



# **II Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas**

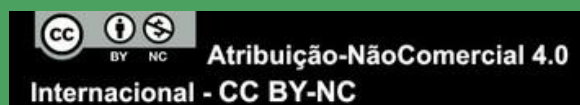
**Linguagens em movimento:  
composições nos/dos cotidianos de pesquisas em Educação**

## **Anais**

**Programa de Pós-Graduação em Currículo,  
Linguagens e Inovações Pedagógicas  
Universidade Federal da Bahia**



**06/10/22 à 08/10/22  
Salvador-BA**



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não são obrigados a licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.

Texto da licença: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

#### **COMISSÃO CIENTÍFICA DO II COPIIP**

Maria Helena Silveira Bonilla

Salete de Fátima Noro Cordeiro

Elaine Michele dos Santos da Silva Sandra Lee Benvindo Ribeiro

#### **COMISSÃO DE ACOLHIMENTO, COMUNICAÇÃO E CULTURA**

Larissa de Almeida Brito Marling Alvarenga

Natalino Marques

Thaína Angeli

#### **COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Coordenadora: Verônica Domingues Almeida

Vice-Coordenadora: Cilene Nascimento Canda



Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas (2. : 2022 : Salvador, BA).

Anais II COPIIP [recurso eletrônico] : linguagens em movimento : composições nos/dos cotidianos de pesquisas em educação / Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. - Dados eletrônicos. - Salvador : MPED, 2022.

Evento bianual do curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED-UFBA).

Disponível em: <http://www.copiip.ufba.br/>

1. Educação - Pesquisa. 2. Professores - Formação. 3. Inovações educacionais. 4. Linguagem e educação. 5. Currículos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. II. Título. III. Linguagens em movimento. IV. Composições nos/dos cotidianos de pesquisas em educação.

CDD 370.7 - 23. ed.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>09</b>
<b>EIXO 1 - LINGUAGENS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: Infâncias, Juventudes, Vidas Adultas e Velhices</b>	
<b>Tecnologias assistivas na creche: contribuições para vivências inclusivas na primeira infância</b>	
Aldaci Santos Lopes .....	12
<b>O ato de aprender brincando e a importância do espaço ludo-pedagógico no ambiente hospitalar</b>	
Ananda Vieira dos Santos. Débora Andrade Lago. Graciele Oliveira Pires.....	17
<b>Formar e formar-se a partir de uma educação sensível: desafios, impactos e possibilidades</b>	
Bárbara Figueredo da Silva .....	22
<b>Narrativas das experiências formacionais de professoras da educação infantil sobre as questões raciais</b>	
Brisa Maria Santos.....	27
<b>Ensino sensível em artes visuais: emancipação do pensar crítico imerso na correlação diversidade - decolonialidade</b>	
Clara Matias Barbosa .....	31
<b>Relações de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva da pedagogia do Sentido</b>	
Claudijane Pimenta Leal da Silva.....	37
<b>O brincar heurístico e os elementos da natureza: experiências que potencializam a curiosidade e a criatividade das crianças</b>	
Crislaine Dias dos Santos. Fernanda Kelly B. Lago. Marilete Calegari Cardoso.....	42
<b>A formação continuada e os desafios no processo de ensino em tempos de pandemia</b>	
Cristiane Rodrigues Thiel Silva. Marta Regina Ferreira de Moraes. Nathália Marques da Conceição .....	47
<b>A educação de jovens e adultos na pandemia de covid-19: desafios e estratégias da docência em uma escola estadual da Bahia</b>	
Davi Souza Santos. Tatiana. Polliana Pinto de Lima .....	52
<b>Narrativas, memórias e autoria de professores em formação: tecendo possibilidades de expressão docente</b>	
Elaine Michele dos Santos da Silva .....	56
<b>Escrita na ponta do lápis: a função da reescrita textual na construção social da alfabetização de crianças</b>	
Elen Caroline Ferreira Vasconcelos.....	61
<b>A formação do professor de educação infantil em comunicação alternativa e</b>	

<b>aumentativa: um olhar para os alunos com transtorno do espectro autista</b>	
Eunice Uzeda dos Santos.....	65
<b>Café com prosa: os aromas e sabores de uma partilha/escuta de pesquisa no Ifes-Campus Nova Venécia</b>	
Graziela Jane Bergamin. Tatiana Polliana Pinto de Lima .....	70
<b>Estágio curricular em coordenação pedagógica: entre a teoria e a prática</b>	
Indiana dos Santos Alves de Souza. Anna Izabel Santos Mariano Muniz.....	75
<b>A formação de professores e os desafios da proposta de alfabetização na educação infantil</b>	
Janara Luiza Botelho Oliveira .....	79
<b>Experiências sensíveis na formação docente</b>	
Lêda Macedo de Souza .....	84
<b>Formação na pandemia: movimento de resistência de um professor pesquisador</b>	
Lucas Bispo de Oliveira Santos. ....	88
<b>A ludopedagogia nos estágios supervisionados: experiências educativas durante a pandemia</b>	
Luciana Aparecida Lago Soares Ferreira. Cilene Nascimento Canda. David Santana Lopes. ....	92
<b>As vozes das crianças e seus ecos na construção da ação pedagógica</b>	
Maiza Maciel Chaves.....	97
<b>Praças comunitárias de sucatas em Jequié-BA: lugar de arte, ludicidade e ecoalfabetização</b>	
Marilete Calegari Cardoso. Cíntia Soares de Souza. Tiago dos Santos Aragão .....	102
<b>Primeiras percepções docentes sobre a formação continuada de professores no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)</b>	
Marling Rodrigues Gava Alvarenga. Tatiana Polliana Pinto de Lima .....	107
<b>A relação professor-aluno perante o princípio criação de sentido</b>	
Nathália Marques da Conceição. Cristiane Rodrigues Thiel Silva. Marta Regina Ferreira de Moraes.....	111
<b>A coordenação pedagógica e os desafios impostos pela pandemia de covid-19</b>	
Simeir Viana Maracas.....	116
<b>Formação continuada e em serviço: o lugar do/a coordenador/a pedagógico/a, como formador/a de professor/a e articulador/a de uma rede colaborativa de aprendizagem</b>	
Vailma Martins de Medeiros.....	120

## **EIXO 2 - LINGUAGEM, CULTURA, ARTE E TECNOLOGIAS**

**Realidade virtual e aumentada: uma alternativa no ensino socioespacial sobre o**

## **parque São Bartolomeu**

Ana Cristina Gonçalves Cruz ..... 126

### **Espaço maker: possibilidades de práticas colaborativas com tecnologias digitais livres no IFES Barra de São Francisco**

Ezequiel Alves de Moraes. Salete de Fátima Noro Cordeiro..... 131

### **A literatura no ensino médio: mediação didática com jogos teatrais no Instituto Federal do Espírito Santo**

Gilson Silva Costa. Cilene Nascimento Canda ..... 137

### **Resistir para legitimar a sua existência: a irmandade de penitentes de laranjeiras/se**

Jorge Alberto Vieira Tavares..... 142

### **O meme como dispositivo para ampliação do repertório linguístico, comunicativo e cultural dos alunos em formação no Ifes**

Jussara Silva Campos. Salete de Fátima Noro Cordeiro ..... 146

### **Processo de construção de identidade e empoderamento feminino na perspectiva dos estudos culturais**

Márcia de Oliveira Sales. Laureci Ferreira da Silva ..... 152

### **Formação de leitores no ensino médio: pesquisa interventiva de processos didático-literários inovadores no Campus Piúma- IFES**

Marcos Antonio de Jesus. Cilene Nascimento Canda ..... 157

### **O corpo e seus afetos: horizontes educacionais na prática de yoga em escolas de ensino médio**

Moisés Cavalcante Cardoso. João José de Santana Borges. .... 161

### **#PARTIULEITURAS: Uma Proposta Interdisciplinar de Leitura no Ensino Fundamental na Área de Linguagens**

Sandra Lee Benvindo Ribeiro ..... 165

### **Hip hop em creches comunitárias: construindo valores brincando**

Scheyla de Oliveira Menezes. Maurício Freitas Goes..... 170

### **Uso da sala de aula invertida como metodologia ativa de aprendizagem no contexto educacional do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma**

Silda Morelli Cristiano Barbosa. Fábio Pessoa Vieira ..... 174

## **EIXO 3 - LINGUAGENS, CURRÍCULO E POLÍTICAS**

### **Coordenação pedagógica em lamarão/ba: regulamentação legal e atuação profissional no ano letivo de 2020**

Adailma de Araújo Souza. Selma Barros Daltro de Castro. .... 178

### **Ensino colaborativo: o processo de inclusão escolar na rede pública de ensino de Lauro de Freitas**

Aldalice Souza da Conceição ..... 183

<b>Currículo(s) frankenstein: imersões, reflexões e proposições no(s) currículos integrados na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica</b> Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.....	188
<b>Currículo, “currere”, “conversa complicada” com crianças: das “traduções” do referencial curricular franciscano aos “atos de currículo” dos professores em turmas</b> Eliezer dos Santos Barreto Rodrigues.....	193
<b>Ética nas pesquisas com seres humanos: um estudo envolvendo discentes do Programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica (PROFEPT) do ifes</b> Elizabeth Schneider Motta .....	198
<b>Relato de experiência: percepções sensíveis no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus</b> Evanilton Neri de Oliveira. Jaciara da Costa Rodrigues Felix .....	201
<b>COLHETER – Colaborações da Heteroidentificação para a Educação Antirracista</b> Ignêz Brigida de Oliveira Pina. Jamile Borges da Silva.....	204
<b>Dançando no silêncio ..... os sons no/do/com chão</b> Keyla Cardoso Santana. Leonardo Rangel dos Reis .....	209
<b>Curricularização da extensão na educação profissional tecnológica de nível médio: reflexões do Ifes Campus Nova Venécia</b> Késia Zoteli de Oliveira Delevedove. Tatiana Polliana Pinto de Lima .....	215
<b>A política de assistência estudantil do Instituto Federal do Espírito Santo como possibilidade de prática educativa e de formação humana integral no Campus Aracruz</b> Lívia Madeira Brito. Marize Souza Carvalho .....	220
<b>Interdisciplinaridade: perfis de estudos e contextos de grupos de pesquisa no Brasil</b> Lucas Cruz Santos. Luiza Olivia Lacerda Ramos. ....	226
<b>Desmistificando conceitos físicos no laboratório de mecânica dos solos e materiais de construção</b> Marcos Hortolani Boldrim.....	230
<b>Um olhar sobre a atual situação dos egressos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo</b> Mardem Ribeiro Rocha Barbosa. Penildon Silva Filho.....	235
<b>Contexto e possibilidades do PME em Camamu/BA: proposições para a qualificação da educação básica</b> Roberta Souza Passos Lavigne .....	241
<b>Práticas exitosas no exercício da docência no espaço escolar: proposições na perspectiva da pesquisa-ação</b> Rosângela dos Santos Cerqueira .....	246

<b>Impactos de marcadores sociais na trajetória escolar dos alunos do Ifes Nova Venécia: primeiras impressões</b>	
Thaína Rodrigues Gava Angeli .....	251
<b>EIXO 4 - LINGUAGENS, SUBJETIVIDADE, DIVERSIDADE E DIFERENÇAS</b>	
<b>Gênero e sexualidade nos currículos da formação de professores de educação física da UEFS</b>	
Aila Oliveira Valadares. Tatiana Polliana Pinto de Lima.....	257
<b>Reflexões da prática da co-autoria inspiradas no pensamento complexo</b>	
Flávia Diniz Roldão. Anderson Francisco Vitorino. Ricardo Antunes de Sá .....	261
<b>Mulher negra professora/coordenadora pedagógica: um relato de experiência pessoal e coletiva com a temática racial</b>	
Gleice Melo Silva Queiroz.....	273
<b>Pesquisas em educação: experiências rizomáticas</b>	
Josemary da Guarda de Souza. Elisangela Lima Mascarenhas. Simone Santos da Silva .....	278
<b>Corpo(s) em devir – pesquisa sobre ensino de artes e corporeidade aplicada ao ensino médio com base na investigação, teórica e prática, de estruturação do self de Lygia Clark</b>	
Laura Campos Daibert.....	282
<b>Experiências cartográficas na pesquisa em educação</b>	
Natália Silva Resende. Josemary da Guarda de Souza.....	287
<b>ONCE UPON A “BLACK” TIME: um relato de experiência sobre o ensino de língua inglesa</b>	
Rodrigo Silva Dias. Tatiana Polliana Pinto de Lima. Kelly Barros Santos. ....	292
<b>Pluralidades em questão: tecendo saberes sobre diversidade e inclusão no Ifes Campus Itapina</b>	
Sabrina Rohdt da Rosa. Rany Rosa Dias. Verônica Domingues .....	297
<b>Muros invisíveis: a percepção da comunidade escolar do Ifes – Campus Barra de São Francisco quanto às relações intersetoriais</b>	
Telma Silva Santos de Souza .....	201
<b>Comissões de organização do evento.....</b>	<b>306</b>



## APRESENTAÇÃO

O Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas (COPiIP) é um evento bianual do curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED-UFBA) do Programa de Pós-Graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O evento teve a sua primeira edição realizada no ano de 2019, mas por conta da pandemia, a segunda edição se realizou em 2022, ocasião de comemoração dos 10 anos do MPED. Com temática central desta segunda edição “*Linguagens em movimento: composições nos/dos cotidianos de pesquisas em educação*”, o Colóquio objetivou promover a qualificação e a divulgação de pesquisas interventivas e de inovações pedagógicas, por meio de vivências e de discussões sobre diferentes linguagens, tomando-as como estruturantes de processos de produção do conhecimento científico. Pretendeu, ainda, produzir e difundir composições/mosaicos emergentes nos/dos cotidianos da educação básica, por meio das relações entre fragmentos de cenários educativos atuais e da formação de profissionais da educação.

Esta edição do COPiIP, compreendida como um grande mosaico, composto pelos fragmentos expressos em diferentes linguagens, realizou-se no formato híbrido, com atividades desenvolvidas em ambiente virtual e em espaço físico, realizadas não apenas na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, mas em extensões territoriais outras, como demais unidades da UFBA e espaços culturais no seu entorno, a exemplo do Circuito Sala de Arte e do Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM-BA). Esses ambientes participaram da composição dos mosaicos, com enfoque nas relações entre o *saberfazersentir* na educação básica, a investigação acadêmica, experiência multicultural e os processos formativos dos professores, mediante atividades diversificadas, como conferências, apresentação de trabalhos, rodas de discussão, painéis, oficinas, ateliê, atividades de cunho sensível, lançamento de livros, instalações artísticas, mostra de filme e manifestações culturais.

Para a apresentação de trabalhos submetidos e aprovados pela comissão de

pareceristas, os temas foram organizados em quatro campos de interesse: Eixo 1) Linguagens, docência e formação: infâncias, juventudes, vidas adultas e velhices; Eixo 2) Linguagens, culturas, artes e tecnologias; Eixo 3) Linguagens, currículo e políticas; Eixo 4) Linguagens, subjetividade, diversidade e diferença. Foram aceitos textos nas modalidades Relato de Pesquisa e Relato de Experiência, no formato de Resumo Expandido. Para o eixo 1) tivemos 32 trabalhos aprovados e 24 apresentados; para o eixo 2) tivemos 14 trabalhos aprovados e 11 apresentados; para o eixo 3) tivemos 21 trabalhos aprovados e 16 apresentados; e para o eixo 4) tivemos 14 trabalhos aprovados e 09 trabalhos apresentados. As apresentações de trabalhos ocorreram na sessão Mosaico de Saberes, em formato *on-line*, e consistiram na exposição de um vídeo (produzido em formato livre, para expressar de forma criativa, autoral, crítica e provocativa as ideias principais do trabalho), seguido de discussão síncrona com os demais participantes da sessão.

Os trabalhos apresentados estão disponíveis nestes anais, e esperamos, com eles, contribuir com a produção e a difusão de conhecimentos, a partir da circularidade dos saberes produzidos na Universidade e na Educação Básica, e instigar o desenvolvimento de outras experiências que contribuam para a inovação das práticas pedagógicas nos/dos cotidianos das escolas, a partir de processos consistentes de investigação científica.

Salvador, novembro de 2022

A Comissão Científica



**EIXO 1:  
LINGUAGENS, DOCÊNCIA E  
FORMAÇÃO:**

**Infâncias, Juventudes, Vidas Adultas  
e Velhices**



## **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES PARA VIVÊNCIAS INCLUSIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Aldaci Santos Lopes (UNEB)<sup>1</sup>  
E-mail: aldaeduc@hotmail.com

Este estudo trata de uma abordagem inclusiva na Creche- Educação Infantil lugar da primeiríssima infância considerando esta fase como importante na constituição do sujeito, devido as grandes plasticidades neuronais, momento de desenvolvimento e aprendizado pleno, sobretudo, marcados pela escassez de projetos pedagógicos na Educação Infantil que reconheça as necessidades inclusivas no acolhimento das crianças com/sem necessidades especiais. Tem como objetivo desvelar as contribuições e potencial das tecnologias assistivas nas instancias do cuidar e educar. Neste enfoque, questiono como as tecnologias assistivas (TA) representam um dispositivo potencializador de possibilidades inclusivas experienciadas pelas crianças de zero a três anos na creche? Através de reflexões propiciadas pelo estudo bibliográfico através da pesquisa qualitativa exploro o imperativo da inclusão de crianças com/sem deficiências na creche, adotando como base para abordar a primeira infância e desenvolvimento das crianças, as ideias de Krammer (2003), Oliveira (2019), Brasil (2017), para falar sobre Inclusão e as tecnologias assistivas Mendes (2010), Souza (2019) Bersh (2020) Montoan (2003), além da legislação sobre inclusão e da educação brasileira. Proponho que a criança na creche precisa ter seus direitos de aprendizagens respaldados pela escola da infância, sobretudo, tendo como eixo condutor a diversidade e a inclusão. O estudo revela que é fundante que os docentes se apropriem da TA para favorecer vivências para crianças com/sem deficiências construindo espaços inclusivos e acolhedores que evoquem processos de aprendizagens e interações significativas para todas as crianças e as famílias. A inclusão ainda é um desafio na contemporaneidade, principalmente quando se pensa na inclusão das crianças

<sup>1</sup> Pedagoga (UFBA). Especialista em Metodologia da Pesquisa e do Ensino, Em Educação a Distância, Educação Infantil, Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB).

com/sem deficiências visíveis. Os desafios docentes diante deste cenário são muitos dentre estes: favorecer espaços inclusivos desde a Educação Infantil através da conscientização da comunidade escolar, famílias e crianças, além de vivenciar e experimentar Tecnologias Assistivas como novas possibilidades de inclusão e aprendizagens no processo indissociável do educar e cuidar. Este estudo qualitativo e bibliográfico reflete sobre a educação na primeira infância numa perspectiva inclusiva e busca discutir mudanças de conceitos e ações que levem a mudanças estruturais e educacionais na Educação Infantil na creche que trabalha com crianças de zero a três anos e suas famílias. A creche, etapa da Educação Infantil, é uma conquista recente garantida pela LDB em 1996 quando o ensino às crianças de 0 a 5 anos passa a ser obrigatório. Sobre esta a etapa da Educação Infantil posteriormente as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil que atende a primeira infância Brasil (BRASIL, 2010 p.14). As contribuições dos pesquisadores destacam o quanto o ciclo vital na primeiríssima infância no período da creche representa um estágio de grandes conquistas e transformações que serão basilares para uma vida futura. Neste sentido, a primeiríssima infância vai da gestação aos 3 anos de idade. A Primeira Infância é o período dos primeiros seis anos completos de vida da criança, e representa um estágio de grandes transformações e conquistas que servirão de base para toda a vida futura. Assim, o cuidar e o educar como amorosidade, bem como uma escuta ativa, o olhar atencioso na rotina de alimentação, higiene, brincadeira, proteção, socialização e estabelecimento de limites são fundamentais na creche para garantir os direitos de aprendizagens das crianças bem pequenas. Deste modo, podemos pensar que a creche ao trabalhar com a promoção do desenvolvimento humano está se relacionando ao mesmo tempo com a escola/família/criança investigando-as de forma colaborativa, crítica e acolhedora, contudo, revela também a necessidade de se pensar projetos inclusivos, singulares que requer uma revisão de concepção de criança e infância, bem como, uma atitude curiosa e pesquisadora dos sujeitos da Educação. Fruto de muitas pesquisas e embate social, político e de vastas reflexões e pesquisas acadêmicas a Educação Infantil, sobretudo as creches são desafiadas a pensar sobre práticas educativas inclusivas que adotem uma visão de infância que valide as sutis interações com os bebês, que reconhece crianças e famílias como portadoras de conhecimentos e experiências que são fundantes no desenvolvimento infantil. Neste sentido, cada detalhe do espaço formativo da creche pode ser um potencializador para as crianças avancem no



processo de desenvolver a aprendizagem e na formação humana através de situações desafiadoras para o desenvolvimento positivo da autoimagem, independência e autonomia. Esse protagonismo desde a mais tenra idade e sua atuação como partícipes nos projetos sociais e educativos que vivenciam é um fato importante para que as crianças passem a ser vistas como o centro do currículo. A partir das discussões apresentadas, destaca-se a complexidade do cotidiano da creche nos atendimentos aos bebês a fim de que sejam contextos plenos e formadores de desenvolvimento humano, capacidade de aprendizagem, da socialização, da garantia de direitos, sobretudo, da inclusão de crianças com e sem deficiências o que chamamos aqui de uma educação inclusiva. Assim sendo, a função do professor deve ser executada para combinar técnica, afeto e respeito as diversidades a fim de garantir um desenvolvimento saudável e seguro às crianças. Diante deste desafio, educar os sentidos talvez permita saborear mais as sutilezas da relações do mundo na escola da infância para uma vida de qualidade e inclusiva que permita investir na promoção da infância para uma sociedade mais justa amparada na condição de oportunidade para todos (as) os sujeitos, e sobretudo, atenta aos grandes marcos de desenvolvimento no cotidiano rico em oportunidades. Uma grande discussão deste estudo perpassa pela premissa que se assenta em reconhecer a inclusão na creche como um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política, econômica e ação relacional. Assim, conhecer como ocorre o desenvolvimento cognitivo, os aspectos psicomotores, os processos socio-afetivos, a aquisição/apropriação da linguagem e como se dá o processo de desenvolvimento e/ou como são estabelecidos os vínculos são condições fundamentais para a compreensão das diferentes necessidades especiais de crianças com alterações de desenvolvimento ou deficiência. Com base na Declaração de Salamanca (1994) é preciso que as pessoas que possuem deficiência tenham garantida desde a Educação Infantil a possibilidade de independência. Destaco que os estudos de Bruno (2006), Souza (2019) Montoan (1997), Sassaki (2009) remete a uma pedagogia centrada na criança capaz de educá-las, inclusive as que possuem deficiências severas. Para tal, é preciso utilizar-se de diversos meios que favoreçam acessibilidades, primeiramente no campo curricular que requer organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações das vivências através de brinquedos, brincadeiras e jogos



que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças bem pequenas. Montoan (1997) destaca ainda que o surgimento das novas formas de comunicação e de informação podem ajudar a transpor vários obstáculos e podem colaborar no desenvolvimento das pessoas frente às suas particularidades proporcionando novas formas de interação e oportunidades na busca de conhecimento e de novas relações entre família, escola e comunidade escolar como um todo. Neste sentido, com a evolução tecnológica, inclusive as Tecnologias Assistivas (TA) torna-se possível o descortinar de impedimentos entre pessoas com deficiência e os meios que as cerca. Tratando-se do Brasil, concordo com BERSCH e TONOLLI (2006) quando ressalta que a literatura a cerca da Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda recente e utilizado para carterizar os recursos que potencializam práticas educativas para pessoas com deficiência. Em relação à utilização da TA na educação, diferentes estudos como Manzini (2005), Montoan (2005), Bersh (2021e; 2008), Hetkowski (2008) apresentam que o uso das tecnologias digitais requer também desejo, criatividade, acreditar nas possibilidades dos sujeitos e uma atuação ativa e que requer conhecimento de todos os profissionais da educação e a família. Importante também situar que os estudiosos identificam fatores de sucesso e de insucesso para essa utilização. Vale enfatizar também que a apropriação e a participação de todos é condição essencial num projeto inclusivo. Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do dia- a -dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Assim sendo, de acordo com este esboço teórico, é possível dizer que no cotidiano do educar e cuidar das crianças bem pequenas coexistem uma diversidade de usos de recursos tecnológicos simples que favorecem autonomia, inclusão e a possibilidades de uma atuação protagonista de todas as crianças com e sem deficiências. As tecnologias assistivas podem possibilitar um aprendizado mais significativo promovendo também a sua integração e emancipação. A aprendizagem está intrinsecamente ligada às experiências e as vivências do indivíduo ao longo de toda a sua vida, como adulto o ser humano precisa adquirir habilidades para atender às necessidades que lhe são postas, bem como as que permitam satisfazer seus anseios. Pressupõe-se que cada ser humano é distinto e possuem características, culturas, maneiras, modos diferentes de ser e agir. Portanto, é imprescindível sensibilizar a todos de que é necessário ter essa compreensão, a partir deste entendimento, não há porque excluir o indivíduo uma vez que, todas as

peças são diferentes. Por fim, o estudo ensina, a ressignificação da prática pedagógica na Educação Infantil requer acreditar em crianças aprendizes e ensinantes em espaços que acolha a diversidade como espaços que compartilham ideias, sentimentos afetivos, sociais, em que se alimentam, cuidam da higiene e que as paredes da escola e seu entorno repercutam um fazer inclusivo que explorem a potência das relações das crianças e profissionais da Educação Infantil com o mundo humanizando cada troca. Sobretudo, seja um instigador para que estudantes e profissionais da educação sintam-se mobilizados a novas pesquisas e descobertas.

## Referências

- BERSH, Rita. E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas pedagógicas educativas. 1. Ed. São Paulo: Cortes, 2013. (Coleção docência e formação: saberes pedagógicos).
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.
- HETKOWSKI, Tânia Maria **Políticas públicas & inclusão digital** / Org.- Salvador: EDUFBA, EDUFBA, 2008.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Ed., Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.
- MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.





## **O ATO DE APRENDER BRINCANDO E A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO LUDO-PEDAGÓGICO NO AMBIENTE HOSPITALAR**

Ananda Vieira dos Santos (PIC/ UESB)  
E-mail: anandavieira123@gmail.com

Débora Andrade Lago (PIC/ UESB)  
Email: andradelagodebora@gmail.com

Graciele Oliveira Pires (PIC/ UESB)  
E-mail: gracipirees@gmail.com

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência sobre a importância da pedagogia hospitalar e os benefícios que o brincar proporciona no período de internação de uma criança. Esta experiência foi realizada nos meses de outubro a novembro de 2021, enquanto estudantes do 4 semestre de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e, que está baseada nas nossas inquietações como pesquisadoras bolsistas de Iniciação Científica, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância – GEPELINF/UESB – que apresenta importantes discussões sobre o brincar livre como um campo relacional e de aprendizagem. Assim, o objetivo deste estudo é abordar a grande relevância da vivência do brincar para o tratamento e recuperação das crianças em processo de hospitalização. A pedagogia hospitalar tem a finalidade de levar o ensino e a aprendizagem a crianças e adolescentes impedidos de frequentar a escola por motivos de saúde, ela auxilia no desenvolvimento emocional, social, e cognitivo das crianças. As atividades pedagógicas desenvolvidas dentro de uma instituição hospitalar contribuem para a melhora da autoestima das crianças hospitalizadas, fazendo com que as mesmas desenvolvam um novo olhar para o seu tratamento. Conforme Farfus (2012, p. 81), “A educação, atualmente, não se faz mais apenas dentro dos muros escolares, mais vai além”; isto é, a educação é ampla, e pode ser desenvolvida em qualquer lugar, todo lugar é apto para se aprender, são muitos os espaços onde a atuação do pedagogo é necessária. Sendo assim, o pedagogo hospitalar desenvolve um papel muito importante, pois através de atividades lúdicas, que envolva o brincar, ele ajudará a criança hospitalizada a

desenvolver uma melhor compreensão sobre a fase a qual está passando, fazendo com que a mesma continue o seu processo de aprendizagem de forma lúdica e agradável mesmo estando afastada do ambiente escolar. Por isso, é importante destacar que o ato de brincar facilita a construção da reflexão, a autonomia e criatividade, além de contribuir de forma positiva no desenvolvimento da criança. Vygotsky (1987, p.37) aborda que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

O brincar possui um papel relevante para o desenvolvimento físico, emocional e social de uma criança. Conforme Barbosa (2018, p 18), o brincar é uma necessidade do ser humano, pode-se dizer que é uma das atividades mais importantes na vida do indivíduo. Partindo desse pressuposto que o brincar é peça indispensável no desenvolvimento infantil, foi criada a lei 11.104/2005 em 2005, a qual exige que os hospitais possuam em suas alas pediátricas uma brinquedoteca para as crianças internadas. A brinquedoteca configura-se como um espaço que possibilita que as crianças hospitalizadas possuam contato com o lúdico, ela tem a finalidade de transformar o ambiente hospitalar em um espaço mais alegre e menos traumatizante, contribuindo de forma significativa para a recuperação da criança. (ELMESCANY, 2006). Acreditando nas diversas possibilidades que o brincar possa contribuir com o tratamento e recuperação das crianças em processo de hospitalização, durante o quarto período do curso de pedagogia, no segundo semestre de 2021, foi realizado a elaboração do projeto de intervenção “Educa-Lar”. Ao abraçamos a ideia do projeto, percebemos a necessidade de criar propostas lúdicas com intuito de levar o reconhecimento dessa área, e ressaltar o quanto se faz necessário um ambiente lúdico para a recuperação das crianças. Assim sendo, o objetivo do projeto “Educa-Lar”, é criar e elucidar os inúmeros benefícios do brincar, e da construção de um ambiente lúdico para as crianças em processo de hospitalização, bem como, enfatizar a importância da pedagogia hospitalar, visto que, essa é uma área da pedagogia que visa beneficiar a criança como um todo, garantindo um atendimento humanizado, favorecendo a continuidade aos estudos, além de contribuir na qualidade de vida do aluno/ paciente. O projeto Educa- lar foi elaborado de forma

totalmente remota, devido às circunstâncias da pandemia da Covid-19. A elaboração do presente projeto se deu por etapas, a primeira etapa consistiu na divulgação da nossa proposta de projeto de intervenção através de uma página no Instagram, que foi nomeada como, @pedagogia\_hospitalar\_ na qual abordamos o que é a pedagogia hospitalar, e apresentamos algumas propostas ludo-pedagógicas para hospitais com e sem recursos pedagógicos, além de abordamos o quanto essa área educacional é ampla. Através da página criada e com as publicações e interações com o público, notamos que uma boa parte do público alcançado não sabia o que era a Pedagogia hospital, bem como desconheciam os inúmeros benefícios que ela proporciona as crianças hospitalizadas. Nessa perspectiva, na segunda etapa do nosso projeto, visando levar conhecimento e estratégias pedagógicas, utilizamos publicações explicativas que foram desenvolvidas diariamente, stories com curiosidades, enquetes, e diálogos, assim como, poemas, e *reels* de nossa autoria, sanando algumas dúvidas e esclarecendo os desafios, curiosidades e os benefícios da pedagogia hospitalar. Diante desse contexto, na terceira e última etapa desse projeto, criamos um formulário com algumas questões sobre a pedagogia hospitalar com os eixos que trabalhamos na página. Logo, com os resultados obtidos do formulário, conseguimos analisar e observar que as respostas se modificaram, algumas pessoas que desconheciam a pedagogia hospitalar, já sabiam a importância dessa área educacional. Sendo assim, acreditamos que a página criada, foi uma grande influenciadora para o resultado positivo do formulário. É válido enfatizar, que elaboramos o formulário objetivando também, sabermos quais hospitais possuíam recursos pedagógicos, e infelizmente os dados obtidos apontaram que poucos hospitais dispõem de recursos pedagógicos. Portanto, analisando todos esses contextos, desenvolvemos essa proposta de intervenção que pode ser posta em prática, em ambos hospitais com / sem recursos pedagógicos, elaboramos atividades de forma lúdica e com materiais recicláveis e não recicláveis, bem como, enfatizamos algumas possibilidades para trabalhar as disciplinas nas instituições hospitalares, com a finalidade de demonstrar que é possível oferecer uma educação de qualidade para as crianças hospitalizadas. Nessa perspectiva, com a experiência do projeto “Educa-Lar”, podemos analisar que o brincar é um processo que se faz presente na vida de toda criança de maneira natural e espontânea, tornando-se um fator indispensável no desenvolvimento infantil. É válido enfatizar que, apesar de ser bastante reconhecido



a importância do brincar, durante o processo de hospitalização essa atividade é pouco valorizada, o que é um grande equívoco, uma vez que, o brincar funciona como uma forma de enfrentamento na hospitalização da criança, fazendo com que ela libere temores, medo, insegurança, crises, tensões e ansiedade, que são causados de acordo às circunstâncias da situação na qual a mesma se encontra. Logo, podemos ressaltar a importância da brinquedoteca no espaço hospitalar, que é um ambiente o qual a criança, pode aprender, se distrair, um espaço “lúdico, terapêutico, político e pedagógico pois além de garantir o direito da criança poder brincar, se divertir, também é um espaço de formação de cidadania” (SILVÉRIO; RUBIO, 2012, p.9). Sendo assim, esse espaço proporciona a criança autonomia e aprendizado, além de contribuir para um bem estar, fazendo com que ela se esqueça dos problemas, das vivências e experiências hospitalares. O projeto “Educa-Lar”, também potencializou nossa compreensão acerca do brincar, enquanto uma linguagem universal que provoca sentimentos de prazer e alegria, deste modo, um espaço ludo-pedagógico como a brinquedoteca, torna-se essencial durante o tempo que a criança passará no hospital. Nesse sentido, fica evidente que o brincar envolve imensuráveis atos criativos e propícios momentos de alegria, tanto para a criança quanto para os profissionais envolvidos, pois, além de melhorar o ambiente hospitalar, o brincar contribui de forma positiva no tratamento da criança. A partir dessa perspectiva, salientamos a necessidade de valorizarmos o brincar no ambiente hospitalar, pois sabemos que o lúdico, o ato de brincar, não é valorizado e nem inserido nesse espaço como de fato deveria ser. Considerando essa realidade, defendemos que o brincar se constitui como um direito essencial na vida criança, tornando-se um momento “capaz de proporcionar à criança uma construção de sua visão de mundo, construir relações e compreender de uma forma simples as funções sociais” (KAILER; MIZUNUMA, 2009, p. 4101). Sendo assim, o ato de brincar é uma experiência formativa e curativa fundamental no processo de humanização e recuperação da criança hospitalizada, visto que, a promoção do brincar na hospitalização infantil pode contribuir para transformar a vida das crianças concretamente, pois contribui para o desenvolvimento integral do aluno-paciente e minimiza os impactos do processo de hospitalização. Mediante ao contexto abordado durante todo o nosso estudo, podemos concluir que o brincar é um instrumento indispensável para criança durante a hospitalização, pois possibilita a criança desenvolver sentimentos de satisfação, diversão, criatividade e



imaginação. Além disso, através do brincar, de um ambiente lúdico, as crianças hospitalizadas vivenciam novas experiências que contribuirão para o seu tratamento, promovendo sensações de prazer e felicidade, conhecimentos sobre o mundo, além de contribuir na sociabilidade. Portanto, é perceptível a importância da inclusão do brincar no espaço hospitalar, pois ele se configura como uma ferramenta capaz de modificar as situações desagradáveis que são vivenciadas pelas crianças que se encontram em processo de internamento e torna-se um tratamento terapêutico, pois promove uma integração entre o cuidar e educar.

## Referências

BARBOSA, Marcia Cintra. **A importância do brincar na educação infantil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

ELMESCANY, E. N. M. **Brinquedoteca Terapêutica Ocupacional: resgatando a qualidade de vista de crianças com câncer**. Disponível em: <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/07/BRINQUE-DE-TERAPIA-OCUPACIONAL.pdf>> Acesso em: 16 de julho de 2022.

FAFUS, Daniele. **Espaços Educativos: um olhar pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz; MIZUNUMA, Samanta. **As contribuições dos brinquedistas hospitalares nas concepções dos profissionais de saúde**. In: IX Congresso Nacional de Educação/EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Outubro de 2009. D

SILVÉRIO, Claudia; RUBIO, Juliana; **Brinquedoteca Hospitalar: O papel do Pedagogo no Desenvolvimento Clínico e Pedagógico de Crianças Hospitalizadas**. São Roque: Revista Eletrônica Saberes da Educação, 2012, v.3, n. 1, pp. 1-16.



## FORMAR E FORMAR-SE A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES

Bárbara Figueredo da Silva (UFBA)<sup>2</sup>  
E-mail: barfisi3@gmail.com

Apresenta-se projeto de investigação a ser desenvolvido no contexto de uma escola do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), da Rede Municipal de Salvador, onde atuo como professora da educação básica. A pesquisa, em fase inicial, partiu do desejo de aprofundar e *ampliar-com* colegas professores, conhecimentos relativos à epistemologia pedagógica voltada para as relações (SÁ; ALMEIDA, 2020) e a perspectiva etnoconstitutiva de currículo (MACEDO, 2013), vivenciados em oportunidade de atuação como preceptora no Programa Residência Pedagógica (PRP), que “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica [...]” (CAPES, 2020, p.1), desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com a Secretaria Municipal da Educação (SMED). Tocada por esta experiência (LARROSA, 2002), que teve “como foco as relações do sujeito com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (SÁ; ALMEIDA, 2020, p. 3), e com base nos eixos de significação: ética, desejo, curiosidade epistêmica, problematização e pertencimento social, tive a oportunidade de pensar aspectos políticos, sociais, artísticos e culturais, atrelados à minha prática pedagógica, que muito colaboraram com o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos estudantes, oportunizando aulas mais participativas e dialógicas. Assim, envolvida por uma concepção de educação que reconhece o fundamento sensível do ser *racioemocional* (ALMEIDA, 2017) e busca o desenvolvimento de saberes atrelados às dimensões sensíveis, estésicas e estéticas (DUARTE JR, 2000) baseadas na relação do homem com o mundo, “ou seja, a prevalência daquilo que me

<sup>2</sup> Professora da rede municipal de educação de Salvador-BA. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional-UFBA.

liga ao outro, o sentimento, o afeto” (MAFFESOLI, 2009, p.15), formulei a seguinte questão-problema: Quais são os desafios, impactos e possibilidades do desenvolvimento de uma educação sensível, no processo de formação de professores e estudantes, das séries iniciais do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Salvador? A busca por respostas, organizada por pesquisa com inspiração no espírito dionisíaco, “símbolo constante da mudança das formas instituídas” (MAFFESOLI, 2009, p.15), será desenvolvida a partir do currículo como *currere* e “conversa complicada” (SILVA; SÁ, 2020), considerando as narrativas dos professores sobre o currículo vivido e praticado, em contraposição à compreensão de formação como qualificação do intelecto e da razão, restritas ao *saber-fazer*, por entender “que as experiências estéticas, artísticas e sensíveis dos docentes em formação, devem ser consideradas nos currículos e programas, assim como, estes devem potencializar tais experiências.” (CANDA; ALMEIDA, 2018, p. 75). Por esta perspectiva, têm-se como objetivos desta pesquisa: [1] compreender a concepção de currículo com base nas experiências de vida (pessoais e profissionais) dos sujeitos da pesquisa; [2] analisar o desenvolvimento de vivências em leituras, experimentações e problematizações a partir de uma educação sensível alicerçada à educação voltada para as relações; e [3] *elaborar-com* uma epistemologia própria do trabalho pedagógico desenvolvido na escola em que atuo. A partir da compreensão de que “nós ‘somos’ e ‘ex-sistimos’ de forma total, nesse momento, inseridos no mundo da experiência, que se constrói e reconstrói à medida que existimos *junto-com* o mundo, não se limitando, assim, à subjetividade.” (DUTRA, 2002, p. 377), pretendo entrelaçar narrativas, experiências, linguagens e interpretações, percorrendo caminho metodológico norteado pela fenomenologia existencial (DUTRA, 2002), em paralelo com o pensamento complexo (MORIN; LE MOIGNE, 2000), capaz de abarcar a visão do grupo, sem deixar de reconhecer o ser em sua individualidade. Em busca de um olhar mais sensível e plural para a formação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, adotarei uma postura multirreferencial (ARDOINO, 1998; BORBA, 1998), porque esta abordagem “apresenta ao debate sobre a formação, as dimensões da pluralidade e da heterogeneidade, pois abarca diferentes ângulos e nega os reducionismos propostos pelas concepções clássicas.” (CANDA; ALMEIDA, 2018, p.73). Neste *percurso-com*, será desenvolvida uma pesquisa-formação, “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos





por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p.113), partindo de um caminhar em si, para referenciar o currículo praticado, experienciar práticas a partir da educação sensível voltada para as relações, e construir (re)significações no percurso das vidas que se encontram no processo de formar e formar-se, ampliando conhecimentos no/para o contexto das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, as estratégias de investigação, abrangem grupos focais associados com a observação participante, para “comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural” (GONDIM, 2003, p. 153) e, para interpretar a diversidade de informações do contexto pesquisado, será aplicada a análise qualitativa, tendo em vista que esta abordagem compreende “a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total.” (MINAYO, 2012, p 623), objetivando uma concepção de conhecimento baseada em “[...] valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade.” (ibidem, 2012, p. 626). Na impossibilidade de apontar resultados, por se tratar de uma pesquisa em fase inicial, pode-se afirmar que os efeitos preliminares indicam “Ações que revelam estados de inquietude, de mobilidade e de implicação” (ARAÚJO, 2009, p.199), próprios do caminhar inicial, que envolvem questões ontológicas, paradigmáticas, territoriais e de fundamentação para o desenvolvimento da pesquisa, cujo percurso, compreendem: 1. Diálogo sobre as concepções norteadoras do projeto; 2. Análise da concepção de currículo a partir de experiências narradas pelos professores; 3. Escolha/definição dos eixos de significação a serem trabalhados; 4. Vivências em leituras, experimentações e problematizações a partir dos eixos de significações instituídos; 5. Análise dos desafios, impactos e possibilidades da educação sensível no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas. Diante do exposto, concluo o presente resumo, evidenciando a importância do desenvolvimento de uma epistemologia pedagógica alicerçada a uma educação sensível, que norteia ações pedagógicas instituintes, com propósitos de valorizar a intersubjetividade e ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues. Por ter formas, formas, formas, o amor não cabe em si. In.:\_\_\_\_\_. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 23. ed – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776>>, Acesso em 08/07/2022, p. 130-166.





ARAÚJO, Miguel Almir L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. In.: **Educação em revista**. Belo Horizonte, v.25, n.02, (p. 199-222), ago.2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/7vPP3xsdcmLXykVChtTdRTd/>> Acesso em: 06/07/2022

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998, p. 24-41.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 11-19.

CANDA, Cilene Nascimento; ALMEIDA, Verônica Domingues. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. In.: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI – Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n.39, (pp. 71-87), 2018.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 01/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 06 de jul. 2020.

DUARTE JR, João Francisco. A educação (do) Sensível. In.:\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, p. 167 – 216. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/197855>> Acesso em: 11/07/2022.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. In: **Estudos de Psicologia**. Rio Grande do Norte, 2002, p. 371-378. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/vc3HmxqcjLnrQpFpLwskhzm/>> Acesso em: 06/07/2022.

GONDIM, Sônia. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. In: **Paidéia**, **12(24)**, 149-161. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/>> Acesso em: 09/07/2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>>.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.



427-435, set./dez. 2013. Disponível em:  
[https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto\\_sidnei.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf). Acesso em:  
05/07/2020.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos: documentos**. São Paulo: Iluminares. Itaú Cultural, 2009.

MINAYO Maria Cecília S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 621-626, 2012.

MORIN, Edgar; LE-MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. 3ª. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SÁ, Maria Roseli; ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica esteada as relações. **XXV Reunião Científica Regional Nordeste a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020.

SILVA, Sara Betânia; SÁ, Maria Roseli. Currículo como *currere* e como “conversa complicada”: pensando currículo a partir da perspectiva de William Pinar. **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020. Disponível em:  
<[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6703-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6703-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)>.



## **NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMACIONAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS.**

Brisa Maria Santos Marcelino (UNEB)  
E-mail: brisamarcelino@gmail.com

Apesar de ser oriunda de uma família negra, este assunto era pouco discutido em minha casa, pois a escola não apresentou a real história do povo negro e a trajetória de cada familiar foi mostrando com situações racistas o lugar que ocupamos na sociedade. A ausência no percurso de escolarização sobre as questões raciais dos membros da minha família também contribuiu para o não pertencimento da comunidade negra. CAVALLEIRO (2001) elucida esta prática como recurso para reconhecer a diversidade cultural no cotidiano escolar, com atenção e ação pedagógica em situações de racismo, sofrimento e falta de representatividade dos estudantes nesta sociedade que foi construída e projetada para depreciar a nossa imagem. Em minha infância, não pude ser a rainha do milho da minha escola por ser negra e ter o cabelo crespo, características que me afastavam deste lugar de destaque da festa junina. Eliane Cavalleiro (2020) salienta que “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança” (2020, p.17). A escola como espaço poderoso de transformação, para as crianças e professoras e negras, a identificação corporal ou a falta dela, será uma grande ambivalência para o fortalecimento da identidade das crianças. No ensino médio, estudei no colégio público Odorico Tavares e finalmente aprendi sobre os povos negros para além da escravização, através de um professor de História marcante, Jorge França. Nesta fase, entendia a escola como “espaço de reinvenção das ideias” como conceitua hooks (2017, p.11) identificando a escola, como espaço de criação de oportunidades, onde tive a oportunidade de ver outras perspectivas do povo negro. Estudei Pedagogia na Faculdade Olga Mettig e neste espaço, foi possível perceber a ausência de professores e professoras negros e negras para um público de discente onde a maioria, era mulher e negra. Além da ausência de discussões raciais nos componentes curriculares. O meu interesse em

estudar raças e gêneros, foi despertado quando ainda na faculdade, fui trabalhar como professora numa ONG destinada somente para meninas negras que estavam inseridas em realidade de vulnerabilidade social. Na intenção de aprender ainda mais sobre as relações étnico-raciais, em 2009 me inscrevi para ser aluna especial do Mestrado pelo CEAO (Centro de Estudos Afro-orientais) UFBA espaço que me apresentou alguns intelectuais negros, me ajudou a conhecer sobre as questões raciais, me (re)conhecer e no lugar de professora, ensinar as minhas meninas da ONG sobre a construção da sua identidade e a sua presença na sociedade. Atuei como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil (pré-escola e creche) por mais de 10 anos (2010 até 2020) em dois dos seis Centros de Educação Infantil mantida por uma instituição filantrópica, localizado em uma comunidade de Salvador. Na roda pedagógica, uma professora estava falando sobre gênero no ambiente de aprendizagem com crianças na faixa etária de 04 anos e utilizando o piloto, ela fez dois contornos num papel metro, contando com uma criança como modelo para identificar o menino e a menina. O contorno que identificava como menina, tinha palha de aço para representar o cabelo da criança. Reportei-me a minha infância (e infelizmente ainda hoje algumas pessoas se referem desta forma para fazer alusão ao cabelo crespo) quando nós, as meninas que tínhamos os cabelos crespos éramos chamadas de “cabelo de BOMBRIL (palha de aço)”. Observei a sala com 25 crianças e a maioria meninas negras e percebi a importância de pesquisar mais sobre as questões raciais na formação de professores da Educação Infantil. Em 2021 conheci o grupo de pesquisa FORINLEJA/FORMACCE INFÂNCIA e ingressei no Mestrado do PPGEDUC-UNEB para realizar a minha pesquisa qualitativa, com a abordagem metodológica (auto)biográfica utilizando como dispositivos as narrativas das professoras de um Centro de Educação Infantil. Diante de muitos questionamentos e o desejo de fazer algo que pudesse evidenciar as singularidades da formação de professores através da inquietude, uma pergunta se destacou e traz um problema que também é um indicativo potente sobre a importância da pesquisa norteadas pela seguinte questão problematizadora: As questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formacional de professoras na educação infantil? A trajetória formativa dessas profissionais precisa ser abordada, questionada, refletida e dialogada. A referida pesquisa apresenta como objetivo geral, analisar se as questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa (formacional) de professoras da educação infantil. Para isso, precisarei seguir alguns passos, enquanto



objetivos específicos: verificar a partir das narrativas das professoras se o tema das questões raciais compareceu em suas histórias de vida e na experiência acadêmica; identificar se o tema das questões raciais incide na prática pedagógica das professoras de educação infantil e analisar o tipo de relação que se constituiu historicamente entre o campo da educação infantil e os estudos sobre relação racial a partir de relatos das professoras. O interesse por pesquisar essa temática, está também vinculada com a minha própria história de vida, por um conhecimento com o recorte histórico ensinado através da escola sobre os meus antepassados, a ausência de pertencimento da comunidade e identidade negra dentro da minha família, até a aproximação das questões raciais no percurso formativo com o objetivo do fortalecimento da profissional negra e de prática pedagógica com crianças consideradas fenotipicamente negras. Algumas inspirações teóricas motivaram a leitura e reflexão para esta pesquisa. No campo da formação do educador para amparar a sua trajetória profissional, a sua prática e reflexão crítica, contarei com as contribuições de CERISARA (2002), MACEDO (2016); NÓVOA (1992); Portanto, como a pesquisa vai dialogar com a formação e conhecimento sobre as questões raciais em sua formação contínua profissional, as ideias da LINO (2002), NUNES (2012) CAVALLEIRO (2020); fomentando as perspectivas do cotidiano escolar com crianças negras, fortalecendo nas professoras a valorização das aprendizagens e práticas antirracista. Ao que tange a prática pedagógica da primeira infância e narrativa de si no processo de formação e reflexões sobre as práticas dos professores da Educação Infantil, consultarei as produções de CONCEIÇÃO (2014); NUNES (2012) CAVALLEIRO (2020); enfatizam e fortalecem a identidade da mulher negra na educação, HOLKS (2017); CARNEIRO (2020) elucidam a reflexão sobre pertencimento e conhecimento de si, através de fatos históricos, sociais e de gênero. Em uma perspectiva da abordagem metodológica (auto) biográficas com entrevistas narrativas como dispositivo da pesquisa, SOUZA (2008), JOSSO (2002) irão fundamentar o percurso metodológico da pesquisa, elucidando importância da escuta sensível e respeitando a jornada de vida na diversidade das pessoas. CONCEIÇÃO (2009) respalda a formação com a pesquisa biográfica, elucidando a importância de centralizar o percurso do sujeito da pesquisa, neste caso, as professoras, valorizando e respeitando as suas histórias. A pesquisa está em andamento com entrevistas narrativas onde as professoras falaram sobre o seu percurso de vida e formação, portanto, ainda não houve a análise das informações. Nesta perspectiva, espera-se

que esta pesquisa faça sentido para profissionais da Educação Infantil para refletir numa formação de professores que não condicionem as práticas e pensamentos que foram perpetuados por muitos anos onde deslegitime toda a cultura, o corpo, os saberes do povo negro.

## **Referências**

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6.Ed., 5ª edição reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. (org.) A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito raciais: alguns caminhos. SANTOS, dos Isabel Aparecida. São Paulo: Selo negro, 2001

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante**. 2009.123 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. -2. ed. São Paulo, 2017



## ENSINO SENSÍVEL EM ARTES VISUAIS: EMANCIPAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO IMERSO NA CORRELAÇÃO DIVERSIDADE - DECOLONIALIDADE

Clara Matias Barbosa (UFBA)  
E-mail: matiasclara@hotmail.com

*"O rei está nu! Mas eu desperto porque tudo cala  
frente ao fato de que o rei é mais bonito nu".  
Caetano Veloso*

O rei torna-se de fato mais bonito despido da falácia supremacista imperialista, colonizadora que o sustenta, alicerçado pela ideia eurocêntrica de progresso, dependente da auto atualização de conjunturas racistas, misóginas, onde toda possibilidade de diversidade é negada. Caetano no trecho de sua composição *O estrangeiro*, ao fazer alusão ao conto *"A roupa nova do rei"* de Hans Christian Andersen, desmascara a necessidade da emancipação do pensar, rompendo com o senso comum, mas a cima de tudo, revela a decolonialidade como chave para a superação da regressão dos sentidos, que se instaurou na *América Ladina* (GONZALEZ, 2020) proveniente da herança colonial perpetuada através da subjugação de povos e culturas. Krenak (2019) exemplifica as necropolíticas utilizadas para o apagamento dos denominados, quase-humanos por fazerem resistência a imposições neocoloniais pautadas numa única cosmovisão dominadora e na destruição do planeta:

Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada na interface de humanos muito humanos. Os quase-humanos que são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida (KRENAK, 2019, p. 35)

Estabelece-se então a correlação entre decolonialidade/diversidade como sendo dois conceitos conectados, indissociáveis. Faz-se necessário aceitar a diversidade do planeta em todas as suas formas para que o movimento decolonial possa acontecer



em sua completude. A decolonialidade definida conceitualmente emerge não só como um movimento anticolonial, mas para além disso, um movimento visibilizador de culturas subalternizadas, reparador de violências epistêmicas, a favor do reencantamento do mundo. Entretanto, uma das formas mais eficientes em sustentar essas estruturas coercitivas, corroborando com a violência dirigida, faz-se a partir do investimento em uma educação marginalizadora, acrítica, através da manipulação curricular, contribuindo fortemente para a perpetuação da herança colonial, definida por Rufino (2019) como carregamento colonial:

Compreende-se como sendo a condição da América Latina submetida a raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu, e as suas formas de perpetuação de violência e lógicas produzidas na dominação do ser, saber, poder (RUFINO, 2019, p.13).

Resultante do carregamento colonial e agravada por preconceitos e desigualdades, a negação da existência da diversidade no planeta é muitas vezes, validada pela instituição escolar, que destituída de seu objetivo central democratizador, diante da sua condição ambígua, ao ser utilizada como instrumento perpetuador de sistemas excludentes, assume responsabilidade direta na manutenção da cultura do esquecimento. Entender a instituição escolar como um lugar para a democratização do conhecimento, e o desenvolvimento de saberes conectados a uma sociedade pluriversal, multicultural, como posiciona Santomé (1993), mostra-se como ponto fundamental para uma educação direcionada auto reflexiva crítica:

É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e é claro individuais (SANTOMÉ, 1993, p. 176).

Retomando a importância da mediação pedagógica e planejamento, cabe ao professor então, transpor o currículo turístico estereotipado, meramente factual, estabelecido nas escolas, dissociados da realidade social do aluno, propondo um currículo anti-marginalizador, decolonial, possibilitando ao discente auto reconhecer-se como ser diverso, em um mundo pluriversal, multicultural, acolhedor a diversidade do outro, como esclarece o autor:





Uma das maneiras de começar pode ser através da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, etc) (SANTOMÉ, 1993, p.175).

O repertório imagético do/a aluno/a envolto pelo carrego colonial é constituído de uma série de imagens mentais distorcidas e colonizadas, influenciando diretamente a sua maneira de agir, sentir e entender o mundo, determinando a reprodução de comportamento perpetuadores de toda engrenagem opressora distante de uma autorreflexão crítica. No entanto, quando existe uma mediação pedagógica comprometida com a desconstrução desse cenário, através da imersão em uma educação estética sensível, a favor da compreensão do objeto visual, em uma abordagem crítico-política e histórica, existe a possibilidade de transformação desse repertório e consequentemente pode-se alcançar uma formação cidadã transformadora libertadora. A pesquisa desenvolvida a partir da observação feita pela autora, em sua própria prática docente, com o tema gerador da Sequência Didática *“Diversidade: uma busca por auto afirmar-se no mundo*, aliada a possibilidade de desconstrução da forma a partir do trabalho artístico de Sônia Gomes (1948-) e da leitura em sala do livro infantil *Flicts* do autor Ziraldo (1932) abarcados como conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Buscou alcançar a desconstrução da forma e autorreflexão crítica por parte dos alunos, quanto a sua própria diversidade e a de seus colegas. Observou-se um padrão de comportamento intolerante/desrespeitoso, impregnado de estigmas, preconceitos, linguagens inapropriadas, fruto de um repertório imagético completamente colonizado imperando nessa turma, possivelmente agravado pelos dois anos de ensino remoto, de maneira que inicialmente a readaptação ao ambiente escolar foi lenta e árdua. A especificidade de problemas encontrados contribuiu para a escolha do tema geral e planejamento das aulas, afim de transformar a realidade, levando-se em consideração o caráter desafiador em propor uma educação direcionada à autonomia do pensar crítico, a partir do reconhecimento e aceitação da diversidade, no contexto do ensino em Artes Visuais no Brasil pós isolamento social, devido a pandemia do novo corona vírus, em um processo de readaptação com a volta as aulas presenciais, somado a falsa sensação de normalidade, sobretudo especialmente pelo déficit de aprendizagem gerado nos discentes nesses dois anos de ensino remoto. Planejou-se cinco aulas, mas apenas

quatro foram ministradas, devido ao curto período de tempo antes do recesso junino. Para o desenvolvimento da dimensão artística, levou-se em consideração a diversidade na forma como expressão da identidade do discente, em que se propôs desenvolver uma forma não figurativa, orgânica que estivesse conectada com sua própria diversidade e identidade, através da modelagem com arame plastificado e colagem com diferentes tipos e cores de tecidos. Para tanto, tornou-se fundamental estabelecer a conexão aluno-tecido, pediu-se então que fossem levados para a aula retalhos/tecidos carregados de memórias e identificação, para o desenvolvimento da atividade, posteriormente pediu-se aos discentes que narrassem as experiências que os marcaram a partir dos tecidos levados, em um momento de compartilhamento de experiências, no sentir dos tecidos suas texturas e memórias. Buscou-se, sob a lente de um ensino crítico, decolonial pautado na diversidade, a partir do par experiência/ sentido romper com o sujeito a que nada lhe acontece, elucidado por Larrosa (2002):

Ao sujeito do estímulo da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, Jorge, 2002, p. 23)

Conectando-se ao trabalho da artista Sônia Gomes que se desdobra na utilização de tecidos antigos possuintes de história-memória-afetos, ressignificando essas memórias impregnadas do saber da experiência, unificando cada afeto fragmentado por retalhos, onde submetidos a bordados, torções, transformam-se em arquiteturas de panos transbordantes em herança ancestral. Foram reservadas duas aulas específicas: a primeira para a leitura lúdica do livro infantil *Flicts* (ZIRALDO, 2019), em uma aula dialogada, em que os discentes refletiram sobre o conceito de diversidade e suas dimensões, juntamente com a importância de auto afirmar-se no mundo. A segunda, para compreensão quanto a desconstrução da forma espacial (OSTROWER, 2013) a qual encontra-se munida de significado/ conteúdo interior, podendo possuir conexão direta com o sentir humano, através também, da análise estética do trabalho da artista Sônia Gomes. Fayga (2013, p.25) esclarece a respeito das noções espaciais quando discorre que “veremos que as noções espaciais, na arte, são a representação de vivências concretas que todos nós fazemos, todos os dias e de um modo muito natural”. Definir a sala de aula como um ambiente seguro a



questionamentos, tolerante enão autoritário, mostrou-se de fundamental importância para a apreensão dos conteúdos conceituais e principalmente atitudinais, reverberando de algum modo em suas ações em sala. Fayga sublinha a efetividade processual do professor estabelecer um ambiente democrático, acolhedor e tolerante em sala, ao afirmar que “Admitindo o questionamento como procedimento normal foi possível não só estabelecer um clima de tolerância e confiança, como também deu o tom para futuras discussões” (2013, p.36). O espaço físico da escola com salas de aula pequenas e estreitas, somada a quantidade excessiva de alunos e alunas em uma sala com pouca ventilação, dificultou o processo para o êxito das aulas. Ocorreu para além de todos os problemas estruturais, uma dificuldade de grau maior, o posicionamento retrógrado e conservador da escola quanto a abordagem de temas necessários inerentes à diversidade, negando autonomia curricular plena a docente para a problematização dialogada de assuntos latentes, imersos no conceito de diversidade e realidade da turma (ex. homofobia, transfobia, heterocisnormatividade etc). No entanto, ao fim das quatro aulas, houve resultado satisfatório quanto ao alcance dos objetivos propostos na Sequência Didática com considerável melhora nas relações de convívio e sociabilidade dos alunos/as em reflexo a um trabalho educativo intencional (SAVIANI, 2013), cujo horizonte é a educação autor reflexiva crítica na perspectiva decolonial. Contudo a falta de tempo em pôr em prática toda a Sequência Didática agravada pelo posicionamento da escola quanto a problematização e desconstrução de questões latentes, impossibilitou um aprofundamento maior dos conteúdos atitudinais. Partir da compreensão de que esses discentes estão presos as engrenagens hegemônicas ativas, silenciadoras de sua identidade/experiência, capazes de auto atualização, endossadas pela instituição escolar, é compreender portanto, que apenas uma Sequência Didática em um curto período de tempo, não possui a força necessária para transformar o contexto em sala por completo, para a existência de tal possibilidade, seria necessário o reposicionamento das instituições escolares, corpo docente, sob lentes decoloniais, antirracistas, anticapitalistas, para além, da transformação profunda das estruturas sociais.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor, **Educação após Auschwitz**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2.



ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** MG:Letramento: Justificando, Belo Horizonte, 2018

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**, São Paulo, Editora Jandaraí, 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Paz e Terra, São Paulo, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**, Rio de Janeiro: Zahar, 2020

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**, WMF Martins Fontes, São Paulo, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**, São Paulo, Companhia das letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

MONTEIRO, Priscila. EVANGELISTA, Olinda. **Servidão benevolente até a morte?**. 2022

OSTROWER, Fayga, **Universos da arte**, Unicamp, 2013. Disponível em:

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula Editorial, Rio de Janeiro, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo, **Alienígenas na sala de aula**, Editora Vozes, Petrópolis, 1993.

ZABALA, Antoni, **A prática educativa: como ensinar**, Artmed, Porto Alegre, 1998.

ZIRALDO, **Flicts**, Editora Melhoramentos, São Paulo, 2019.



## RELAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DO SENTIDO

Claudijane Pimenta Leal da Silva (UFBA)<sup>3</sup>  
E-mail: claudijanesilva@ufba.br

Este trabalho é uma pesquisa em fase inicial, portanto o texto apresenta o projeto de investigação sobre as “relações de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva da Pedagogia do Sentido”, e pretende estudar as contribuições do pensamento da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl para a educação, mais especificamente na melhoria das relações de ensino e de aprendizagem. Apresenta como objetivo compreender como se constituem as relações entre professor e aluno nos processos de mediação pedagógica na perspectiva da logoterapia. Haja vista, o tempo de incerteza que estamos vivenciando corroborou sobre o quanto a escola necessita de mudanças em suas práticas educativas, apontando para o fato de que precisamos modificar a concepção que temos dos sujeitos implicados nos processos de ensino e de aprendizagem, revisitando e (re)construindo conceitos, preconceitos. Quando falamos em uma Pedagogia do Sentido, segundo Freitas (2020, p.95) é com o intuito de trabalhar de forma a oferecer uma educação integral, enxergando a totalidade da pessoa humana em suas dimensões biológica, psicológica e noológica. Nos últimos anos de exercício na docência, tenho percebido alunos que chegam ao espaço da escola sem ânimo, sem motivação e que passam a habitá-lo apenas como lugar para socialização. Na sala de aula ainda é recorrente a figura de um professor cansado, desmotivado e que se coloca como detentor do conhecimento, com uma aula pronta, expositiva e com uso do livro didático e atividades de fixação. Presentes estão os conteúdos que não despertam interesse no aluno, o que resulta em conversas paralelas, caminhadas e ausências da sala de aula. Tal cenário é construído pois a temática abordada não mantém vínculo algum com as suas vidas,

<sup>3</sup> Claudijane Pimenta Leal da Silva – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas/UFBA

seus cotidianos, que não levam em conta os conhecimentos prévios deles, como também porque não os discentes em sua totalidade como um ser biopsicoespiritual. Essas inquietações, me fazem perguntar: o que a gestão e o corpo pedagógico da escola podem fazer para se pensar, discutir e propor uma pedagogia orientada ao desenvolvimento de pessoas livres e responsáveis, capazes de constituir sentidos e valores para uma vida em comum? Para encontrar essas respostas será necessário compreender o papel do professor como aquele que, percebendo o educando em sua totalidade, estimula o aguçamento da sua consciência e a ampliação do seu campo de percepção de sentido, além de desafiá-lo a desenvolver suas potencialidades. Segundo Galeffi (2020, p. 160, grifo do autor) é necessária “a instauração de um *educar transdisciplinar*, como movimento criador em resposta às demandas complexas da vida contemporânea.” Essa forma de educar propõe que o sujeito assuma um sentido para a sua vida, pois como corrobora Sung (2006) “sem um sentido último da vida nós não conseguimos estabelecer uma certa direção para a nossa vida” e isso é perceptível, pois mesmo diante de tantas inovações em vários aspectos, muitos dos alunos dizem sofrer de tédio, encontram-se em crise existencial, sem enxergar sentido na vida. Surge daí a necessidade pulsante que o professor encontre meios que forneçam sentidos aos processos de mediação pedagógica, despertando a consciência do aluno para que este busque e construa sentido em sua vida. Sobre isso Frankl disse que “em nossa época, a educação deveria ocupar-se não somente em transmitir conhecimento, mas também em aguçar a consciência para que o homem, seja capaz de escutar em cada situação a exigência nela contida” (2011, p.84) e é isso o que proponho: estimular esse professor para que ajude seu aluno a buscar respostas para o que a vida lhe questiona todos os dias, tornando-o capaz de sair do seu ser atual e passando ao devir-ser, isso é enxergar que o aluno é alguém com dignidade e possibilidades de ir além do lugar que se encontra. Assim, pode-se utilizar da Logoterapia e Análise Existencial no estudo das relações de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação, pois esta vale-se da interação humana ao desempenhar suas atividades, de uma escuta sensível, possibilitando compreender os anseios dos envolvidos, garantindo que se desenvolvam individual e socialmente, propiciando que através dos pilares da LAE o ser humano tenha a sua consciência aguçada para encontrar sentido em tudo o que faz. Desejamos formar alunos responsáveis e comprometidos que possam transformar a sociedade na qual



vivemos, sendo firmes, éticos e convictos das ideias que defendem. Nessa escola, o professor não será aquele mero transmissor do conhecimento, mas aquele que também irá redescobrir e aprender novas formas de atuação que possam auxiliar esse aluno a construir de forma autônoma seu conhecimento. Isto se dará como resposta a uma educação voltada para a responsabilidade. Faz-se necessário conhecer um pouco mais das relações dentro do espaço que atuo, buscando compreender como a pandemia intensificou as dificuldades existentes nas relações de ensino e de aprendizagem. Os professores, a gestão e alunos são os sujeitos que ajudarão a compreender como as relações de mediação pedagógica podem contribuir na formação humana e com sentido na vida do discente. Partindo do local, dos documentos elaborados por nossa comunidade escolar, verificou-se que no PPP não há menção a nenhuma ação ou estudos sobre uma pedagogia dos sentidos. Como salienta Sung (2006) praticamente não se fala do sentido da vida ou da educação na atualidade. Mergulhados nessa sociedade do consumo e de relações tão impessoais e superficiais, não mais questionamos a finalidade e o “para quê”, apenas nos preocupamos com o método e o “como” promover uma educação que resulte em sucesso profissional. Seguindo essa linha de raciocínio, a educação perde seu sentido já que a vida não encontra mais sentido em si mesma. As novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem como novidade as competências socioemocionais, no entanto, é necessário discutir sobre a instituição dessas competências no mundo como se configura em todas as suas dimensões. Muitos estudos apontam que essas competências estão sendo implementadas na perspectiva que prepare os alunos com vista a qualificação do capital humano. Além disso, há a questão da formação do professor: como ele irá desenvolver estratégias que potencializem as referidas competências? Trabalhar com a subjetividade dos nossos professores e alunos com o objetivo de construir meios de busca de sentido para as suas vidas não significa dizer que vamos prepará-los para o mundo da lógica capitalista, no qual eles irão vender os seus serviços sem ter nenhuma criticidade. Trabalhar a partir da perspectiva de uma pedagogia do sentido, perpassa pela compreensão que o professor tem de que tipo de homem está a formar, e pela premissa de educar sem reducionismos, levando os sujeitos a desenvolverem uma postura crítica diante dos acontecimentos da vida, pois como salienta Frankl (2019, p 135) “a função do professor é ampliar e alargar o campo visual do paciente





(educando) de modo que todo o espectro de sentido de sentido se torne consciente e sensível para ele.” Para desenvolver essa pesquisa utilizarei da abordagem qualitativa, centrada na pesquisa-formação dos sujeitos envolvidos, que analisará o cotidiano escolar, com a finalidade de compreender como acontecem as relações de mediação pedagógica a partir dos princípios da logoterapia. Nesse processo de pesquisa-formação, parte de uma educação voltada para sentido e valores, a partir de estudos de casos de ensino, ficção ou resultante da escrita dos professores que relacionarão às suas práticas pedagógicas, com isso refletirão sobre sua visão de mundo e suas posturas diante dos mais variados dilemas que ocorrem em seus cotidianos, articulando teoria e prática. Assim, pretende-se estudar, escutar e refletir sobre as práticas pedagógicas e como estas interferem nas relações de ensino e de aprendizagem. Também será realizada uma revisão bibliográfica de publicações e de textos científicos que fundamentem o estudo. A intenção de intervenção dessa proposta é a partir do estudo com os professores, propor uma flexibilização no currículo que irá permitir a articulação das relações de ensino e de aprendizagem, através das referências que possuem, permitindo a elaboração de ações que farão parte do PPP do Colégio e que deverá ser reformulado com o objetivo de construir uma educação baseada no sentido e valores em toda a escola, fortalecendo os vínculos em todas as dimensões biopsicossocial-espiritual. Apresentar, estudar e trabalhar o conceito e os pilares da Logoterapia possibilitará conhecimentos ao professor que irá refletir em sua prática, buscando sentido para a sua vida/sua profissão, tornando-o apto a auxiliar o discente a aguçar a sua consciência para que este encontre sentido na vida. Como diz Miguez (2014, p.150) “a pedagogia do sentido confirma um método educativo não autoritário, uma vez que seu caráter ético advém de uma ordem ontológica, pois aponta para um devir-ser no horizonte das possibilidades humanas, resgatando o caráter intencional e projetivo do fato educativo”. Concluindo, desenvolver o projeto de pesquisa e intervenção nessa Unidade Escolar como piloto para que possa ser utilizado por outras escolas da rede estadual do Núcleo Territorial Escolar 19.

## Referências

FRANKL, Viktor E. **A Vontade de sentido**: Fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2019.





FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Pedagogia do Sentido**: contribuições de Viktor Frankl para a educação. 2ª ed. 1ª reimpressão. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl – IECVF, 2020.

GALEFFI, Dante A. **O sensível e o cuidado como atualizações pedagógicas**: princípios formativos transversais. In: Educação e Difusão do conhecimento: caminhos de formação. GALEFFI, D.A; TOURINHO, Mª Antonieta Campos; SÁ, Maria Roseli G. de Brito. SSA: EDUNEB, 2016.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido**: pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2014.

SUNG, JUNG Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.





## O BRINCAR HEURÍSTICO E OS ELEMENTOS DA NATUREZA: EXPERIÊNCIAS QUE POTENCIALIZAM A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE DAS CRIANÇAS

Crislaine Dias dos Santos (FAPESB - UESB)  
E-mail: diazribeiro18@gmail.com

Fernanda Kelly Barros Lago (CAPES - UESB)  
E-mail: lagofernandakelly@gmail.com

Marilete Calegari Cardoso (UESB)  
E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br

O brincar na Educação Infantil é reconhecido como elemento indissociável das funções educativas e da saúde da criança. Uma vez, que é por meio dessa experiência, que ela estabelece relações e interações com outros. Isto é, ao brincar com seus pares, ou com adultos e brinquedos, a criança constrói o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo. Sendo assim, para muitas crianças, a creche é o primeiro espaço que torna possível o contato com outras crianças e com outros adultos. Essa interação, possibilita desenvolver o emocional, psicológico, motor e social que muitas das vezes é intermediada pelas brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento normativo e referencial mais recente para educação, considera as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes. Esses principais eixos já haviam sido destacados na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) em seu artigo 9º. Logo, podemos considerar o brincar como eixo indispensável para elaboração das práticas pedagógicas dos educadores e profissionais nessa primeira etapa. É a partir desta assertiva que trazemos o brincar heurístico e os elementos da natureza como uma possibilidade de garantir o desenvolvimento integral da criança. Pois, quando bebês e crianças brincam, interagem com o meio a sua volta potencializando os aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais. Ademais, a BNCC evidencia também em seu documento, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, nessa primeira etapa, condições essenciais para que as crianças aprendam a partir das situações de aprendizagens, sendo estes direitos: conviver, **brincar** [grifo nosso],



participar, explorar, expressar, conhecer-se. Trazer o brincar como um direito é de grande importância para ampliar as possibilidades das práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil. Logo, compreendemos que, por meio do brincar, os outros direitos podem ser alcançados e assegurados também, pois o brincar garante as diversas interações, exploração de ambientes, experiências corporais, sensoriais, cognitivas e emocionais, ainda que sozinho ou em pares, e quando não imposto, esse brincar intensifica os diversos conhecimentos da criança. Nessa perspectiva, nosso estudo busca refletir sobre o brincar heurístico na natureza e a importância desse contato vital para a criança; e, a potência das brincadeiras que trazem os quatro elementos da natureza: terra, água, fogo e ar, despertando assim a curiosidade e a criatividade dessa criança. Para tanto, questionamos: O que os estudos têm apontado acerca do brincar heurístico das crianças com a natureza? Qual o significado dos elementos terra, água, fogo e ar, e que tipo de brincadeiras são realizadas com estes elementos? Pretendemos, portanto, com este texto discutir acerca do brincar heurístico e sua importância para se pensar nas experiências das crianças de 0 a 3 anos e nos seus direitos, pois consideramos a curiosidade presente nas crianças dessa faixa etária essencial para a descoberta do novo, para a construção do conhecimento e para potencializar as aprendizagens. O presente estudo de natureza qualitativa foi elaborado por meio de uma revisão bibliográfica. Escolhemos a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado”. Levando em consideração que a temática ainda é pouco difundida, buscamos trazer reflexões baseadas em autores como Majem e Òdena (2010), Fochi (2018, 2019), Vieira (2020). Esse trabalho é fruto de uma investigação de Iniciação Científica, em desenvolvimento, que investiga a potencialidade dos materiais não estruturados e os elementos da natureza, na produção de brinquedos e brincadeiras espontâneas para as crianças, em espaços públicos da cidade de Jequié- BA. Destacamos em nossos estudos, que o brincar heurístico é uma abordagem criada a partir das observações do comportamento de crianças pela educadora inglesa Elinor Goldschmied. Segundo Fochi e Focebi (2018, p. 46) essa “proposta pedagógica de Goldschmied parte da imagem de uma criança competente para descobrir o mundo e a si mesma”. O termo heurístico tem sua origem etimológica na palavra grega “*heureka*” que significa “encontrei” ou “descobri”. Segundo Goldschmied e Jackson (apud Vieira, 2020, p. 12), essa “é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há



uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão as suas próprias ideias para e juntarão seus próprios materiais”. Nesse sentido, compreendemos que o ato de brincar não está direcionado apenas ao uso de brinquedos, os diversos materiais não-estruturados são essenciais nessa abordagem, pois é a criança que vai atribuir significados no momento da interação com esses elementos. O brincar é uma atividade espontânea e livre, acontece a qualquer hora e possibilita a criança expressar seu pensamento, suas ideias, sua imaginação e seu conhecimento, bem como construir um amplo acervo e novas aprendizagens. Nessa abordagem, o papel do adulto é observar como essas crianças brincam, experienciam, manuseiam e exploram esses materiais que são previamente selecionados e reunidos pelo educador. O brincar heurístico pode ser desenvolvido com crianças de 0 - 3 anos de idade, pois é nesse período que as crianças estão descobrindo o mundo. Fochi (2019) destaca que o brincar heurístico demanda a organização das atividades que podem ser desenvolvidas em três modalidades: O cesto de tesouros, o jogo heurístico e a Bandeja de experimentações. Cada uma dessas modalidades acontece progressivamente de acordo com o desenvolvimento e especificidades de cada criança e faixa etária. Entretanto, em todas as três modalidades devem ser priorizados os materiais não estruturados e não os brinquedos comercializados. O cesto do tesouro é direcionado aos bebês de 6 a 10-12 meses, quando estes já têm autonomia para sentar sozinhos, pois é importante que ele consiga explorar plenamente a CT. Para Bitencourt *et al* (2018, p.76), as sessões devem ser realizadas com grupos pequenos de 2 a 4 bebês, mas nunca individualmente, isso porque as interações entre eles enriquecem as sessões. Garantindo, os eixos estruturantes que são destacados pela BNCC (2017), as brincadeiras e as interações. Assim,

Sentada ao lado da cesta, a criança pode desenvolver melhor sua capacidade de coordenar olho, mão e boca, pode chegar com mais facilidade aos objetos [...] para conhecê-los. Quando a criança pega um objeto e o examina, lambe ou morde, sua mente pergunta: “O que é isto?” (MAJEM; ÔDNA, 2010, p. 3).

O jogo heurístico, por sua vez, é uma continuidade do cesto dos tesouros, entretanto, essa modalidade é destinada às crianças que conquistaram autonomia na sua locomoção, são crianças de 12 a 20-24 meses. O espaço para deve ser pensado previamente, sendo este espaço livre de circulação de outras pessoas, pois as crianças não podem ser interrompidas. Serão distribuídos tapetes para cada criança



e materiais não estruturados de diferentes tipos, formas e texturas. No jogo heurístico, a criança continua sendo protagonista do seu aprendizado, pois a partir do seu interesse irá explorar, investigar, experienciar e descobrir. Segundo Bitencourt *et al* (2018), essa segunda etapa, contribui na estruturação do pensamento, desenvolvimento da linguagem oral e da autonomia. A bandeja de experimentação é a terceira modalidade dessa abordagem. As crianças que participam desta etapa já conquistaram sua autonomia em relação ao uso da linguagem oral para comunicar e argumentar. Assim como nas demais modalidades, o espaço para receber essas crianças deve ser previamente preparado, entretanto, ao invés de tapetes, deverão ter ao seu dispor mesas separadas e adequadas à altura das crianças. Essas mesas devem conter duas categorias de materiais: em uma os materiais contáveis e ferramentas de apoio e na outra materiais não contáveis e os utensílios para cada elemento (BITENCOURT *et al*, 2018). A bandeja de experimentação é um momento de possibilidades, pois os professores e as crianças podem aprender uns com os outros. Concluímos, neste trabalho, que o brincar heurístico oportuniza experiências diversas. Essas experiências permitem protagonizar de maneira criativa utilizando sua imaginação. Essa exploração permite à criança manusear, sentir e perceber as diferentes formas e texturas que cada material disponibilizado possui. Esses materiais não-estruturados que destacamos anteriormente, são diversos elementos selecionados e disponibilizados às crianças. Podendo ser eles, materiais que vem da natureza, pois possibilita um contato essencial e vital com a ambiência, transformando-os em objetos brincantes. A própria criança atribui significados e representações, ampliando sua vasta imaginação, potencializando suas aprendizagens. Ademais devemos considerar “a importância do brincar como atividade vital. A brincadeira permite aos bebês e as crianças bem pequenas aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca” (FOCHI; FOCESI, 2018, p. 46). Por fim, consideramos que por meio do brincar heurístico a criança se desenvolve nos aspectos físico, cognitivo, emocional e social. Assim, consideramos o brincar e o aprender como indissociáveis, por intermédio da brincadeira as crianças, que são sujeitos sociais, podem se tornar protagonistas do seu percurso e construção do conhecimento. Cabe ao educador, possibilitar as situações de aprendizagens significativas, permitindo à criança assumir o seu papel de protagonista. Além disso, a escuta sensível desse adulto em relação a essa criança que age com autonomia, nos mostra uma visão de docência necessária para a educação, onde o professor se



torna mediador e/ou facilitador de aprendizagens.

**Palavras-chave:** brincar heurístico; elementos não-estruturados; educação infantil.

## REFERÊNCIAS

BITENCOURT, A. F. O cesto dos Tesouros. *In*: FOCHI, P. (Org). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

CARDOSO, M.; SOUZA, A. L. S. **Praça comunitárias de sucata na “cidade sol” - Jequié-BA**: Lugar de brincadeira, preservação e aprendizagem social. *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–19, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v6.id459. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/459>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FOCHI, P; FOCESI, L. V. As contribuições de Elinor Goldschmied para a construção da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. *In*: \_\_\_\_\_. (Org). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando. Formação de professores**. Série: Educação infantil em movimento. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Materiais naturais e não estruturados e pouca intervenção externa: conheça o brincar heurístico. **Aliança pela Infância**. São Paulo, 25 de novembro de 2019. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/materiais-naturais-e-nao-estruturados-e-pouca-intervencao-externa-conheca-o-brincar-heuristico/>>. Acesso em: 25 de Abril de 2022.

VIEIRA, Mafalda Azevedo. **Brincar heurístico e o cesto dos tesouros: a abordagem à brincadeira espontânea em contexto de creche**. Isec Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências Escola de Educação, 2010.



## **A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Cristiane Rodrigues Thiel Silva (UFR/MT)  
E-mail: crys.thiel@outlook.com

Marta Regina Ferreira de Moraes (UFR/MT)  
E-mail: martaregina2005@gmail.com

Nathália Marques da Conceição (UFR/MT)  
E-mail: nathalia.marquespedagogia@hotmail.com

Este estudo é de cunho bibliográfico e de natureza qualitativa. Tem como objetivo analisar os desafios do processo de ensino em tempos de pandemia e destacar a importância da formação continuada como uma prática educacional, que viabilize a reconstrução e ressignificação da identidade docente frente às novas demandas do ensino. A pandemia causada pela Covid-19 chegou ao Brasil no início de 2020 e, diante dessa crise sanitária mundial, muitas mudanças aconteceram. Dessa forma, com o objetivo de diminuir a velocidade de contágio, foram necessárias diversas estratégias de isolamento social e protocolos de prevenção para a contenção da propagação do vírus, no sentido da preservação de vidas. Zimmermann e Chung Saura (2020) esclarecem que parece haver um acordo no entendimento de que a pandemia potencializa inúmeros problemas existentes em nossa sociedade, em especial, a forma como se dão as relações com o ambiente e com os outros. No que concerne ao campo educacional, a pandemia não só impactou, mas também intensificou problemas já existentes. As relações entre escola, professores, estudantes, famílias e processo de ensino sofreram alterações, sendo preciso pensar em alternativas de ensino, de modo urgente, dando destaque ao ensino remoto, ensino híbrido, entre outras formas de organização do trabalho pedagógico, que pudessem garantir a continuidade e terminalidade do ano letivo, bem como assegurar o direito da aprendizagem escolar aos estudantes em tempos de pandemia. Um dos desafios impostos pela pandemia no campo educacional, destacado neste estudo, é a questão do acesso dos estudantes à educação conforme o formato de ensino proposto pelas instituições educacionais, sendo eles ensino remoto, online e/ou



híbrido. Uma pesquisa realizada pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância - Unicef, em novembro de 2020, constatou que quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes, de seis a 17 anos, não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa (SOUZA, 2021). Esse cenário demonstra a gravidade da pandemia sobre a educação, evidenciando, ainda mais, as desigualdades em relação ao direito a aprendizagem escolar em nosso país. É possível afirmar, portanto, que a pandemia reforçou uma desigualdade histórica e estrutural que marca a nossa sociedade: o acesso à educação, muito embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) a considere um direito de todos (Artigo 205, caput), que tem como um de seus princípios “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Artigo 206, inciso I). Neste sentido, Arroyo (2018) explica que “o direito à igualdade educacional e social pressupõe o direito à igualdade como humanos”. Ainda para esse autor, a desigualdade no reconhecimento de uns grupos sociais como humanos está na raiz das desigualdades educacionais, sociais, cidadãs, raciais, étnicas em nossa história (ARROYO, 2018, p. 101). Assim, o processo desencadeado devido à pandemia serviu para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e de que modo esse período pandêmico afetou seu direito constitucional à educação. É possível concluir, diante dos números já apresentados, que muitos estudantes não tiveram igualdade de acesso. Um dos fatores que prejudicou o acesso à educação nesse período, se deve ao fato de esses estudantes não terem acesso aos recursos tecnológicos e também à internet, para poderem participar das aulas, quando estas aconteciam de forma online. Em relação ao acesso à internet, de acordo com publicação do site “Brasil, país digital” (2021), dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - Pnad, realizada em 2019 e divulgados em 14 de março de 2021, apontam que cerca de 4,3 milhões de estudantes, em todo o país, não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem. Desse total, 4,1 milhões são alunos da rede pública. Os dados são da Pnad Contínua, que investigou, no último trimestre de 2019, o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC. Dentro desse mesmo contexto educacional, imposto pela pandemia, temos o professor, imerso em inúmeras sobrecargas emocionais e laborais, sendo um dos profissionais mais afetados por todas essas mudanças, sobretudo, pelo aumento de horas trabalhadas e condições precárias de



trabalho a que foram submetidos durante o ensino remoto. Durante o período pandêmico o professor teve a frente grandes desafios. Desde a falta de recursos tecnológicos, até mesmo, uma formação adequada para conseguirem utilizar esses recursos nas aulas em formato remoto. Nesse novo cenário educacional, o professor se viu obrigado a adaptar sua prática pedagógica ao atual momento. Desse modo, dúvidas, incertezas e inseguranças provocaram questionamentos e reflexões sobre sua identidade profissional docente. Ademais, é importante dizer que a atuação do profissional docente foi redesenhada por uma série de questões que afetaram sua forma de trabalho. A pandemia acelerou a utilização de novas tecnologias pela escola e professores, a fim de oferecer a educação a distância. Para isso, foi necessário um conhecimento no mínimo básico do uso das Tecnologias Digitais e de Informação e Comunicação - TDIC. Essa necessidade de aperfeiçoamento para uso das TDIC é prevista pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que assinala a incorporação das ferramentas midiáticas ao trabalho docente (BRASIL, 2017). Além disso, o uso das TDIC é extensivo aos alunos, conforme defendido no documento da BNCC. Nesse novo cenário, torna-se imprescindível investir na formação continuada do professor, no sentido de prepará-lo para a superação desses novos desafios. Nóvoa (2009) ressalta que as formações continuadas têm por intuito levar o professor a repensar a qualidade de suas ações buscando o aprimoramento profissional. O autor também destaca que as formações devem estar comprometidas com a realidade presente em cada contexto sócio-histórico e que precisam ter sentido para quem delas participa. Nesta perspectiva, compreende-se que a formação continuada se relaciona intrinsecamente com a melhoria das práticas pedagógicas, bem como no desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, da qualidade do ensino nas escolas. Freire (2001) esclarece que a escola pode e deve se tornar um importante meio de transformação social. Nesse sentido, imbuídos pelo desejo transformador e num modo colaborativo de agirem, os profissionais da educação podem tornar a escola um espaço para o desenvolvimento de metodologias para ação questionadora e desmistificadora, fortalecendo o seu fazer educativo. Diante do exposto, conclui-se, neste estudo, que a pandemia potencializou problemas já existentes no campo educacional, em especial, a desigualdade de acesso à educação – sobretudo de classe sociais mais baixas –, desvelando a existência da desigualdade educacional, principalmente entre os estudantes brasileiros de escolas públicas, demonstrada pela exclusão digital. Conseqüentemente, esse fato convida à reflexão



sobre a desigualdade educacional que se apresenta em nosso país. Além disso, é inegável que o professor teve que buscar diversas estratégias de ensino para garantir o direito de aprender aos estudantes ao longo do enfrentamento da Covid-19; isso trouxe uma sobrecarga laboral e outras consequências geradas pelas condições precárias de trabalho. Entretanto, considera-se a formação continuada, sendo uma estratégia de reconstrução da identidade docente, para apropriação de saberes e ressignificação da prática pedagógica, contribui, também, para a superação dos desafios. Ademais, a formação continuada é uma prática educacional, e deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários às atividades do profissional docente. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, do compromisso institucional e individual. Por fim, entende-se que a formação continuada precisa acontecer com o objetivo de oferecer subsídios ao professor, para o seu aperfeiçoamento, para que seja capaz de observar as dificuldades cotidianas, resolvê-las e, ainda, construir novas práticas junto aos seus estudantes. Ademais, é importante que a formação continuada de professores siga uma tendência reflexiva, tendo em vista que trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos estudantes – também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades – requer a permanente formação dos docentes, isto é, que seja contínua, entendida como ressignificação identitária dos professores, com o pleno reconhecimento dos saberes docentes e um desenvolvimento profissional contínuo.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. **Educ. & Soc.** [online]. 2018, v. 39, n. 145, p. 1098-1117. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013302018000401098&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013302018000401098&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2021). Relatório metodológico: TIC



Domicílios 2020 / Edição COVID-19 – Metodologia adaptada. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: CGI.br, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

PESQUISA do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet: Dados revelam desigualdade entre rede pública e privada de ensino. Professores também enfrentam dificuldades. **BRASIL, país digital**. Notícias. Arquivo. Publicado em 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 19 maio 2022.

SOUZA, Felipe. Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. BBC News Brasil, São Paulo. Publicado em 03 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255#:~:text=Outros%20%2C7%20milh%C3%B5es%20de,de%2015%20a%2017%20anos>. Acesso em: 18 maio 2022.

ZIMMERMANN, Ana C.; CHUNG SAURA, Soraia. Les savoirs oubliés: corps, tradition et l'environnement dans les communautés brésiliennes et latino-américaines.

**Recherches & éducations** [En ligne], HS | Juillet 2020. Disponível em: <https://proap.ufabc.edu.br/images/Esportes/Covid-19/art43b.pdf> Acesso em: 31 maio 2022.





## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA BAHIA**

Davi Souza Santos (UFBA)<sup>4</sup>  
E-mail: tomesap24@yahoo.com.br

Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)<sup>5</sup>  
E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Este texto trata de um relato de experiência sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa escola estadual da Bahia (a unidade escolar Tempos Pandêmicos), entre 2020 e 2021, período crítico da pandemia. O foco é contextualizar a EJA e os sujeitos que estão no chão da escola. Nóvoa (2009) afirma que a reflexão sobre as trajetórias pessoais e profissionais dos professores é importante para que eles se reconheçam ao mesmo tempo em que reconhecem os saberes de que são portadores, pois o educador quando compartilha suas experiências acaba ponderando o que foi construído e quais as dificuldades encontradas na sua trajetória. Neste sentido, a prosa se aterá à uma descrição reflexiva sobre o papel dos professores durante a pandemia de Covid19, assim como refletir sobre o direito a educação enquanto política pública de formação continuada de professores. Como educador da Rede Estadual da Bahia, lecionando em uma escola situada em bairro periférico de Salvador, um dos autores, homem preto, graduado em História em universidade pública, compreendo a importância da educação, pois sei que ela mudou minha trajetória. Não posso me furtar a colocar que a pedagogia crítica, defendida por Paulo Freire, inspira este relato/estudo, pois, quando o professor reflete “sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (FREIRE, 1979, p.19). Assinalamos, neste sentido, que o diálogo é um elemento fundamental para o

---

<sup>4</sup> Professor da rede estadual de educação da Bahia. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

<sup>5</sup> Professora na Universidade Federal do Recôncavo Baiano e no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA



desenvolvimento da consciência, haja vista que o conhecimento se constrói através dele, e esse é o princípio para a constituição de uma educação democrática e emancipatória. Dito isto, é importante frisar que o contexto pandêmico intensificou alguns fenômenos que a EJA vem sofrendo nas últimas duas décadas tais como a evasão escolar. Esta se fazia presente no segmento estudado, e isso levou a equipe gestora e o corpo docente da unidade escolar, onde um dos autores atua, a elaborar estratégias, para contatar os estudantes, flexibilizar regras e cuidar para que os mesmos fossem acolhidos. No entanto, com a pandemia de Covid-19 o cenário crítico de evasão escolar vivenciado anteriormente a 2020, na EJA, ampliou-se consideravelmente. Além do mais, os professores da modalidade, vivem sob a tensão constante entre o fechamento da escola e a *enturmação* (processo que consiste em colocar na mesma sala, alunos de turmas diferentes para reduzir “despesas”). O receio de ficar excedente motivou alguns profissionais a pedirem transferência para outras unidades escolares, bem como outros professores foram realocados. Neste contexto, a tentativa do Estado em garantir o direito à educação aos jovens e adultos durante o período de restrições sanitárias limitou-se a recomendar um ensino remoto mediado pelas tecnologias da informação, sem que fosse ofertada a infraestrutura necessária, formação docente continuada, equipamentos eletrônicos ou acesso à internet. Ainda em 2020, os professores da Escola Estadual Tempos Pandêmicos (nome fictício da unidade escolar), produziram de forma autônoma e sem apoio da SEC (Secretaria de Educação e Cultura) do estado da Bahia, materiais didáticos para os estudantes, no formato de cadernos de apoio. Eram apostilas com conteúdos e questões de todas as disciplinas, entregues aos estudantes na escola de quinze em quinze dias. Iniciou-se assim, um ERE (Ensino Remoto Emergencial) por iniciativa nossa, grupos de WatsApp entre alunos e professores eram um dos principais canais de troca de informações e tira dúvidas virtual. Em março de 2021 sob a orientação do governo do Estado da Bahia, iniciamos o ensino híbrido (que consistia em aulas online pelo *Google meet* e aulas presenciais na unidade de ensino). Contudo, no turno noturno, em que a EJA funciona, foi mantido o ensino remoto e continuou-se com a elaboração de apostilas até que o Estado disponibilizou Cadernos de Apoio com trilhas de aprendizagem confeccionadas pela SEC. O material oficial objetivava fornecer um ponto de partida em comum para que as professoras e professores continuassem a desempenhar



seu trabalho da forma que era possível. Para haver a adequação à realidade educacional pandêmica os docentes da unidade investiram na troca dos aparelhos de celulares, com mais memória; instalação de HD em seus notebooks para torná-los mais ágeis; ampliaram seus planos de internet, todos com recursos próprios. Mesmo com tantas adequações feitas por grande parte dos professores, muitas aulas síncronas não aconteceram por indisponibilidade dos alunos, ausência de equipamentos tecnológicos adequados a uma aula remota, visto que alguns estudantes não tinham celular, outros não tinham internet, ou estavam trabalhando enquanto participavam da aula. A sazonalidade e o rodizio de estudantes eram constantes nos encontros online, pois a sobrevivência é uma das grandes tarefas dos estudantes da EJA, composta por discentes trabalhadores, mais velhos, chefes de família e em sua maioria com filhos. Em meio à pandemia essa tarefa tornou-se hercúlea, considerando a pauperização da comunidade escolar da EE Tempos de Pandemia. Câmeras desligadas, ausência no chat, microfones fechados, foram uma realidade no ensino remoto. Tais acontecimentos angustiam a todos e possibilitavam a reflexão sobre quais condições de moradia dos estudantes? Eles comeram hoje? O Estado proveu as condições necessárias para que estes alunos tivessem aptos a participarem das aulas? O isolamento social afastou os estudantes da Escola, local em que muitos fazem as principais refeições do dia. Indagações que angustiam os parte dos docentes da EE Tempos Pandêmicos, bem como os autores destes escritos. No entanto, mesmo com todos os problemas supracitados, o formato remoto também permitiu que alguns alunos retornassem aos estudos e completassem o Ciclo de Ensino em que estavam inscritos; outros procuraram a escola e mantiveram frequência nas aulas de maneira remota e apesar de toda excepcionalidade do contexto pandêmico, a maioria avançou em direção ao ciclo subsequente. Tal avanço traz implicações diversas que serão discutidas em textos posteriores. Entre essas condições, infere-se que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência/ da relação teoria/prática sem a qual a teoria/prática pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 96). Desta feita, apesar da Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, preconizarem a educação como direito e reforçarem o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a EJA permanece inferiorizada e invisibilizada, diante do ensino dito “regular” do sistema





de ensino brasileiro. É deste lugar em disputa que este relato de experiência parte, podendo ser concebido como um chamamento a reflexão sobre o educador enquanto sujeito histórico, agente político e de transformação, bem como à problematização das demandas que recaíram sobre os da EJA durante um dos períodos mais complexos e assustadores de nossa história recente que ainda precisa ser compreendido em suas singularidades e incompletudes.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. IN: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.) **Pesquisa Participante: O saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação (UFSM)**, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008.

FERREIRA, Luis Carlos. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos (im)prováveis e de (in)certezas. **Rev. Augustus** /Rio de Janeiro/v.24/n.47/p.9-27/ jan./jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Ago. 2000. Disponível em: Acesso em: 27 set. 2020.

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

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.



## NARRATIVAS, MEMÓRIAS E AUTORIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: TECENDO POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO DOCENTE

Elaine Michele dos Santos da Silva (UFBA)<sup>6</sup>  
E-mail: elainemichele9@gmail.com

O propósito desta pesquisa parte de reflexões em torno da formação continuada de professores e a importância de metodologias dialógicas para favorecer experiências formativas. Nos processos formativos da rede municipal de Salvador têm sido uma constante os questionamentos dos professores em relação a forma como os programas de formação chegam e, assim, a falta de escuta a esses professores se reflete em processos formativos que são instituídos sem saber a real necessidade desses sujeitos, sobre o que já sabem e sobre o que de fato querem saber. Partindo da compreensão de que todo sujeito traz dentro de si saberes que advêm da sua identidade profissional e pessoal questiono, por que os processos formativos que são instituídos não consideram essas vozes. Esse meu interesse está vinculado à minha experiência na profissão, enquanto formadora e professora participante de programas diversos relacionados à formação de professores que acontecem na rede. Nestes programas sempre foi comum ouvir afirmações do tipo: “- como vocês *querem* nos ensinar algo se não vive nossa realidade? - Por que não vão passar 8h na sala antes de dizer o que temos que fazer? - Eu não vou compartilhar nada, não vai dar em nada...” Desde então sempre me perguntava por que as formações eram organizadas de maneira verticalizada? Por que os professores não eram ouvidos? São esses questionamentos que me trazem até aqui. Neste escopo, considerando a falta de escuta aos professores e coordenadores pedagógicos, na rede em que atuo, o que acontece para validar autorias docentes são sugestões de compartilhamento de práticas consideradas “práticas exitosas”. É possível perceber o excesso de cautela que os educadores sentem para compartilhar suas práticas, muitas vezes as práticas consideradas exitosas estão dentro de um padrão que não refletem tantos caminhos

<sup>6</sup> Professora na rede municipal de educação de Salvador-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

potentes pelos quais os professores e coordenadores percorreram. Essa cautela começa pelo pensamento inicial de que o jeito como ele narra suas histórias, suas vivências, suas descobertas não são bem-vindos se não for dentro dos padrões pré-estabelecidos. Além do mais, o percurso do que não foi necessariamente exitoso, dentro das perspectivas dos programas vigentes, nem aparecem, e as aprendizagens que possam ter advindo daí, também não vem à tona. Na prática, no cotidiano escolar, percebe-se uma espécie de botão automático que intensifica o fazer pedagógico, além das cobranças institucionais que reduzem, muitas das vezes, esse fazer pedagógico a cumprir metas e lançar sistemas, não dando ao professor a oportunidade de escrever, refletir e gerar novos significados dos processos que acontecem dentro dos espaços educacionais. Assim, na perspectiva do tema de investigação e intervenção, pesquisa narrativa e formação de professores, proponho estudar a proposta de formação continuada da política “Nossa Rede” para professores da educação básica na rede municipal de Salvador, de modo a compreender como essa rede percebe a formação de professores e como essas práticas exitosas se desenvolvem atualmente, com o objetivo de construir um projeto de pesquisa-formação para intervir colaborativamente na maneira como acontece os processos formativos. Esta é uma pesquisa em fase inicial e apresento, portanto, o projeto da investigação. As minhas indagações sobre como são conduzidos os processos de formação continuada de professores nesta rede, me traz ao seguinte problema de pesquisa: **Como potencializar ou construir propostas formativas que considerem as narrativas, autorias e vivências dos professores?** Compreendendo que somos formados subjetivamente pelo que esperavam de nós e que os espaços de pesquisa que, aqui, proponho investigar é composto pelo múltiplo, essa pesquisa toma como paradigma a complexidade, esteada na multirreferencialidade e na epistemologia da experiência. Desse modo, a pesquisa dialoga teoricamente com autores como Morin e Le Moigne (2000), Borba (1997), Ardoino (1998), Dewey (1979), Larrosa (2011), Nóvoa (2022), Connelly e Clandinin (2011), Josso (2004) entre outros. Na perspectiva do princípio da incerteza, da teoria da complexidade, “é impossível separar o sujeito do objeto pois ambos só existem a partir de suas relações, correlações e conexões, o que deu origem à subjetividade como critério da identidade”. (JÚNIOR, 2008, p.240). Do ponto de vista da epistemologia da experiência vivemos em um mundo de dúvidas e incertezas, onde nos relacionamos através dos sentidos e das experiências. Para



Dewey (1979) o conhecimento se dá no mundo em que vivemos partindo do princípio de continuidade das experiências. “Significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.” (DEWEY, 1979, p. 26). É a partir da teoria da experiência de Dewey que os autores Connelly e Clandinin (apud Melo, 2020) estudam e utilizam a pesquisa narrativa como fonte de dados e como registro e concebem o currículo como o vivenciar de experiências. Conforme afirma Melo (2020, p.48)

Em termos da docência, Clandinin e Connelly afirmam que “os professores são mecanismos carregadores de histórias” e acentuam a necessidade de termos essas histórias contadas como forma de investigação e compreensão do espaço de sala de aula e do fazer docente. Todavia, cabe salientar que, nessa perspectiva teórico-metodológica, a experiência é estudada com o outro, e não sobre o outro.

Em Josso (2004) encontro a concepção de pesquisa-formação que se afina a proposta desta investigação, pois esta autora compreende a dimensão formativa como um elemento potencial e primordial na pesquisa. Para ela nem todo processo formativo promove a reflexão, por isso destaca a importância da narrativa de acontecimentos e vivências experienciais para promover a conscientização e práticas educativas mais reflexivas com os sujeitos que são responsáveis por sua formação e de seus pares. A autora destaca que,

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber- fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros(JOSSO, 2004, p.39).

Nesse escopo, para desenvolver a investigação metodologicamente, buscando alcançar os objetivos propostos, utilizarei a abordagem qualitativa, a qual segundo Minayo (2012), centra-se em compreender o objeto de estudo a partir do olhar de quem lá está, imergindo-se em sua sensibilidade. Tomando assim como paradigma do método de pesquisa a fenomenologia, tal abordagem estará ligada à pesquisa narrativa que utilizará como dispositivo cartas de docentes e demais sujeitos dessa investigação como fonte de dados, produção de conhecimento e registro. Esses supervisores da rede municipal de Salvador de escolas acompanhadas pela pesquisadora no núcleo de formação da Gerência Regional de educação (GRE)



Itapuã. Com intuito de conhecer a problemática sobre a área de estudo, o estudo será organizado em etapas que envolverão 1. uma pesquisa bibliográfica, para servir como aporte aos diálogos com os docentes e a instituição, bem como para as análises que serão feitas. Nesse sentido, pretende-se buscar produções acadêmicas com a temática narrativa como abordagem formativa, a fim de verificar o que as pesquisas têm trazido sobre processos formativos nessa perspectiva; 2. análise documental sobre as propostas e diretrizes de formação docente da rede municipal de educação de Salvador; 3. estudo de campo, por meio de narrativas orais e escritas feitas pelos sujeitos colaboradores, capazes de refletir por escrito sobre o objeto e objetivo da pesquisa, narrando suas experiências, tendo seu percurso registrado progressivamente em uma narrativa reflexiva tendo como suporte o uso de diário *on-line*. A proposta de intervenção precisa ser organizada coletivamente para que seja possível alcançar esse lugar de autoformação. É um caminho que deve ser cuidadosamente construído levando em conta que esta pesquisa vai se constituindo no processo, ao longo do percurso. A primeira intenção é revisitar a proposta de compartilhamento de práticas exitosas na rede e abrir a possibilidade de articular um espaço aberto para as narrativas de professores, coordenadores e comunidade pedagógica, onde possam partilhar suas reflexões, perspectivas e projetos. Considerando o contexto histórico-cultural em que estamos vivendo com as tecnologias e levando a possibilidade de produção de autorias para o espaço virtual, a proposta é criar uma plataforma digital, de narrativas sobre a docência, para sistematizar as autorias pedagógicas e práticas de formação que acontecem dentro da escola. Um ambiente com uma perspectiva colaborativa, para o compartilhamento *na rede e em rede*, possibilitando a troca de experiências sobre essas práticas, trazendo uma outra perspectiva além das práticas exitosas. A ideia não é negligenciar essa proposta de práticas ou invalidar outras experiências formativas que acontecem com este objetivo, mas a proposta é ampliar as ambiências de expressão e compartilhamento das narrativas potencializando as experiências formativas. Coaduno com as ideias de Prado e Soligo (2005, p. 7), quando nos dizem que,

a narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos [...] Ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos.

Acredito que assim há a possibilidade de abrir os horizontes de concepções



construídas a respeito da representação da prática docente através da ação e do registro escrito.

## Referências

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Trad. Rosângela B. de Camargo. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BORBA, S.C. **Multirreferencialidade na formação do "professor-pesquisador"; da conformidade à complexidade**. Maceió: Edição do autor. 1997

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1979.

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

JÚNIOR. Astrogildo F. da S. A mudança de paradigmas da ciência e a relação com a educação escolar. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 231-250, jan/jun, 2012.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

MELLO. Dilma. **Pesquisa Narrativa e formação de professores**. In: JÚNIOR. Ronaldo C. G. São Paulo: Pimenta cultural, 2020.

MINAYO. Maria C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17 (3) p. 621 – 626, mar, 2012.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA. Antônio. **Escolas e Professores**: Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PRADO, Guilherme V. T. do; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram a história da formação. Campinas/SP: Graf. FE, 2005.



## **ESCRITA NA PONTA DO LÁPIS: A FUNÇÃO DA REESCRITA TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

Elen Caroline Ferreira Vasconcelos (UFBA)<sup>7</sup>  
E-mail: elenfvcaroline@gmail.com

Este relato de pesquisa visa contribuir com os estudos acadêmicos por um viés social para o percurso formativo das crianças em fase de alfabetização e aos professores alfabetizadores, através de reflexões acerca da alfabetização crítica sobre o uso da reescrita textual como elemento de aprendizagem da língua escrita no processo de alfabetização social de educandos do 1º ano do ensino fundamental 1, e pretende-se, desta forma, problematizar a compressão sobre o uso da língua através das diversas possibilidades de produções textuais para oportunizar que as crianças adquiram a base alfabética ortográfica. O cerne do problema é debater sobre a seguinte questão: Como a prática de reescrita textual influencia na aprendizagem da língua escrita das crianças em fase de alfabetização escolar? Baseado nas indagações abordadas por Cook-Gumpers (2008, p.58) ao dizer que “A escolarização que não compreende as complexidades do uso da língua julga erroneamente as dificuldades que as crianças enfrentam quando se deparam com o ambiente da sala e aula”. Sendo assim, processo da alfabetização possui complexidades de várias ordens e origens, seja pelo modo como o ensino é conduzido, seja pela realidade social da criança, o que reflete diretamente no seu desenvolvimento cognitivo, e assim, a proposta da reescrita dos textos produzidos pelas próprias crianças ganha espaço como uma proposta que dá mais sentido e reflexão a esse processo, e não apenas para a correção de regras gramaticas, mas principalmente para que o ato de ler, reler, escrever e reescrever sejam corriqueiros e assertivos diante a necessidade social de grafar ortograficamente as palavras. Desse modo, o objetivo geral do trabalho que foi realizado, que culminou em artigo científico e está sendo trazido aqui em modelo de resumo expandido enquanto

<sup>7</sup> Mestranda – PPGEDU UFBA; Especialista em Linguagem e Produção textual – UNIDOM; Graduada em Pedagogia – UFBA; Professora da educação básica; Alfabetizadora



relato de pesquisa, é refletir sobre as intervenções pedagógicas no processo de construção da escrita alfabética através da prática da reescrita de textos pelas crianças. Especificamente, busca-se conceituar a função social do texto; analisar a produção escrita de crianças em fase de alfabetização e problematizar a evidência da sociolinguística no processo da reescrita como proposta de ensino e aprendizagem. Essas ideias iniciais descritas acima impulsionaram esta pesquisadora a indagar, questionar e a debruçar-se sobre obra de autores, tais como: Bagno 2015; Bortoni-Ricardo 2004; Cagliari 2009; Cook-Gumperz 2008; Franchi, 2002 e outros, formulando, até aqui, um trabalho que visa contribuir com as demais produções científicas na área da Educação, mais precisamente para a alfabetização, trazendo reflexões pertinentes e necessárias aos tempos atuais. De acordo com o objetivo inicial deste trabalho, sua estrutura metodológica emerge de maneira discursiva, dialógica e exploratória, consolidando-se enquanto uma pesquisa bibliográfica qualitativa, em que a coleta de dados se dá/deu através de um breve recorte de inspiração etnográfica baseado em meus experimentos e práticas pedagógicas em turmas de alfabetização de crianças (o público participante na sessão das análises de escrita e reescrita são crianças de escolas públicas municipais no subúrbio de Salvador, cursando entre o 3º e 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental 1, cujo aprofundamento está na sessão 3.) que são educandos em interação com sua língua materna e a aquisição desta nas modalidades escrita e oral. As falas e escritas das crianças emergem aqui como dados etnográficos que são trazidos e analisados à luz da perspectiva da sociolinguística no processo de construção social da alfabetização provenientes de intervenções pedagógicas realizadas aproximadamente durante um ano em duas escolas municipais da cidade de Salvador conforme o Programa de Apoio à Aprendizagem (PAAP) oferecido aos graduandos de Pedagogia a fim de alfabetizarem crianças que estejam no final do ensino fundamental 1. O PAAP visa garantir aos professores regentes um “reforço” no mesmo turno de frequência dos alunos em distorção idade/série por estarem/serem contidos nos dois únicos anos escolares que não há aprovação imediata na cidade de Salvador, o terceiro e quinto ano; a proposta do programa é recrutar os estagiários/voluntários para atuarem 20 horas semanais com no máximo 40 alunos identificados como pré-silábicos. As duas escolas onde realizei a pesquisa/estudo ficam localizadas em bairros periféricos da capital baiana que atendem crianças do ensino fundamental 1 nos



turnos matutino e vespertinos, ambas são de pequeno porte e funcionam em prédio cedido por organização religiosa católica; a Escola X está inserida na região da Cidade Baixa em uma comunidade carente de recursos públicos, como saneamento adequado e outros, além de sofrer com a marginalização devido aos índices significativos de crimes (tráfico, roubos, furtos, aliciamento de menores e outros); a Escola Y está inserida no subúrbio ferroviário e também atende crianças oriundas de regiões marcadas pelas mazelas e desinteresses sociais dos governantes. Os resultados positivos e produtivos foram colhidos, no demonstrativo quanti/quali das crianças envolvidas na proposta da alfabetização sociolinguística, pois no universo de 19 crianças da Escola X, 90% se apropriaram da base alfabética em quatro meses, e na Escola Y, das 25 crianças envolvidas na proposta, 95% também consolidaram a base alfabética. Com isso, é importante frisar que apenas os números não dão conta de demonstrar concretamente os impactos dessa proposta, pois acompanhar os avanços das crianças, suas descobertas diante as letras, as superações a cada produção escrita e/ou oral, as surpresas das conquistas tão almejadas, e as aprovações ao final das avaliações periódicas próprias das escolas realmente não podem ser traduzidas em simples palavras. Alfabetizar na perspectiva da sociolinguística é permitir que as vozes das crianças não se calem, que seus escritos sejam realmente seus, entendendo-as enquanto ativas nesse processo importante e tão significativo nas práticas sociais de interação, pois saber ler e escrever precisa ser atos de coragem, autonomia e contínua descoberta, visando o sentido real que esses atos exerçam à sociedade.

## Referências

- ANDRADE, Maria Amália Simonetti Gomes de. **Proposta Didática para Alfabetizar Letrando**. Salvador, Secretaria da Educação, 2011
- ANDRÉ, Marli E. D. Etnologia e o estudo da prática escolar cotidiana. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.



COOK-GUMPERZ, J. et al. **A construção social da alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita**. São Paulo: Cortez, 1988. 359p.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual**: análise de gênero e compreensão; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e IzidoroBlikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.



## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA: UM OLHAR PARA OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Eunice Uzeda dos Santos (UFBA)<sup>8</sup>  
E-mail: euniceuzeda@ufba.br

Este resumo decorre de um projeto de investigação referente a uma pesquisa interventiva, ainda em fase inicial de execução, na qual se pretende construir espaços de troca entre professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Dias D'Ávila, o que ocorrerá por meio de reflexão e produção colaborativa de recursos orientadores de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) que atenda as especificidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista. A CAA visa “atender pessoas sem fala ou escrita ou em defasagem entre a necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender” (BERSCH, 2017, p. 06), ou seja, oferece suporte às pessoas que apresentam capacidade reduzida de comunicação verbal e não verbal com vistas ao rompimento de limitações na interação com o outro. Nesse âmbito, as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam padrões restritos de comportamento, dificuldades de comunicação e interação, dificuldades estas que podem variar, caracterizando, assim, as condições do espectro. O prejuízo na comunicação social é considerado um dos critérios para o diagnóstico do TEA e na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, as crianças precisam estar imersas em um ambiente rico em estímulos para o seu desenvolvimento integral e, neste processo, a comunicação é fundamental para a participação nas dinâmicas sociais de modo que possam expressar seus desejos, necessidades, preferências etc., devendo ser um processo inclusivo a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, visto que esta condição é assegurada pelos dispositivos legais fomentados pelo atual paradigma da inclusão (BRASIL, 1996; 2008). Contudo, embora o direito à inclusão das crianças com TEA na escola e nos

<sup>8</sup> Professora na rede municipal de educação de Dias d'Ávila-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

demais contextos sociais venha ganhando espaço nos dispositivos legais, o tratamento dado às peculiaridades relacionadas a este transtorno causa, ainda, uma série de contradições no ambiente escolar, que, como um todo, precisa ser inclusivo, principalmente na prática pedagógica do professor para atender as necessidades específicas de alunos com TEA. O cenário aqui delineado estabelece uma relação identitária com minha trajetória acadêmica e profissional, posto que durante a graduação, ao compreender que a matriz curricular não me daria subsídios para exercer uma prática pedagógica que alcançasse às crianças com deficiência, busquei estágios e participei de grupos de pesquisa como bolsista, onde pude ampliar os conhecimentos teórico e prático, além de ter contato com a escrita científica. Após a conclusão da graduação em Pedagogia, com exercício da docência, através de concurso público, nos municípios de São Francisco do Conde, Mata de São João e atualmente em Dias d'Ávila, prossegui os meus estudos no campo da educação inclusiva, principalmente, relacionados à etapa da educação infantil. Em todos esses contextos, atendi casos de crianças com TEA não verbal ou com fala pouco funcional na sala de aula regular da educação infantil e, mais recentemente, em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Entretanto, nenhuma orientação ou formação para utilização de recursos de CAA foi ofertada para atender às especificidades dessas crianças. Portanto, diante da crescente demanda de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino público, especialmente, alunos com TEA, evidencia-se a situação-problema que norteia esta pesquisa: de que forma potencializar ou inserir estratégias e recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa com vistas à formação do professor da educação infantil de uma escola da Rede Municipal de Dias d'Ávila para atendimento ao aluno com Transtorno do Espectro Autista? Assim, o objetivo central desta pesquisa é analisar a potencialização e/ou inserção de estratégias e recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa para atendimento ao aluno com TEA, através de formações colaborativas entre professores da Rede Municipal de Dias d'Ávila, tomando como base a articulação entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da educação infantil. Este estudo se assenta no referente que considera a interação sujeito-objeto, apoiando-se na epistemologia intersubjetiva, ou seja, releva que a construção de significados ocorre através das interações sociais. Para Teixeira (2015, p.08), há inseparabilidade entre o “sujeito de pesquisa, o pesquisador e o objeto de estudo...”. Desta forma, enquanto



pesquisadora, me proponho a refletir, juntamente com os professores pesquisados, os impasses que se apresentam em seus ambientes escolares com a clareza de que este lugar não é neutro, mas com o cuidado para que o rigor do estudo seja mantido. O referencial teórico-metodológico desta propositiva ancora-se no paradigma histórico-cultural de Vigotsky, pois, de acordo com Oliveira (1993, p. 38), Vigotsky postulava que a “[...] interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano.”, ou seja, os sujeitos se apropriam e criam cultura ao mesmo tempo em que participam e se desenvolvem nas situações concretas da vida social de forma singular. E essa participação efetiva na escola “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MATOAN, 2003, p.16). Isso significa considerar a necessidade de se conceber as diferenças entre os alunos e aponta para um movimento de readequações no posicionamento do professor e nas práticas escolares de forma geral, visando propiciar aprendizagens às crianças, respeitando as suas necessidades específicas. Neste contexto, pensar em formações colaborativas que fomentem aos professores realizarem reformulações quanto à inclusão da criança com TEA, sobretudo, envolve ampliar, de forma crítica, as análises sobre as práticas pedagógicas e sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência e, a partir disso, favorecer, na mediação pedagógica, a inclusão efetiva dessas crianças que, pela falta de um sistema de comunicação alternativo, ficam fadadas ao silêncio, sem chances de participar das dinâmicas sociais tão ricas e diversas na etapa da educação infantil. Além da abordagem histórico-cultural, buscou-se subsídios teóricos em autores como Walter (2013; 2019; 2021) e Massaro (2012; 2016), que focalizam a CAA, a formação do professor da educação infantil em sistemas de comunicação alternativa e o TEA. No tocante ao referencial teórico-metodológico desta propositiva, este prediz a construção coletiva de saberes, evidenciando a formação docente enquanto dinâmica social e considerando como participantes os atores sociais que integram o processo de construção do conhecimento, ou seja, “[...] conhecer o mundo de mãos dadas com a sua transformação” (BRANDÃO, 2006, p. 09). A proposta de intervenção a que se propõe este estudo alinha-se nos pressupostos do tipo de pesquisa participante com abordagem qualitativa, valendo-se de instrumentos de coleta diversificados. Além disso, preza-se pela construção



colaborativa de recursos de CAA, recorrendo a materiais de baixa tecnologia, tendo a compreensão de que a produção de qualquer material de CAA deve, antes, atentar-se à adaptação/aceitação e às necessidades específicas de cada criança. E com esses movimentos possibilitar maior interação entre os participantes, gerando mudanças estruturais por meio da ação formativa que poderão ter impacto na escola e para além dela, o que coaduna com a proposta da linha de pesquisa do mestrado em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP/UFBA). Por fim, como resultado da interação entre a professora-pesquisadora e os docentes será construída uma proposta de um material orientador para implementação de estratégias e construção de recursos de CAA para promoção de uma comunicação funcional com a criança com TEA, promovendo a disseminação desses conhecimentos para rede municipal, favorecendo inclusão deste público-alvo através da expansão de conhecimentos e reflexões sobre esta área de forma a alcançar, também, crianças que não tenham TEA, porém, que necessitem deste suporte para uma comunicação eficaz e que ainda possibilite a formação de parceiros de comunicação. Além de, a partir deste material, também ser possível se reafirmar a necessidade de uma política de formação continuada e colaborativa para os professores da rede municipal. Em revisita a rede de ensino do município de Dias D'Ávila foi possível constatar que até o primeiro semestre de 2022, tal rede já contabilizava 333 alunos público-alvo da educação especial, sendo 106 com TEA ou em processo de investigação clínica e 9 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os profissionais que atuam nas SRM realizam visita às escolas regulares uma vez por semana, porém, diante da crescente demanda de alunos e das reuniões internas do AEE, essas visitas se tornam escassas, ou seja, há pouca articulação com o professor da sala de aula regular. Ainda foi possível constatar que os professores do AEE têm pouco conhecimento e não recebem formação continuada quanto à utilização dos recursos e estratégias de CAA para mediação pedagógica junto ao aluno com TEA, que apresenta prejuízos nas capacidades comunicativas, e nem para as demais especificidades, que se apresentam no cotidiano das SRM. Desta forma, com as informações inicialmente levantadas de maneira informal já é possível compreender algumas lacunas em que esta pesquisa-interventiva poderá colaborar positivamente com a rede municipal de ensino supracitada.





## Referências

- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 24 nov. 2021.
- GUTHIERREZ, C. Y.; WALTER, C. **Programa de formação continuada de professores: comunicação alternativa e transtorno do espectro autista**. Teias (Rio de Janeiro), v. 22, p. 240-255, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MASSARO, M. **Música por Meio de Sistemas de Comunicação Alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 131 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2016.
- PEREIRA, T.; MONTENEGRO, A.; ROSAL C.; WALTER, F. **Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação**. CODAS, v. 32, p. 1-8, 2020.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spicione, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WALTER, F.; NUNES, L. P. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial** (UFES), v. 26, p. 587-602, 2013.



## CAFÉ COM PROSA: OS AROMAS E SABORES DE UMA PARTILHA/ESCUTA DE PESQUISA NO IFES-CAMPUS NOVA VENÉCIA

Graziela Jane Bergamin (UFBA)<sup>9</sup>  
E-mail: graziela-jb@hotmail.com

Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)<sup>10</sup>  
E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

O relato ora apresentado integra a atividade PARTILHA/ESCUTA DA REDE, do componente curricular: EDCH 27- Oficina 2: Compreendendo espaços específicos da rede e faz parte da proposta curricular do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas do Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Importante colocar que a Rede é o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) — Campus Nova Venécia. No MPED, os mestrandos são instigados a pensar seu ambiente de atuação profissional desde o primeiro semestre do curso, a fim de propor “projeto de intervenção, trabalhos de caráter investigativo/interventivo, pautados em ampla e consistente investigação de campo [...]”. (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 5), sendo aspectos relevantes, para tanto, a socialização e a discussão “juntos às redes” (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 6). Posto isso, os projetos de pesquisa interventiva precisam ser construídos apoiando-se na realidade da rede e com a participação da comunidade. Nesta perspectiva, são as oficinas que “[...] potencializam, o envolvimento das redes com as pesquisas, favorecendo a pluralidade de olhares sobre a temática estudada, bem como o sentimento de pertença de seus agentes [...]”. (ALMEIDA. SÁ, 2021, p. 945). Assim, no componente curricular *Oficina 2*, cursado no semestre 2021/2, fomos impelido a construir um PLANEJAMENTO DA PARTILHA/ESCUTA DA REDE, sendo este executado em maio de 2022. Desse

<sup>9</sup> Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>10</sup> Professora na Universidade Federal do Recôncavo Baiano e no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

modo, a prática de partilha/escuta à rede educativa que origina este relato intitulou-se “Café com prosa: diálogo sobre pesquisas interventivas com e para a rede”. No campus Nova Venécia houve a construção de uma proposta comum de partilha e escuta à comunidade, sem a intenção de apresentar o projeto de pesquisa intervenção com suas temáticas já concebidas, mas sim expor a ideia da investigação e ouvir os pares. Dessa forma, traçamos como objetivo para o encontro partilhar as investigações, aproximando-as da comunidade escolar, para que a mesma se sentisse parte do processo da construção da pesquisa e pudesse contribuir efetivamente com a proposta interventiva, voltada para a Formação Continuada e Coletiva dos Docentes no tocante à Educação Especial. Após iniciado o planejamento acerca da abordagem aos colegas, houve o investimento em convites afetivos e dialógicos e no contato pessoal com os pares, reforçando a essencialidade da participação deles na partilha/escuta. Assim, o convite à prosa foi formalizado por e-mail institucional em que explicávamos a ação e também por meio de convite individual a cada servidor, tanto docentes, quanto técnicos administrativos. Dessa maneira, a partilha/escuta aconteceu no dia 05 de maio de 2022 e, houve o comparecimento de um número expressivo de participantes. A organização do momento de partilha/escuta constituiu-se por três mesas distintas, agregando os cursistas com as temáticas convergentes. Os servidores que compareceram eram convidados a circular pelas mesas, podendo participar da discussão de todas ou apenas daquela em que o tema lhe interessasse. Na partilha/escuta “Formação continuada e coletiva” teve a participação de três grupos distintos de servidores, entre docentes e técnicos administrativos. Cada grupo tinha em média 6 participantes. A dinâmica da mesa partia de um roteiro de perguntas permeadas por *cards* com imagens e citações, que tinham como objetivo inicial conhecer a opinião dos servidores sobre os desafios atuais da docência, ou seja, problemas que eles identificavam no exercício de sua prática, mas também, possuía como pano de fundo, a problematização da formação inicial, questionando se a mesma conseguia abarcar os desafios atuais da profissão docente. Após o grupo pontuar suas considerações, apresentávamos imagens com os desafios que identificamos previamente e que envolviam nossos projetos de pesquisa. Alguns dos desafios que expúnhamos já haviam sido indicados por eles, outros não. Na sequência, conversávamos sobre eles, pedindo que apontassem possíveis pistas



para solucionar os desafios encontrados. Em seguida, apresentávamos o que chamamos de *noossa aposta* para pensar os desafios, minimizá-los e/ou, quiçá, superá-los, no sentido da institucionalização de espaços voltados para a formação coletiva docente. Para tanto, trouxemos novamente imagens e citações as quais permearem a reflexão. Por fim, após ouvirmos os professores, reforçávamos o convite de uma escrita interventiva e colaborativa no campus, para que efetivamente tivesse sentido e respondessem as demandas concretas da instituição, o que assinalavam como possível e necessária. Reforça-se mais uma vez a importância da partilha/escuta à rede, enquanto pressuposto do MPED-UFBA, que aposta em propostas inovadoras a partir da cooperação com a rede, o que corrobora a necessidade de conhecer os cenários, identificar os problemas e propor soluções com os pares, que são aqueles que compõem a comunidade escolar, sem os quais nenhuma mudança efetiva é possível no contexto da prática. Ademais, os projetos de pesquisa intervenção são pensados e problematizados para acontecerem na rede de ensino do pesquisador, então, assume-se o *fazer com* enquanto marca fundante da pesquisa. E para *fazer com* é preciso partilhar, ouvir e acolher (ALMEIDA; SÁ, 2021). Tal processo é desafiador, visto que a partilha/escuta é uma ação dialógica, que pode trazer desconfortos, conflitos, renúncias, reorganização de pressupostos, sendo antes de tudo formativo, mas também autoformativo, exigindo do pesquisador implicado a proposição de verdadeiramente “[...] construir uma relação respeitosa de audiência à diferentes vozes e interpretações do seus sentidos múltiplos” (SOARES *et. al.*, 2020, p. 647), ainda que possa significar mudanças dos rumos da pesquisa pensada inicialmente, uma vez que o importante não é a sobreposição de ideias, mas a construção colaborativa de um projeto de intervenção que coadune para melhores práticas promotoras de uma educação para todos e todas. Saliento aqui a colaboração como fulcral, sendo entendida como ação que fortalece a compreensão dos contextos educativos dos participantes, assim como na percepção de corresponsabilidade nos processos educativos e na capacidade, portanto, de transformar a realidade (IBIAPINA, 2016). Ademais, a colaboração se robustece com a consciência do inacabamento do ser. Neste sentido, enquanto pesquisadoras, nos negamos a travestir-nos daquele que iluminará o espaço pesquisado, levando as soluções a partir de um prisma único, sendo que “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de



explicação, de resposta a múltiplas perguntas” (FREIRE, 1996, p. 136). A partilha/escuta ainda evidencia que “[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores”. (TARDIF, 2014, p. 230) Afinal, não é possível pensar em mudanças efetivas na educação desconsiderando aqueles que a vivem diuturnamente e, portanto, podem contribuir efetivamente para implementação de práticas inovadoras nas escolas. Então, como concluir após essas reflexões iniciais e sempre provisórias? Pode-se entender que a partilha/escuta à rede foi um espaço necessário para a construção de vínculos, de sentidos, de análise das (im)possibilidades para a pesquisa e por dar voz aos servidores docentes e técnicos administrativos, ambos profissionais da educação, sobre a pretensa ação, que ganha sentido quando construída com eles. Contudo, ressalto ainda, apoiando-me em Freire (1992), que foi, indubitavelmente, um momento singular de denúncia que anuncia. Pode-se perceber ainda que muitos são os desafios ao *saberfazer* docente. Neste contexto, os participantes apontaram algumas dificuldades vividas/percebidas, como a presença da tecnologia em sala de aula que precisa ser apropriada pelo professor a favor da docência, a fim de contribuir com práticas pedagógicas mais inovadoras, com metodologias que incentivem o aluno a ser mais ativo, coautor de sua aprendizagem, pontos estes compartilhados por docentes e técnicos administrativos. Outrossim, discutiu-se pontos específicos sobre a autonomia docente, como o currículo enrijecido, a pouca participação na construção dos currículos e dos Projetos Pedagógicos de Curso, a falta de reconhecimento do trabalho docente e a sobrecarga de atividades. Nota-se que a presença de alunos com deficiência não sobressaiu nas reflexões feitas, como um desafio. Quanto à formação, discutiram a premência de terem planejamentos integrados para estudarem juntos, o que não há, no momento, no campus Nova Venécia. Ainda, por perceberem a sala de aula como reflexo da formação dos professores, corroboraram com a necessidade de investir na formação coletiva, sendo tal necessidade, um consenso. Contudo, foi evidente o dissenso quanto a formação ser obrigatória ou por adesão. Por fim, apresentaram a necessidade de trazer o aluno para o debate, dando-lhe voz e aproximando o contexto escolar do contexto de vida. Enfim, mais uma vez, como concluir? Sem concluir! Deixando a mesa posta para novas prosas, isso por entender que a pesquisa implicada interventiva que se anuncia dialógica não pode preceder do diálogo, não pode



preceder de corporificar o que teoriza, com o risco de não criar aderência e sentido justamente para aqueles e aquelas que a tornam concreta e possível de A-con-tecer (ALMEIDA; SÁ, 2017) no dia a dia da redes educativas. Portanto, prosear é preciso!

## Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli G. B.. **Concepção de intervenção em mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa**. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa– ANPED, 38., 2017, São Luís. Anais eletrônicos [...]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível

em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_1323.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Tessituras curriculares inovantes de um Mestrado Profissional em Educação**. In: Revista E-curriculum, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021. Disponível

em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 07 jul. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. **Pesquisa colaborativa: multirreferencias e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 1. ed. 2016.

SOARES, Márcia T. N.; ALVES, Izabel Cristina L. D.; ARAÚJO, Patrícia de S. **Diálogos com a Educação Básica sobre contribuições da pesquisa**

**Interventiva: perspectivas para um olhar investigativo**. In: Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 646-658, 2020. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8539/5091>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.





## ESTÁGIO CURRICULAR EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Indiana dos Santos Alves de Souza (UFBA)<sup>11</sup>  
E-mail: indiana.souza@ufba.br

Anna Izabel Santos Mariano Muniz (UFBA)<sup>12</sup>  
E-mail: anna.izabel@ufba.br

O presente resumo expandido tem como objetivo relatar as experiências e aprendizados vivenciados durante o componente curricular Estágio 4, no semestre de 2022.1 no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O Estágio 4 tem como campo teórico e prático a Coordenação Pedagógica, espaço fundamental para o funcionamento e regimento de uma escola. Os componentes de estágio possibilitam o elo entre teoria e prática, ainda na formação inicial. É um processo que ressalta as práticas cotidianas, de modo que as ressignificam e promovem uma oportunidade de constantes modificações e releituras da formação em licenciatura. Essa comunicação é uma dimensão importante da educação se pensarmos de maneira ampla, formativa, inventiva, cultural e conectada com as diversas experiências. No currículo de pedagogia, temos a oportunidade de estagiar em escolas, e assim, vivenciamos de maneira prática o que estudamos na teoria dentro da Universidade. Em Estágio 4, somos provocadas a compreender a importância da Coordenação Pedagógica, na figura do/a coordenador/a pedagógico/a, que atua “como um profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências que lá ocorrem” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79), mostrando assim a importância de seu papel para a prática docente. De acordo com Ribeiro (2016), o coordenador assume o papel de líder da escola no que diz respeito aos trabalhos pedagógicos, sendo assim o responsável pela formação continuada dos professores que compõem a equipe pedagógica. É igualmente atribuição desse profissional refletir sobre o currículo, contribuir com todos os agentes educacionais (professores, estudantes, comunidade escolar) e estar atento a toda e qualquer modificação ou atualização que ocorra (políticas públicas, por exemplo) na Educação. As decisões mais importantes do trabalho



desenvolvido por uma escola são de responsabilidade mútua: tanto da gestão escolar quanto do gestor. Paro (2017), traz a relação entre o pedagógico e o administrativo, ressaltando que ambos estão intrinsecamente ligados. O pedagógico é a razão de ser do administrativo. A gestão não se reduz a administração. Ela abrange objetivos, sejam eles de recursos objetivos/subjetivos, sendo o primeiro a racionalização do trabalho e o segundo a coordenação do esforço humano coletivo. Essa coordenação coletiva considera a atuação de administradores/as, secretária, porteiro/a, merendeiras/os... enfim, todas essas pessoas participam da coordenação da escola, que é também uma gestão. Por isso, a temática escolhida para realização deste Estágio-pesquisa foi a Coordenação Pedagógica e a Formação de Professores. De acordo com Lima e Santos (2007), o coordenador pedagógico exerce a responsabilidade como “agente responsável pela formação continuada” de outros professores, atuando como assessor do trabalho docente, além de outras atribuições diversas como auxílio e orientação aos estudantes e mediação entre profissionais, que contribuem para o bom funcionamento de uma escola. Tendo em vista a contribuição da instituição escolar para a área de formação de professores/as, bem como a diálogo inicial com a coordenadora, delineamos o objetivo geral deste Estágio, apresentado como segue: identificar as ações conduzidas pelo setor de coordenação pedagógica no que diz respeito à formação dos professores que coordena e também à formação do(s) próprio(s) coordenador(es). Historicamente, compreendemos os desafios e entraves encontrados por professores para dar continuidade à sua formação, já que muitas vezes atuam sob a lógica determinista e que aprisiona nos currículos postos. O campo escolhido foi o Centro Educacional Isaías Alves (CEEPIA), uma escola de grande representatividade histórica para a cidade de Salvador, construída no final da década de 30 do século passado, no bairro do Barbalho. Possui infraestrutura pensada para atender às diversas necessidades dos estudantes dos bairros adjacentes, bem como a antiga estrutura central da cidade mencionada. Sua coordenação é dividida entre três coordenadoras, duas pela manhã e uma pela tarde. A escola atende à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional, asseguradas nas Seções IV-A e V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dispõe do que as modalidades têm de garantir. Durante o campo, foi possível observar a necessidade de que, assim como os/as professores/as, os/as coordenadores construam sua própria identidade profissional e que isso seja respeitado pelos outros atores de uma instituição de ensino. Sobre a

~~Identidade dos professores que assumem a função de coordenadores, no campo,~~

ficou claro que, muitas vezes a importância da coordenação não é compreendida, fazendo assim com que muitos processos que deveriam passar pela área, tampouco sejam informados. Segundo a mesma, tanto a direção quanto os/as professores/as costumam planejar, por exemplo, ações, sem que a coordenação esteja envolvida no processo. Então, às vezes algumas atividades acabam pegando as coordenadoras de surpresa, de modo que a agilidade e a falta de tempo se tornam estruturantes na realização de tal fim. A literatura aponta desafios para o entendimento do coletivo docente/discente das reais atribuições do/a coordenador/a na instituição escolar, condicionando seu trabalho para assumir demandas outras. Em outros momentos, foi possível observar mais sobre como a formação continuada e a relação entre coordenação e professores/as funcionam. Há um espaço de acolhimento, escuta e troca de experiências criado pela atuação da coordenadora em questão. Já quando pensamos no diálogo, inclusão e participação dos funcionários e funcionárias no processo de gestão escolar, essa participação se dá de forma vertical, tendo em vista que a gestão comunica os funcionários de suas decisões, mas não os integra de maneira plena sobre a formulação e discussão das mesmas. Por conseguinte, a vivência *in loco* contribuiu para a compreensão, de forma mais efetiva, do trabalho da coordenação pedagógica. Isso serviu para criar um olhar mais sensível sobre quem assume esse cargo que traz consigo tantas dificuldades por atuar em constante relacionamento com os/as escolares, muitas vezes sem que seu papel e atribuições seja compreendido integralmente pela comunidade escolar. Embora seja de conhecimento que o gestor toma a decisão final, sabemos que não deve ser ele o detentor da verdade e das decisões, afinal, a instituição é formada pelo coletivo, portanto, diante de quaisquer decisões, deve-se permear pelos outros setores da gestão. Pensar a gestão escolar é algo que perpassa diversas nuances e se relaciona com as mais diversas esferas da escola, e também instituições fora dela. Além de seguirem as normas e ritmo que estão postos, a coordenação acaba por não ter voz, em decorrência das muitas demandas que são assumidas por esses/as profissionais. Consideramos a atuação de todos/as os/as profissionais da Educação como necessários para a construção de uma gestão democrática e participativa, onde existam espaços de discussão, escuta ativa e revisão de conceitos e também de decisões, quando não tomadas inicialmente em grupo ou comum acordo. Ademais, a coordenação pedagógica atua fortemente para impulsionar a formação dos professores que fazem parte de sua equipe e para a sua própria formação, mas encontra diversas dificuldades para colocar seu papel em prática devido às forças curriculares e institucionais que atuam nas escolas.



## Referências

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare, p. 77-90, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 59-78, 2016.



## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Janara Luiza Botelho Oliveira (UFBA)<sup>13</sup>  
E-mail:janara.botelho@gmail.com

A política de formação continuada, assim como a responsabilidade municipal para com a Educação Infantil, é recente se comparada às outras etapas da Educação Básica. Em Seabra-BA, a própria estrutura na qual se organizou por muitos anos a Educação Infantil não lhe conferiu uma estabilidade para que os processos formativos pudessem seguir se aprofundando e se consolidando nas escolas. Até pouco tempo existia no senso comum a crença equivocada – quiçá ainda exista – de que ser professor da Educação Infantil era algo bem mais fácil, pois não existiam cobranças, provas, compromisso com a “alfabetização”, não precisava de formação específica e tantas outras entregas que sobrecarregam os braços dos professores do Ensino Fundamental. Todavia, políticas e documentos nacionais foram regulando e modificando esse espaço do cuidar para incluir o educar, demandando do poder público formação continuada em serviço que pudesse qualificar as práticas de sala de aula de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, conferindo a responsabilidade que deve existir quando se trata do professor e do currículo para esta etapa. A cultura da formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Seabra já se soma mais de 20 anos e acontece por meio da articulação com municípios vizinhos em formato de Arranjo de Desenvolvimento de Educação, tendo este ADE uma parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Os professores da Educação Infantil estiveram por muito tempo atrelados a estes espaços formativos do Ensino Fundamental por não ter espaço específico. Só em 2012, por meio dessa pactuação entre municípios, teve início a formação continuada para Educação Infantil, quando formadores externos estiveram com professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e supervisora técnica do município

<sup>13</sup> Coordenadora pedagógica da rede municipal de educação de Seabra-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

imersos na reflexão sobre essa etapa. A formação continuada contribuiu sobremaneira para a qualificação de muitas práticas, dentre essas, cita-se a qualificação dos documentos: o Projeto Político Pedagógico, o plano de ensino, a rotina, o acompanhamento direto e indireto, etc, como também, para as práticas curriculares: o brincar, o trabalho com as artes visuais, a matemática, as práticas sociais de leitura e escrita, dentre outras. Paulatinamente, a política pública de investimento na Educação Infantil, principalmente no olhar diferenciado para os educadores que ali estavam, foi se ampliando. Todavia, é imperativo dizer que a formação, até aqui, ainda não foi suficiente para assegurar a concepção de que as crianças podem viver experiências marcantes de leitura e escrita Educação Infantil, a partir de práticas sociais reais de leitura e escrita e não por meio das práticas tradicionais do ensino de letras e repetições mecânicas. O caminho para algumas respostas ainda não está delineado, a exemplo de: Por que, mesmo com a existência de um referencial curricular construído por toda a rede, o trabalho segue frágil frente a essas experiências na prática de sala de aula? Será que está claro para os educadores como acontece a alfabetização na Educação Infantil (tomando aqui um recorte da alfabetização como a aproximação da leitura e da escrita, por considerar que a alfabetização é muito mais que isso, é um ato infinito do ser humano seguir aprendendo)? O Referencial Curricular da rede (elaborado de 2018 a 2020 com a participação de todos os professores dessa rede), traz a perspectiva da criança de creche e de pré-escola vivenciarem boas situações de leitura e de se apropriarem das culturas do escrito neste percurso. O referido documento traz desse direito que as crianças têm: “[...] desde muito cedo, de acessar todo o potencial expressivo de sua própria língua” (RC CHAPADA DIAMANTINA E REGIÕES, p.72) e isso valida também as situações que envolvem a linguagem escrita. Segundo este Referencial Curricular as experiências na Educação Infantil passam pelas culturas do escrito em seu contato com o universo literário, na investigação de temas relevantes e de interesse para as crianças, na organização da sua própria rotina de sala de aula, quando estas precisam se comunicar e a linguagem escrita - escrita ou não convencionalmente - representa essa possibilidade da mesma forma que é tão útil em sua casa, no trabalho dos pais, nas ações desenvolvidas nos comércios da rua. O RC deixa claro que as situações constantes de contato com as culturas do escrito produzem saberes que serão cada vez mais elaborados ao longo da escolaridade dessa criança que sistematiza as

experiências de observar, de ler e de escrever e que alfabetiza-se quando se mostra autônoma e capaz, como sujeito da própria voz, de expressar-se por escrito porque compreendeu a complexidade das regras do sistema e do funcionamento da própria linguagem. Para abrir os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças frente aos desafios das experiências leitoras e escritoras o RC diz que é importante lembrar que “as experiências vividas pelas crianças no campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* envolvem, sobretudo, a constituição de subjetividades, a conquista de uma voz que tem o que dizer, para quem dizer e se vê suficientemente fortalecida para dizer porque domina as tecnologias necessárias para isso. (RC CHAPADA DIAMANTINA E REGIÕES, p.72). É possível que a organização dos documentos pedagógicos: Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho das Crianças, Plano de Formação dos Professores, Sequências didáticas, Projetos Pedagógicos e outros assegurem a continuidade e a pesquisa em torno da alfabetização para os profissionais que ali estão? No bojo dessa documentação pedagógica o plano de trabalho das crianças vai expressando um processo no qual os professores aos poucos compreendem as experiências na educação infantil por meio das interações e brincadeiras envoltas nos contextos de investigação, literários e cotidianos e nestes, as práticas de escrita são meios para avançar nos enredos das brincadeiras, das investigações, na organização do seu cotidiano em sala a partir das situações fundamentais nas quais o professor e outros sujeitos alfabetizados leem para as crianças, as crianças leem por si mesmas, as crianças escrevem por si mesmas porque tem o que comunicar e sabe para quem está comunicando, como também estas crianças ditam ao professor e este cumpre sua função de colocar por escrito o discurso destas. Diante do exposto, analisar as práticas das professoras de Educação Infantil compreendendo seus saberes, a cultura delas e do contexto nos quais vivem, seus encontros com outros pares, etc, é condição para analisar o lugar da aprendizagem desse profissional professor e como isso se desdobra em sua prática diante da concepção de alfabetização aqui apresentada, considerando as modalidades organizativas, os contextos de alfabetização e as situações fundamentais. A ação demandará etapas: levantamento das práticas que já estão em uso, coleta de dados dos professores que revelem a concepção de alfabetização que estes trabalham e identificar as oportunidades possíveis para a intervenção nas práticas de forma que aquele grupo de professores tenha em sua prática o encontro

entre a concepção e a homologia dos processos profissionais. O tipo de pesquisa a análise documental, de abordagem qualitativa e característica descritiva e reflexiva, sobre a prática dos professores e a concepção de alfabetização que possuem a fim de revelar em primeiro plano se a prática coincide com a concepção ou se os professores são meros executores do planejamento de outrem. A pesquisa descritiva segundo Gil (2008, p. 28), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. Para buscar hipóteses acerca das indagações, toma-se como *lócus* escolas que se encontraram em espaços diferentes, mas pertencentes ao mesmo município, Seabra. Como objeto da pesquisa, define-se as práticas dos professores e a relação dessas com a concepção de alfabetização na Educação Infantil assumida no PPP da escola e no Referencial Curricular municipal. A coleta de dados será norteadas por roteiros e fichas elaborados previamente e realizados por meio de entrevistas, como também da pesquisa participante, de modo a contribuir com a coleta e análise de conteúdo presentes nos espaços de sala de aula, como também nos utilizados pelo professor para sua organização profissional. Como método de análise dos dados, tomou-se como base a teoria proposta por Minayo (2002, p. 70), com foco na definição de categoria de análises “empregadas para se estabelecer classificações [...], agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. A intenção interventiva ocorrerá por meio de proposta de formação de professores em serviço a partir da tematização da prática através da análise de situações didáticas estruturadas para aproximar as crianças das experiências leitoras e das culturas do escrito por meio das práticas sociais. Para que essa intervenção ocorra, a tematização da prática docente entrará como estratégia, mas também conteúdo dos espaços formativos nos quais o professor será um pesquisador em sua sala de aula e a coordenadora pedagógica atuará como par mais experiente que observa e forma os professores para que estes consigam olhar para a alfabetização na Educação Infantil e ter a qualificação de suas práticas mediante formação em pares. A tematização da prática é importante estratégia na discussão sobre as concepções – neste caso, concepção de alfabetização, ensino e aprendizagem – as quais estruturam os documentos curriculares da rede. Em suma, enxergar para além do que se vê na prática do professor e isso se tornar um conteúdo para o coordenador pedagógico, poderá ser caminho para que as práticas se



qualifiquem e com isso as crianças avancem em seus saberes. Este é um caminho longo e demanda estudos, análise, aproximação, conhecimento da realidade e experiência maior advinda por meio da imersão no contexto profissional dos professores.

## Referências

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa / Emília Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et al). 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Armed, 2002.

MACEDO, Roberto Sidenei. **Compreender / mediar a formação: o fundante da educação** – Brasília. Liber Livro Editora, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEN, G. C.; MOLINARI, M. C.; NASCIMENTO, A. C. **As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância**. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 255-277, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7263. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ZEN, Giovana Cristina; TEIXEIRA, C. M. D. . **As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras**. *LAPLAGE EM REVISTA*, v. 4, p. 122-134, 2018. <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/417> acesso em 20 de nov de 2021.

ZEN, Giovana Cristina. **As práticas sociais de leitura e escrita no contexto da alfabetização - Parte 01, 2020**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional) [https://www.youtube.com/watch?v=QeXDJQOYF2c&list=PL-j3ABDw3-Qgpw6py4rkKlo1HRESvKL\\_4&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=QeXDJQOYF2c&list=PL-j3ABDw3-Qgpw6py4rkKlo1HRESvKL_4&index=7) – acesso em 05 de dez de 2021.

ZEN, Giovana Cristina. **As práticas sociais de leitura e escrita no contexto da alfabetização - Parte 02, 2020**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional) [https://www.youtube.com/watch?v=EDzPXxWZ-b4&list=PL-j3ABDw3-Qgpw6py4rkKlo1HRESvKL\\_4&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=EDzPXxWZ-b4&list=PL-j3ABDw3-Qgpw6py4rkKlo1HRESvKL_4&index=5) - – acesso em 05 de dez de 2021.



## EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lêda Macedo de Souza (SMED)<sup>14</sup>  
E-mail: ledamacedo2009@gmail.com

Os desafios impostos pelo contexto pandêmico da Covid-19 em todos os setores da sociedade, principalmente no campo da educação, demandaram uma urgência na ressignificação das práticas pedagógicas de forma a respeitar o isolamento e o distanciamento social sem perder de vista a acolhida e a presença da escola na vida das (dos) estudantes, principalmente das escolas públicas, nas quais a comunidade em que vivem é carente de recursos tecnológicos. Neste turbilhão que se fez a partir do desfazer do que se fazia ao longo dos anos no espaço escolar, diversas experiências significativas e pulsantes foram criadas e construídas em diferentes *temposespaços* favorecendo a partilha e o afeto para que as aprendizagens fossem desenvolvidas. Inserido nesse contexto, este escrito consiste no relato de algumas experiências realizadas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), edital nº 1/2020, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) núcleo Pedagogia, em parceria com uma escola municipal — Salvador- Ba, em uma turma do Ensino Fundamental nível I. Conforme edital, o PRP tem como objetivo geral “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2020, p. 01). Diante do cenário posto e da finalidade do programa, no que tange ao núcleo de Pedagogia da UFBA, o trabalho pedagógico desenvolvido foi pautado na epistemologia do educar para as relações

<sup>14</sup> Professora da rede municipal de educação de Salvador, Ba. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação – FIARE/UFBA/CNPQ



(ALMEIDA, 2017), e buscou criar estratégias pedagógicas virtuais com atividades síncronas e assíncronas, potencializando o fazer das (dos) docentes, aqui, também sujeitos de aprendizagens, em interlocução com as(os) estudantes. A prática privilegiada neste relato, dentre tantas desenvolvidas por mim, professora regente da escola e preceptora no PRP juntamente com licenciandas(os) em Pedagogia e residentes no referido programa, foram videoaulas gravadas e videoconferências direcionadas para uma educação sensível e que abordaram os seguintes temas: Educação Política; África Bahia; Fotografia Criativa — Nossas Infâncias e Cápsula do Tempo. Utilizamos vídeos como recurso pedagógico em virtude da inviabilidade da presença física na escola dos oito residentes que acompanhei no PRP, devido ao distanciamento exigido pela pandemia. A utilização desses recursos teve a intenção de aproximá-las(os) das potências e desafios da escola pública. Durante cinquenta minutos, em parceria comigo, as(os) residentes, organizadas(os) por duplas fizeram o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, dialogaram sobre as atividades propostas, que primavam pela apreciação de textos mobilizadores como poemas, músicas e histórias, e conduziram a produção de atividades éticas e estéticas como: pesquisas, eleição de líder da turma, produção de cartazes, nuvem de palavras, entre outras. Durante todo o processo as crianças interagiram de maneira efetiva, pois eram provocadas a refletir e dialogar sobre suas vivências. Estabelecendo conexões com (LARROSA, 2002, p. 21) quando nos aponta que 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”, poderíamos afirmar que as atividades realizadas criaram um espaço de diálogo que estimulou a relação entre o saber e o sentir, inspirado nessas vivências, visto que a educação inclusiva e emancipatória não está desvinculada da vida. Com o objetivo de expandir as aprendizagens das crianças e mediante o desejo de reafirmar a importância do trabalho colaborativo, o planejamento era desenvolvido coletivamente em reuniões síncronas com a presença da professora orientadora, preceptora e residentes. A parceria potente entre universidade/escola-campo possibilitou ampliar a proposta de educação ancorada nas relações com o conhecimento, com o mundo, com o outro e conosco mesmos. Essa epistemologia, denominada “Educação para as Relações” defendida por (ALMEIDA, 2017, p. 256) indica que sugerir “[...] uma nova ética para a

educação, empreendida nas relações, não se refere a uma proposta que vise, exclusivamente, a relação biunívoca de convivência com os outros, mas, mais do que isso, educar as relações para lidar com os outros, com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo”. Tal trabalho pedagógico ressaltou a relevância do currículo conectado às vivências, distanciado das proposições de cunho tecnicista, reducionista e aplicacionista, pois como afirma (VEIGA, 2001, p. 27) “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. Nesse escopo, de acordo com (SÁ; ALMEIDA, 2020, p.3), o Subprojeto Pedagogia do PRP presumiu a criação de eixos de significação problematização, pertencimento social, ética, curiosidade epistêmica e desejo. Em diálogo com esses eixos e diante dos entraves impostos pela pandemia, buscamos novos saberes que nos auxiliassem a entender a nova conjuntura e a agir sobre ela, pois como afirmam (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p.12):

Não são poucas, portanto, as dificuldades que se fazem presentes. E, mesmo assim, precisamos pensar sobre “o que fazer”, pois não acreditamos no imobilismo frente aos desafios postos pelo contemporâneo, agravado pela pandemia da COVID-19, o que certamente nos levará a pensar para um futuro bem próximo sobre modificações significativas nas formas como nos relacionamos e como as atividades públicas irão ocorrer.

A educação em contexto de pandemia desafiou Universidade e Escola-campo a superarem os desafios enfrentados para preservar o vínculo das crianças com a escola. Com a finalidade de diminuir o fosso das desigualdades sociais que atingem de maneira avassaladora as pessoas mais desamparadas, as videoaulas gravadas e videoconferências possibilitaram o fortalecimento dessa conexão de maneira significativa, pois apesar dos entraves ampliamos as possibilidades de fazer uma educação inclusiva, sensível e potente, que permitiu ampliar as relações entre preceptora, residentes, conhecimento e crianças respeitando a diversidade de pessoas e opiniões próprias das escolas públicas enquanto espaços de convivência.

## Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues. Da mundanidade do amor e uma nova ética amorosa na educação. In: \_\_\_\_\_. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 23. ed – Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776> Acesso



em: 20/07/22, p. 242 – 265.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n.01/2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>> Acesso em: 22/07/22.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. De João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>> Acesso em: 20/07/22.

PRETTO, Nelson; BONILLA Maria Helena; SENA, Ivânia Paula. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: <[https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC\\_livro\\_final\\_imprensa.pdf](https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf)> Acesso em: 22/07/22.

SÁ, Roseli; ALMEIDA, Verônica. Formação Docente em Exercício e a Criação de uma Epistemologia Pedagógica Esteada nas Relações. **XXV Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. 2020. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)> Acesso em: 20/07/22

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.



## FORMAÇÃO NA PANDEMIA: MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DE UM PROFESSOR PESQUISADOR

Lucas Bispo de Oliveira Santos (UNEB)<sup>15</sup>  
E-mail: ucasoliveira\_ba@hotmail.com

A investigação da temática, [...], envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá para fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade (FREIRE, 2003, p.140).

É preciso salientar que cada momento da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia não foi fácil, pois, estamos vivendo um momento de crise sanitária global pela pandemia da Covid-19. As aulas que seriam presenciais se tornaram virtuais pela Plataforma *Microsoft Teams*. Nós, alunos e alunas, e os professores tivemos que nos adaptar a esse modelo emergencial de ensino rapidamente. Krenak (2019) nos aponta que no período contemporâneo em que estamos vivendo, ocorreram grandes modificações no tempo e espaço. Convocando-nos assim, para uma desterritorialização dos corpos e das relações entre os sujeitos. Santos (2020, p.24) coloca também que “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. Para além dessa questão, estamos vivendo em meio a uma crise política na qual o presidente brasileiro atual nega a Ciência, cortando verbas para pesquisas importantes e gerando um mal-estar generalizado na comunidade acadêmica. Dentro desse contexto mais dilatado,

Estamos vivendo uma fase de gravíssima crise sanitária e política que atinge de forma combinada o Brasil e o mundo, em que tanto a vida das pessoas quanto as liberdades democráticas estão em perigo diante das constantes tensões entre os poderes do Estado e

<sup>15</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas. ORCID: 0000-0001-8621-6926



das recorrentes tentações autoritárias que permeiam parte significativa das classes dirigentes e da sociedade brasileira (FRESU, 2020, p.42).

Dessa forma, podemos refletir num momento de (re) existência da Educação, as pesquisas, dos professores em tempos de pandemia. Paulo Freire (1998, p.78) nos alenta ao dizer: “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é significá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Percebo então, que as pesquisas educacionais do triênio 2020/2021/2022, assim como outros campos da nossa sociedade foram afetadas pela pandemia, mas estamos aqui nos (re)adaptando, (re)construindo e (re)significando. Aprendendo com Lüdke e André (2014, p.14), devemos pensar sobre como o pesquisador deve dispor nesses arranjos toda sua astúcia, “habilidade técnica e um dose de paixão para temperar (e manter a tempera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados”. É sempre emocionante investigarmos um fenômeno, em meio a dúvidas e inquietações, explorando, com todos os sentidos, o campo de coleta e refletir sobre o sentido da pesquisa e superar cada etapa em busca de novos conhecimentos na minha formação e na formação de outros professores de Geografia que trabalhem na Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, Gatti (2012, p. 62) corrobora ao dizer que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”. Esse avançar de fronteiras colocado por Gatti (2012), é o que permite o sujeito se mover por aventuras, sem controle ou planejamento do que irá emergir do contexto. Sendo essas, compostas de forma provisória, pois a qualquer momento o sujeito pode ser tomado por novos conhecimentos, que gerem novos movimentos. Essa subjetividade que é interpelada por um campo de forças que possibilita ao sujeito uma consciência de si. Sitja e Reis (2009) dizem que é a própria vida passa a ser concebida como um processo de conhecimento contínuo e cíclico, o que me leva a compreender que a vida é cercada de aprendizagens e descobertas de si e do outro. Também comungo com Dantas (2009, p.48) ao falar que a formação que se dá por essa subjetividade é “um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz”. Tendo apresentado o contexto



social, sanitário, político, econômico em que esse estudo se inseriu, destaco os resultados que contribuíram para o caminhar da minha formação enquanto professor pesquisador que leciona o componente curricular Geografia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa constituiu-se em uma dissertação de cinco capítulos organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo, introdutório, intitulado *Eu, eu mesmo e o meu objeto de estudo*, vou buscar minha trajetória de vida-formação-profissão, junto às implicações com o objeto de pesquisa. No segundo capítulo, intitulado *A Educação que se constrói: as itinerâncias na construção do si e do ser*, abordo como a educação se manifesta e concretiza a existência humana, para tanto a formação de professores/as é fundamental nesse processo. A partir desse tópico central, apresentei os seguintes desdobramentos: o processo formativo inicial dos professores de Geografia, fazendo a análise curricular de três universidades públicas no estado da Bahia e busquei trabalhar também, a ideia das narrativas e das experiências como dispositivo de formação. No terceiro capítulo, intitulado *Trilhas para revelar o conhecimento: o exercício da pesquisa*, encontram-se as formas e o processo de como organizei minha pesquisa. O capítulo se estrutura em três subtópicos: Aspectos metodológicos da pesquisa, narrativas (auto)biográficas e a construção de si na EJA; professores de Geografia: os sujeitos da pesquisa. Assim, apresento a importância da abordagem qualitativa, os critérios utilizados para selecionar os participantes, o embasamento teórico e epistêmico que fundamenta o dispositivo utilizado: as entrevistas narrativas *online* e demarcar os sujeitos alvos de interesse nessa pesquisa. No quarto capítulo, *Narrativas de professores: Geografia, formação e saberes do espaço vivido*, construí um diálogo entre a análise da fala dos entrevistados e a fundamentação teórica que se encontra no trabalho. Tive como resultado a elaboração de cinco subtópicos, no qual busquei explorar as grandes temáticas em comum trazidas pelos/as professores/as. Sendo eles: Formação inicial docente em Geografia na EJA: a experiência que forma; Os sujeitos estudantes da EJA: a realidade de uma modalidade; A Geografia da sala de aula na EJA e os sujeitos da EJA e suas singularidades: contribuições na formação de professores/as. Por fim, no quinto capítulo, apresento as considerações finais sobre a pesquisa e indico possibilidades outras de continuação desse estudo com a intitulação *(In)conclusões: narrativa vida-formação, a EJA em movimento*. Concluo esse escrito, ressaltando a importância que as pesquisas possuem. Elas ampliam o

conhecimento, o debate e a reflexão. No caso específico, a minha busca de conhecimento se deu sobre a formação de professores/as de Geografia que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Que a dimensão da experiência seja trazida pelas narrativas e se perpetuem como saberes necessários para atuar nessa modalidade de ensino. Ter em mente também, que a educação possui um valor inestimável, pois, ela nos permite entender que somos autores e atores do nosso passado, presente e futuro.

## Referências

- DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional**. 2009. 525 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Salvador, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. (2003) . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (28ª ed.) São Paulo: Cortez.
- FRESU, Gianni. Entre pandemia e crise orgânica: contradições e narrações hegemônicas do capitalismo em colapso. In: LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lima R. (orgs.). **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia**. Mórula Editorial, 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A., Abril 2020.
- SITJA, Liége Maria Queiroz; REIS, Leonardo Rangel dos. **Pedagogias dos des – caminhos: educação, humanismos e maneiras de dizer**. Revista EntreLinhas, Salvador, EDUFBA, 2009.



## A LUDOPEDAGOGIA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DURANTE A PANDEMIA

Luciana Aparecida Lago Soares \ferreira (UFBA)<sup>16</sup>  
E-mail: lulago14@hotmail.com

Cilene Nascimento Canda (UFBA)<sup>17</sup>  
E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

David Santana Lopes (UFBA)<sup>18</sup>  
E-mail: davidlopes.educacao@gmail.com

O presente trabalho teve como objetivo analisar as potencialidades de atividades ludopedagógicas em meio ao período inicial da pandemia causado pelo coronavírus (Covid-19), frente às suas contribuições na formação do/a profissional na área da Licenciatura em Pedagogia, em uma turma de estágio supervisionado, mediante a escuta de relatos de docentes e estudantes do referido curso pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em síntese, compreende-se a ludicidade como agente transformador e sensibilizador da produção de conhecimentos em todas as etapas da vida, tanto individual quanto coletiva e institucional, através de atividades formativas regulares, alicerçadas no pilar do ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, definiu-se como contexto formativo de pesquisa de natureza inteumentiva as atividades de extensão promovidas pelo Programa de Extensão *Nós, Não Estamos Sós* aqui relatadas, vinculadas às atividades do componente de Estágio Supervisionado II em Pedagogia no semestre de 2021.2, que precisou ser reinventado durante o período pandêmico. Optou-se, portanto, pelo diálogo em torno das experiências desenvolvidas durante esse período em componentes curriculares essenciais na formação teórico-prática do estudante, inclusive por ser uma possibilidade de interação maior com a Ludicidade durante todo o curso. Nos tempos da pandemia, todos tiveram que se adaptar a uma nova forma de vida e novas demandas, devido ao isolamento social necessário para conter a disseminação do vírus, assim como os estágios supervisionados e programas de extensão, como o referido programa de extensão *Nós, Não Estamos Sós*, que foi pensado planejado e criado com o intuito de prestar

<sup>16</sup> Estudante de Licenciatura em Pedagogia, UFBA.

<sup>17</sup> Professora na Faculdade de Educação da UFBA.

<sup>18</sup> Professor na Faculdade de Educação da UFBA.

um atendimento diferenciado de qualidade, solidário e Ludopedagógico às crianças e famílias que apresentam necessidades socioeconômicas na região de Salvador (Bahia). A ludicidade é um constitutivo ontológico, próprio à vida humana e é um estado presente na vida das crianças desde o seu nascimento e, por isso, se faz necessário um maior entendimento sobre esse processo, sua complexidade, como também possibilidades de ações e intervenções pedagógicas. Na atualidade, a percepção em torno de ir à escola para brincar é uma percepção fragmentada e limitada do fazer lúdico no espaço escolar. Nesse sentido, é importante entender como se dá esse processo, compreender os aspectos relacionados às práticas desenvolvidas durante a formação e o desenvolvimento da criança. Refletir essas práticas sob uma perspectiva lúdica é de suma importância, visto que os aprendizes da Educação Infantil são crianças de zero a seis anos, faixa etária que estará em foco neste relato de pesquisa, e que muitos professores dessa área carecem de formação mais adequada no sentido de compreender a ludicidade como constitutivo da ação pedagógica com crianças. Uma breve definição sobre a ludicidade, à luz do autor Cipriano Luckesi (2002), edifica na literatura contribuições para o entendimento sobre o conceito do lúdico, que não se encontra dicionarizado, e sim deve ser experimentado, vivido em toda a sua plenitude, ou seja, experienciado em um processo de entrega total, de produção de sentidos. A importância de se compreender vivências lúdicas, como experiências de plenitude intensifica o debate sobre a ludopedagogia, processo que pode ser vivenciado em qualquer fase da vida, inclusive na formação em Pedagogia. A ludicidade mobiliza a aprendizagem e atividades de cunho lúdico como jogo, brinquedo e brincar, de acordo com estudos como os produzidos por Brougère (1998), Kishimoto (2005; 2012) e Huizinga (2012), são sinônimos de fator, social, pedagógico e cultural. Nesse cenário, visa-se uma melhor compreensão sobre a importância do professor e do seu processo de formação mediante experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II (EDCB 94). Para esse entendimento, buscou-se estudar e sistematizar conceitos amparados em autores como Pimenta e Lima (2004), que ressaltam a importância dos estágios serem configurados como espaço de pesquisa nos cursos de formação de professores. Desta forma, a pesquisa de natureza interventiva no estágio curricular supervisionado proporcionou a ampliação e o aprofundamento do conhecimento pedagógico e da prática docente, junto à criança, de forma mediatizada por tecnologias digitais. Assim sendo, também contribuiu para a construção de identidade docente articulado ao



pensar-fazer brincante, lúdico em um período de pandemia. É importante ressaltar a relevância acadêmica e pedagógica da extensão universitária na formação do educador, pois ela possibilita a aprendizagem prática e teórica do curso, se constitui como um processo interdisciplinar, como firmado na resolução nº 7 de 18 de Dezembro de 2018 que estabelece as diretrizes da extensão nos cursos superiores de graduação. Neste sentido, foi realizado o estágio em conjunto com o programa *Nós, Não Estamos Sós*, atuando de forma acolhedora, lúdica e conectando estudantes às crianças através da tecnologia digital, que serviu de base para esse processo de formação durante à pandemia em auxílio às escolas municipais e às famílias, através do estágio supervisionado, processo de extrema importância para formação de qualquer profissional, por favorecer um rol ampliado de experiências e subsídios o futuro exercício profissional. Respeitando a Ludicidade na ambiência remota, os estudantes de Pedagogia fizeram estágio, planejaram e desenvolveram atividades formativas e acolheram crianças e suas respectivas famílias que passavam por um momento delicado de perdas, além do afastamento do ambiente escolar. As experiências obtidas pela presente pesquisadora durante a sua participação como estagiária pelo Curso de Pedagogia na UFBA junto à abordagem lúdica e acolhedora do programa de extensão da Universidade Federal da Bahia *Nós, Não Estamos Sós* foi um dos interesses primordiais para o desenvolvimento de uma pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da profª Cilene Canda e coorientação de David Santana Lopes, tendo como supervisora de estágio a profª Karina Menezes. O percurso metodológico foi fundamentado por obras de autores como Gil (2019), Lakatos e Marconi (2008) e Bardin (2006), a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo e também pesquisa de campo, por meio digital (online) tendo em vista o cenário pandêmico do Covid-19 em que o contato físico com as pessoas ficou restrito por medidas de controle e prevenção da disseminação do vírus, sendo assim enviados o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE). Como instrumento metodológico, optou-se por um questionário que sondou os participantes acerca das experiências de planejar, coordenar e avaliar processos nutridos por atividades ludopedagógicas junto às crianças em ambiente remoto. Os relatos dos participantes - docentes e discentes de estágio supervisionado da UFBA foram representados como Professor A, Professor B e Estudantes C, D e E, respeitando assim as suas identidades. Em resposta aos objetivos propostos, os participantes responderam em



sua maioria que as atividades ludopedagógicas contribuem para desenvolvimento pleno do sujeito e facilita o planejamento escolar, uma vez que favorece que o educador se aproxime mais da criança para elaborar as atividades ludopedagógicas. Uma das perguntas presentes no questionário foi “quais as contribuições da Ludicidade para a realização do planejamento pedagógico?”. Em resposta a essa pergunta, o Professor B e as estudantes C e D responderam que a Ludicidade contribui para um ambiente mais diverso, arejado e desafiador, com atividades de aprendizagem mais significativas e desenvolve várias áreas do conhecimento e do ser humano, além de facilitar o aprendizado dos alunos produzindo resultados benéficos, como atenção, envolvimento na ação, capacidade de criar, dialogar e produzir saberes. Outra pergunta fundamental para o questionamento das atividades ludopedagógicas realizadas durante a pandemia, no projeto em questão, foi relatado que as atividades de jogos e brincadeiras contribuem para um melhor entendimento dos conteúdos e que facilitam a aprendizagem tornando-as mais leves, como também mais contextualizadas com a ação corporal, sensível e brincante das crianças. A Estudante C relatou que realizou atividades ludopedagógicas com a “criação de jogos, dinâmicas com brincadeiras e contação de histórias”, elementos esses considerados situados dentro de um contexto de cultura lúdica, pois fogem do tradicional aprendizado somente pelos livros didáticos e conteúdos, bem como amplia a sua forma de produzir saberes, sentidos e experiências. Os jogos, por exemplo, oferecem uma aprendizagem mais divertida e prazerosa, como também mobilizadora de reflexões, sensações e articulações entre pensar e fazer da criança em seu processo de aprendizagem. A ludicidade, segundo Kishimoto (2012), está relacionada a atividades prazerosas em que a criança realiza e aprende ao mesmo tempo e se constitui como alternativa de inovação pedagógica, uma vez que desconstrói “verdades” tradicionais e implica a criança em sua ação no mundo, construindo e produzindo diferentes linguagens lúdicas em seu desenvolvimento. Com a sistematização dos resultados indicados, foi possível notar que a ludicidade possibilitou, a partir das experiências relatadas, que os participantes experimentassem as mais diversas ações lúdicas desde uma situação imaginária ou real, em meio a um ambiente digital. Foi ressaltado ainda que as imersões ludo pedagógicas desenvolvidas durante o período de estágio curricular supervisionado proporcionaram um entendimento amplo sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira no âmbito epistemológico da ludicidade, enquanto experiência e não afetato técnico. A





pesquisa constata que o processo descrito e analisado colaborou no aprendizado dos/das estudantes de Pedagogia, para a compreensão de suas experiências formativas de cunho lúdico, ou seja que constitua de forma plena, social, simbólica e cultural durante um curso de formação inicial no campo da docência em meio a um período tão desafiador como o momento pandêmico.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 10 maio. 2021.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Educação e Ludicidade**, p. 22-60, 2002.

ONGARO, Carina; SILVA, Cristiane; RICCI, Sandra. **A importância da música na aprendizagem**. UNIMEO/CTESOP. p. 2-4, 2006.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.





## AS VOZES DAS CRIANÇAS E SEUS ECOS NA CONSTRUÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Maiza Maciel Chaves (UFBA)<sup>19</sup>  
E-mail: maizamaciell@hotmail.com

O contexto de pandemia da COVID-19 transformou o planeta, impôs modificações sanitárias, sociais e econômicas de forma abrupta, inesperada, além de acirrar e tornar mais evidente o abismo social presente no mundo. No contexto das incertezas, o distanciamento social tornou-se uma realidade necessária e, com ele, pus-me a pensar na escola e nos meus alunos da Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos), suas expectativas e anseios quanto ao ano escolar que se iniciava naquele período em que as aulas, repentinamente, foram suspensas. O que estariam pensando naquele momento? Como estavam se sentindo? Estavam compreendendo a mudança na rotina e o que estava acontecendo no mundo? E a instituição escolar... funcionaria? Como funcionaria diante dessa nova realidade? Quais seriam as prioridades? Nesta realidade, diante da imposição do momento, surgiu, na minha concepção, o início de uma reinvenção do espaço escolar, por meio do repensar de práticas pedagógicas e da criação de alternativas para suprir privações do momento, mas que, com toda certeza, deveriam ecoar no “futuro curricular”, visto que o mundo todo estava passando por transformações, também, na educação. Então, como reinventar a prática pedagógica, observando as questões que levantei sobre as crianças, suas vivências, desejos e expectativas, neste momento de pandemia? Para responder essas e inúmeras outras questões, escutar as crianças se fez necessário e indispensável. Uma escuta sensível, acolhedora, capaz de “ouvir” suas múltiplas formas de expressão partindo da perspectiva apresentada por Friedman (2020) que diz que a escuta é presença, vínculo, conexão, respeito é doar-se, é estar plenamente presente, entregar-se ao outro, conhecendo e reconhecendo suas singularidades. Frente a realidade descrita acima e a partir da escuta das crianças, sem censuras e com muito afeto, fui presenteada com diálogos, questionamentos, pedidos,

<sup>19</sup> Professora na rede municipal de educação de Salvador-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

declarações etc. Falas ricas, subjetivas, repletas de sentimentos, anseios e poesia que demonstravam uma consciência sobre o mundo, suas necessidades e a essência das crianças. Partindo desse conceito de escuta e fazendo ecoar as “vozes” das crianças, o trabalho pedagógico (no contexto da pandemia em 2020 e 2021) foi delineado, tomou direção e formas que ecoaram em propostas significativas que contemplaram além das exigências curriculares e suas formalidades, as necessidades das crianças, articulando seus processos formativos à aspectos relacionados às suas vivências, tornando as ações pedagógicas mais significativas. Propostas que contribuíram de forma efetiva na formação direta de cidadãos críticos, conscientes, pertencentes, corresponsáveis por seus processos de aprendizagem, imprimindo uma perspectiva curricular que contempla a “conversa complicada” que Pinar (2017) defende ao chamar atenção para a necessidade de um ensino contextualizado, no qual a prática seja dialógica e o aluno traga suas vivências para participarem desse diálogo. Foi neste contexto, observando a potência das contribuições das crianças na construção e efetivação das ações pedagógicas e a riqueza dos resultados destas práticas, que cresceu em mim a necessidade de pesquisar e aprofundar meus estudos sobre as expressões e impressões infantis acerca do mundo e como enquanto profissionais da educação estamos ou podemos utilizar as “vozes” das crianças como “horizonte pedagógico” na construção de práticas mais dialógicas. Práticas, onde as vozes das crianças se façam presentes, valorizando, portanto, a escuta e a participação como fundamentos coerentes com suas potencialidades, anseios e formas de ser e estar no mundo rumo a uma transformação. Propostas, que acolham o protagonismo infantil na sua inteireza, respeitando e valorizando as crianças como agentes sociais, ativos, críticos, produtores de cultura e, portanto, de currículos. Acredito que, pesquisar sobre a escuta de crianças, no contexto escolar, mais diretamente na construção de ações pedagógicas, pode proporcionar reflexões neste espaço que é de trocas e criação de sentidos, sobre a forma como estão contribuindo ou podem contribuir na formação desses sujeitos e nas suas relações consigo, com outros e com o mundo. Então, para aprofundar meus estudos e refletir com a equipe pedagógica (da escola em que atuo), sobre como aspectos relacionados a valorização das “vozes” infantis podem emergir à medida que a escuta é praticada na escola, pretendo realizar uma pesquisa participante intervencionista vinculada ao paradigma do interacionismo simbólico, sob uma abordagem qualitativa. A escolha da pesquisa participante para desenvolver esse projeto de investigação que hora se



apresenta em fase inicial, se dá, pois, esta comporta o envolvimento e identificação do pesquisador com a realidade investigada e segundo Farrmann (2014, p. 49), “para realizá-la, é necessário ter como ponto de partida a clareza de que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa”. Como a proposta do estudo surgiu de uma auto-observação de atividades diversificadas que venho executando na minha ação pedagógica e, conforme o que coloca Bakhtin (2003), sobre ser importante no processo de pesquisa considerar o lugar de onde escuto, observo, pergunto, meço e avalio, acredito que a pesquisa participante se adequa. Nesse cenário, acredito que a investigação deva ter uma perspectiva qualitativa, visto que este tipo de abordagem trabalha com universo de significados e como salienta Gatti (2010, p. 47): “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”. De acordo com Ludke et.al (2015, p. 14 apud Bogdan 1982), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” o que está em consonância com a proposta de pesquisa participante que pretendo realizar. Assim, nesta perspectiva, não há como pensar nesta investigação sem pensar na escuta das crianças e dos professores enquanto sujeitos da pesquisa. Não há como pensar sobre escuta sem escutar, pois posturas podem revelar compreensões, saberes, valores ou até a ausência destes. Refletir acerca das vozes das crianças e suas diversas formas expressivas, em atividades diversificadas partindo do pressuposto que quando elas se expressam, retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros e, ainda, seu imaginário se faz indispensável. Então, penso em um percurso metodológico que a escuta esteja sempre presente junto a leituras, observação, reflexões, análises e trocas. Assim a intenção é propor conversas, provocar situações, instigar questões, realizar gravações, entrevistas, propor leituras, desenvolver diálogos em rodas de conversa para refletir sobre os textos propostos e as experiências vivenciadas e construir um diário de campo, a partir de um olhar e de uma escuta sensível para captar e compreender crianças, adultos e suas interações, inter cruzando de forma sensível e atenta conhecimento teórico e prática (ação pedagógica) no delinear da investigação sobre o objeto de pesquisa. Um percurso que propõe, portanto, observar, interagir e escutar vozes sem abdicar do olhar de pesquisadora, participante, a fim de construir de forma



colaborativa uma prática interventiva. Diante do exposto como intenção de pesquisa, sabendo que a proposta do curso de Mestrado Profissional em Educação da UFBA (a qual esse projeto se vincula) prevê uma pesquisa com finalidades intervencionista e, considerando a escola como um espaço aberto, repleto de possibilidades, penso em propostas de intervenção partindo das reflexões oriundas da observação da prática, das trocas, dos momentos de estudo e reflexão durante a pesquisa. A primeira delas está relacionada a construção de uma coletânea de vivências com relatos de ações pedagógicas no espaço escolar que ampliaram construções significativas através do uso das narrativas infantis verbais e não verbais no processo de construção pedagógico, valorizando, portanto, as crianças enquanto sujeitos sociais ativos, críticos, produtores de cultura e de currículos. A outra etapa da intervenção seria a construção coletiva de diretrizes para o Projeto político Pedagógico, que incentivem práticas pedagógicas a partir da escuta das crianças, ampliando o uso de suas narrativas verbais e não verbais no processo de construção do fazer pedagógico, valorizando o processo de escuta e as interações das crianças no espaço escolar, tirando o foco da valorização, apenas, das narrativas adultas e focando nas ações das crianças, suas vozes, seus discursos, suas ideias ... Apesar do foco da proposta interventiva está diretamente relacionada a construção da coletânea com práticas consideradas exitosas no que se refere ao tema abordado pela pesquisa e na formulação de diretrizes para compor o Projeto Político Pedagógico, aponto que a formação docente também se fará presente apesar de não ser a intenção interventiva central. Acredito na formação como um dos resultados desse processo, visto que todo movimento de pesquisa carrega em si a ressignificação de seus sujeitos como consequência, pois ao participarem de um processo investigativo, passarão por transformações, ainda mais quando o tema proposto para a investigação está diretamente implicado na sua prática profissional.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FAERMANN, Lindamar Alves. **A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais**. Revista Ciências Humanas, v. 7, n. 1, 2014.
- FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda books, 2020.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed.



Brasília: Liber Livros, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PINAR, W. F. **Currere: aquel primer año. Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 55-65, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>. Acesso em maio de 2022.

SEVERINI, A. J. **Metodologia do trabalho científico (livro eletrônico)**, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. --. 13-09383. 1,0 MB; e-PUB. Bibliografia.248 páginas.



## **PRAÇAS COMUNITÁRIAS DE SUCATAS EM JEQUIÉ-BA: LUGAR DE ARTE, LUDICIDADE E ECOALFABETIZAÇÃO**

Marilete Calegari Cardoso (UESB)  
E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br

Cíntia Soares de Souza (AAP/Jequié-BA)  
E-mail: cintiasoares0@gmail.com

Tiago dos Santos Aragão (UESB)  
E-mail: tiagod.s.a@hotmail.com

Este estudo é fruto de uma investigação de Iniciação Científica, em desenvolvimento, que investiga a constituição e potencialidade dos espaços públicos da cidade de Jequié- BA. Em especial, este estudo analisa a praça denominada “Praça da Amizade”, que foi construída por meio de iniciativa comunitária, com sucatas (pneus, restos de madeiras e outros materiais reaproveitáveis), para as brincadeiras das crianças, bem como a relação desses ambientes com a participação e difusão da cultura lúdica infantil e, também, da comunidade. Nosso interesse, nesta investigação, trata-se da organização da praça pública que pode ser reconhecida como um lugar constituído de vida, movimento, prazer e de experiências de ecoalfabetização entre crianças-crianças-adultos (SOUZA; CARDOSO; SOUZA, 2021). Haja vista, em nosso entender, com o movimento coletivo da comunidade de criar, diversificar e valorizar os espaços públicos, a cidade converte-se em um território físico carregado de identidade, além de tornar-se um lugar apropriado para as crianças viverem suas práticas cotidianas. Torna-se ainda “mais que um espaço concreto: é vivido, subjetivado, ressignificado, torna-se parte de seu espaço, seu lugar” (DIAS, FERREIRA, 2015, p.126). Por alfabetização ecológica, também denominada ecoalfabetização, compreendemos que surge para propiciar uma “definição operacional de sustentabilidade” (CAPRA, 2003, p. 20). Conforme a definição de Capra, “a ecoalfabetização é a educação que tem uma proposta pautada na satisfação das necessidades humanas sem prejudicar as próximas gerações, iniciando pela compreensão dos princípios básicos que regem a vida na Terra” (MESSINA; RICHTER, 2010, p.9). Temos encontrado em algumas cidades

(internacionais e nacionais) praças públicas construídas de forma ecológica, tentando resgatar não só os espaços, como também a conexão entre as pessoas, transformando espaços em lugares democráticos de socialização. Além disso, “a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e libertador” (FREIRE, 2000, p.65). Vale dizer que algumas das praças comunitárias da “Cidade Sol” - Jequié foram produzidas neste contexto ecológico. A reutilização de materiais tem sido amplamente praticada por artistas e diversos setores da sociedade, mas, contraditoriamente ainda tem uma presença tímida em ações nas escolas e praças – espaços fundantes de cidadania, de aprendizagens éticas, culturais e sociais. Por isso, conforme Cardoso, Souza e Silva (2019), cada vez mais os centros urbanos e comunidades têm encontrado soluções criativas para o reaproveitamento de seus materiais, devido a uma necessidade de dar vazão ao “lixo” que a sociedade produz. Isto é, um trabalho coletivo de pessoas que vivem em comunidades periféricas, na qual colocam em prática uma proposta educativa transformadora, de participação livre e com aspiração humana (FREIRE, 2002); isto é, um projeto incorporado ao mundo da vida, como é defendida por Freire (1995). Assim, indo de encontro com as ideias, buscamos pesquisar as seguintes questões: Como a praça de cunho comunitário, Praça da Amizade, vem se constituindo? De onde partiu a ideia de construir essa praça usando sucatas? Qual o potencial educativo dessa praça comunitária? Como vem sendo construídos estes ambientes lúdicos de arte, lazer e aprendizagem de alfabetização ecológica às crianças e adultos? Em suma, buscamos apresentar aqui neste estudo, como a praça pública é representada como espaço favorável, para o desenvolvimento de temáticas que envolvem a alfabetização ecológica, a arte e a ludicidade. Pois, compreendemos a importância que o ambiente coletivo, em específico a praça tem sobre a formação de uma cultura, e neste caso, possa contribuir com o desenvolvimento da consciência ambiental ao estabelecer conexões entre os ambientes (praças) e as práticas pedagógicas educativas, lúdicas, culturais e as sociais. A pesquisa vem sendo desenvolvida com base nos princípios qualitativos, de inspiração etnográfica, numa abordagem sócio-histórica e ancorada na perspectiva sociocultural de Freire (1995, 2000, 2001, 2002), Gadotti (2005), Brandão (1995), Romão (2002) e Arroyo (2012), que defendem uma prática política, dialógica e libertadora. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos são estudados como processos em movimento e em mudança.





Neste sentido, elencamos como técnicas de pesquisa: a observação com registro (diário de campo, fotografias, vídeos) e entrevistas. Apesar da pesquisa apresentar-se em desenvolvimento, já é possível, mediante a transcrição de trechos do diário de campo, que vem sendo realizado desde outubro de 2019, identificarmos algumas impressões, nos valem das visitas a uma praça pública “Associação Amigos da Praça”, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três (03) frequentadores da praça. Nossas primeiras impressões ao iniciarmos nossas visitas na praça “Associação Amigos da Praça”, percebemos como um lugar de educação e cultura. Embora não tenha sido a intencionalidade central no momento da criação, as praças constituem-se em espaços de aprendizagens coletivas e vivências, marcas da educação pautada na cidadania. Acreditamos que as pessoas necessitam de espaços públicos que lhes ofereçam experiências diversas, por meio “de atividade criadora, de obra (e não apenas de produtos e bens materiais consumíveis), necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas” (LEFEBVRE, 2008, p. 105). Por isso, “sonhamos com uma cidade acolhedora e promotora da vida”, tal como fala Gadotti (2005, p.10). E foi dessa forma que vimos ao observarmos a “Associação Amigos da Praça”, uma praça comunitária construída com sucatas, pela comunidade local, na cidade de Jequié- Bahia. Uma praça transformada em espaços de potencialização da cultura lúdica, em diferentes momentos, tempos e atividades. Percebemos também com os dados, que os espaço desta praça foram pensados para todas as faixas etárias, porém, há fortuita marca de espaço de brinquedos e brincadeiras infantis. Uma ambiência lúdica revitalizada pela comunidade, como espaços de encontro, lazer, leitura e brincadeiras. Esses espaços foram revitalizados com materiais não estruturado (pneus e resto madeira que se transformaram em diversos brinquedos, bancos, lixeira, mesas; a geladeira que não tem mais uso se transformou em uma “geladoteca” para abrigar livros doados e lidos pelos organizadores e frequentadores; garrafas pet que se transformam em diferentes objetos; etc.). Sucatas em geral são transformadas em objetos que tornam essas praças lugares pitorescos e cheio de vida. Destacamos que esse modelo de praça é um espaço lúdico de resistência, visto que contribuem com a preservação do meio ambiente por utilizarem materiais que seriam descartados, mas também por agregarem pessoas diferentes com o mesmo objetivo: criar espaços de convivência, de lazer, de contato social, de partilha com seus pares – o ser humano. A utilização do espaço da praça pública como espaço de



aprendizado, pode se tornar uma estratégia pedagógica que direciona uma reflexão sistêmica e holística da relação ser humano e natureza. O lúdico neste território, em tese, “potencializam experiências de lazer e aprendizagem”, conforme descreve Brougère (2012, p.128). São vivências múltiplas de atividades livres, de diferentes naturezas, como exemplo: físicas, manuais, intelectuais, culturais, que supõem ações de lazer, de esforços ou não, pois, são diferentes formas lúdicas vivenciadas de maneira espontânea, que remetem ao prazer e o divertimento. Compreendemos que as dimensões lúdicas voltadas a este ambiente podem repercutir exponencialmente na educação da sociedade como um todo. Nisto se baseia o principal compromisso da alfabetização ecológica, formar cidadãos ecoalfabetizados aptos na solução de problemas em prol de um bem comum. (SOUZA; CARDOSO; SOUZA, 2021). Os dados preliminares da investigação, portanto, levaram a concluir que a praça se torna um ambiente alternativo que atuará como facilitador para o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para que professor e aluno possam se tornar os atores ativos no processo de produção do conhecimento, portanto, a praça “além de proporcionar um ambiente alternativo de ensino-aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Assim, de acordo com esta perspectiva quanto mais identificação houver entre o indivíduo e seu entorno, maior a possibilidade de um comportamento de preservação ambiental. Neste processo, o lugar (local de transitoriedade), torna-se espaço (local de afetividade) pela identificação do sujeito ou comunidade com o seu entorno, sendo este um processo de manutenção do espaço e do próprio indivíduo.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, M., & SOUZA, A. L. S. Praça Comunitárias De Sucata Na “Cidade Sol” - Jequié-Ba: Lugar De Brincadeira, Preservação E Aprendizagem Social. **Crítica Educativa**, 6(1), 1–19. 2020. <https://doi.org/10.22476/revcted.v6.id459>
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em Campo Aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995
- BROUGÈRE, Gilles. Lazer e Aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. ULMANN, A.L. (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.128-140. (Coleção Formação de Professores)
- CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadoras do brincar**: o olhar sensível das



professoras acercado brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, Bahia, 2018.

CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, Ana Lucia.; SILVA, Maria Vitória. A ludicidade ao longo da cidade de Jequié-BA: espaços e tempos de lazer e aprendizagens para as crianças. In: **VII SEMINÁRIO GEPRÁXIS**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, Anais... v. 7, n. 7, p. 01-15, maio, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/index>. Acesso em abril, 2020.

CASTRO, Andréa Matos Rodrigues Menezes. O uso lúdico do espaço público: um tempo no Parque Municipal Américo Renné Giannetti. In: **29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA**, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Anais... Natal, 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402004456\\_arquivo\\_ousoludicodoespaco publicO .pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402004456_arquivo_ousoludicodoespaco publicO.pdf) . Acesso em 04 mar. 2019.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais–Anpur**. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.2015v17n3p118>. Acessos em 8 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água, 1995. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Ana Maria (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. 2005. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod\\_resource/content/1/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf). Acesso em: 8 de fevereiro de 2017.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2006. LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LEFEBVRE, Henri. Propósito da obra. In: \_\_\_\_\_. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000), 2006.



## **PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES)**

Marling Rodrigues Gava Alvarenga (UFBA)<sup>20</sup>  
E-mail: marling.alvarenga@ifes.edu.br

Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)<sup>21</sup>  
E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Atualmente, com a dinâmica que envolve a evolução de informações e estudos nas mais diversas áreas, bem como com a velocidade em que tais informações giram ao redor do mundo, os profissionais precisam ficar atentos e envoltos aos avanços ocorridos em suas áreas de atuação profissional. Com isso, ao voltar nosso olhar para os professores é possível identificar que apenas a formação inicial, mesmo com os cursos atendendo aos critérios da formação inicial docente indicados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), não é completa e suficiente para que sejam considerados profissionais com conhecimentos acabados. Assim, para complementar tais estudos e conhecimentos, os quais não chegarão a um esgotamento, temos a formação continuada, que para Libâneo (2018) é um termo que vem acompanhado da formação inicial. Segundo este mesmo autor, “a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios” (p. 187), enquanto a formação continuada “[...] é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (p. 187). Para Imbernón (2010) a formação continuada dos professores “é mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender” (p. 11). Neste contexto, com identificação da dimensão do assunto para prosperidade

<sup>20</sup> Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>21</sup> Docente na Universidade Federal do Recôncavo Baiano e no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

da carreira profissional de um professor, a pesquisa aborda o tema “Formação continuada de professores”, tendo como problemática: “qual a importância da formação continuada no seu cotidiano docente na visão dos professores?”. Dada a relevância e potência desse questionamento, o objetivo desse trabalho é: apresentar as percepções iniciais de docentes do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Nova Venécia sobre a importância da formação continuada de professores”. O tema e aprofundamento nesse assunto vieram em decorrência da formação específica dos profissionais que atuam na rede técnica federal que é o *locus* de estudo, o Instituto Federal do Espírito Santo – *campus* Nova Venécia (grande parte de seus professores possui como formação inicial os bacharelados). Importante salientar que ao buscar as orientações sobre a formação continuada docente nos documentos (resoluções, diretrizes, orientações, dentre outros) do CNE/CP, percebemos que estes se remetem à uma formação continuada de forma sistemática, como uma política de fortalecimento profissional. Abordam ainda que a responsabilidade da oferta se dá pelas secretarias de educação (a depender da esfera) e serão promovidas dentro da própria escola que o professor atua. (GUEDES, 2020). Já no Instituto Federal do Espírito Santo como um todo, ainda não identificamos uma política instituída por completo sobre a temática, mas foi possível identificar ações pontuais de formação continuada de professores que são ofertados, podendo ser identificadas no Relatório de Gestão, elaborado colaborativamente pela gestão dos *campi* e reitoria. Tais ações geralmente são coordenadas pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) e/ou pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), as quais oportunizam e estimulam a participação de docentes em formações como o Mestrado Interinstitucional (Minter) e o doutorado interinstitucional (Dinter), além de outras formações ofertadas pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEFOR). Disso resulta que estas formações podem ser contabilizadas no plano individual de trabalho (PIT) do professor participante. No tocante à metodologia de pesquisa, colocamos que o estudo em questão é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa documental (estudos de documentos específicos) e colaborativa (com participação de representatividade docentes). (BICUDO, 2020; LUDKE; ANDRÉ, 2020; MOREIRA; CALEFFE, 2008). A participação dos entrevistados na pesquisa teve início com o convite formal, via e-mail, para cada professor do campus que atendesse aos critérios de inclusão: ser servidor efetivo no Instituto Federal do Espírito Santo; estar lotado no campus Nova Venécia há pelo menos 2 anos; ser docente ou atuante



em cargo de representatividade de ações e/ou setores ligados à atuação docente; ser convidado para participação da pesquisa; aceitar participar da pesquisa com registro de aceite ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento; autorizar o uso de imagem em voz com registro no documento Autorização de imagem e voz. Até o presente momento a participação na pesquisa foi em entrevistas individuais, em dia e horário acordado entre entrevistador e entrevistado. A seguir exporemos as percepções de dois partícipes da pesquisa, denominados de “Professor de Ciências Exatas e da Terra” e “Professora de Linguística, Letras e Artes”. Ora, ao serem questionados sobre a importância do IFES ofertar cursos de formação continuada, foi possível identificar que ambos consideram de grande relevância: “Vejo que sem a formação continuada, cada professor fica no seu quadrado e não acontece discussões e expansão do conhecimento” (“Professor de Ciências Exatas e da Terra, 2022). Frente à isso, a “Professora de Linguística, Letras e Artes” trouxe a potência dos professores precisarem dar continuidade a seus estudos, pois lidam com seres humanos que tem suas especificidades, com isso “precisam manter um processo contínuo de ampliação de seu conhecimento, para terem condição de exercer a docência, conhecer a matéria, mas ao mesmo tempo a educação, para ter a didática adequada para passar informações e atender aos alunos” (“Professora de Linguística, Letras e Artes”, 2022). Como (in)conclusões iniciais da pesquisa apontamos que os entrevistados reconhecem a importância e necessidade da formação continuada docente, visto que as formações que recebem na graduação não dão base para atuação em sala de aula, dado que é preciso experiência na construção do diálogo, para a socialização de vivências, no sentido de atualizar-se sobre as inovações e estudos recentes. Fica, assim, evidente a necessidade e importância da continuidade das ações de formação para a contínua qualificação dos professores.

## Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Fenomenológica em Educação:** Possibilidades e Desafios. Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), São Paulo, Vol. XLI, jun. 2020, p. 30 – 56. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/928-1252-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário**





**Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministérios da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 14 jul. 2022.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Barreiras – BA, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53282/sulsul.v1i01.658> Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658>. Acesso em: 17 jul. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores** [recurso eletrônico]. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. Ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.





## **A RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO PERANTE O PRINCÍPIO CRIAÇÃO DE SENTIDO**

Nathália Marques da Conceição (UFR)  
E-mail: nathalia.marquespedagogia@hotmail.com

Cristiane Rodrigues Thiel Silva (UFR)  
E-mail: crys.thiel@outlook.com

Marta Regina Ferreira de Morais (UFR)  
E-mail: martaregina2005@gmail.com

A pandemia acarretou muitos impactos para os mais diversos setores da sociedade e no campo educacional não foi diferente. O processo de ensino- aprendizado foi afetado e precisou ser repensado de forma que não fosse interrompido no período de isolamento social. No entanto, apesar dos esforços dos educadores o que se teve foi uma grande evasão escolar e a perda da qualidade de ensino que se torna evidente aos atuais números de analfabetismo no país. De acordo com o programa Todos pela Educação na nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças (2021), informou que o número de analfabetismo teve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos. É notório que a pandemia agravou a situação alarmante da educação, no entanto, tal realidade já era preocupante e se agravou durante o cenário pandêmico. As escolas antes desta situação de agravamento já expunham dificuldades nas práticas docentes no processo de ensino-aprendizado. Diante disso, a funcionalidade da escola quanto instituição e sua organização, as várias burocracias que envolvem a prática pedagógica, os currículos prontos e seus materiais apostilados tem tornado esse sistema de funcionamento da escola sem sentido. A perda de sentido no processo de ensino aprendizado afeta professores e alunos em proporções diferentes, mas traz riscos preocupantes para todo o processo. Deste modo, essa pesquisa se desenvolve a partir da seguinte problemática: de que maneira o princípio criação de sentido, um dos princípios da aprendizagem dialógica, fundamentado na abordagem comunicativa contribui para a relação professor- aluno no processo de ensino e aprendizagem? Diante disso, esse projeto se desafia a investigar o princípio criação de sentido, o

quinto princípio proposto pelas comunidades de aprendizagem, na relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública. Sabe-se que no campo científico há vastas produções sobre a relação professor-aluno, todavia o que se propõe pesquisar é esta relação a partir de um novo fundamento, a teoria da abordagem comunicativa elaborada pelo pensador alemão Jürgen Habermas que apresenta o conceito de racionalidade comunicativa e tem feito contribuições significativas para as ciências sociais. Assim terá como objetivo geral compreender o princípio de criação de sentido, fundamentado na abordagem comunicativa, existente na relação professor- aluno no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, limitando-se a uma escola pública estadual no município de Pedra Preta. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo/exploratório. Sendo que a metodologia a ser utilizada será a metodologia comunicativa crítica, pois conforme os autores Gomez, Latorre, Sanchez y Flecha (2006) a metodologia dá ênfase às interações sociais, seja nas dimensões sociais que levam à exclusão ou naquelas que levam à inclusão, pois a transformação da realidade social é o principal objetivo desta metodologia. Quanto aos procedimentos será feito uma revisão de literatura sistemática e uma pesquisa de campo que utilizará como instrumentos para a coletas de dados análise documental, a observação e a entrevista semi estruturada. Inicialmente procurou-se escolher o termo relação ao invés de interação por entender que os termos apesar de terem uma proximidade sinônima, se distinguem em particularidades como é apresentado na sociologia de Weber (2009) onde oferece uma contribuição para a compreensão e justificativa da escolha do termo 'relação'. Conforme Weber, a relação surge do conjunto das interações que dão origem ao comportamento recíproco dos indivíduos em um contexto, podendo ter um caráter afetivo ou em interesses (WEBER, 2009). A partir da escolha do termo se fez necessário mapear produções acadêmicas sobre o tema que se buscará investigar: relação professor-aluno e criação de sentido, tentando assim responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas nas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Segundo Messina (1998, p. 1) o estado da arte é “um mapa que nos permite continuar caminhando”. Deste modo, ao se fazer o estado da arte busca-se percorrer o caminho teórico já trilhado, permitindo assim avançar na área investigada. Os termos relação professor-aluno e criação de sentido foram pesquisadas no assunto de artigos da plataforma de periódicos de Capes/MEC



e banco de teses e dissertações da Capes. Ao procurar esses termos juntados não foram encontrados artigos, desta forma, fez-se a busca isolada dos termos na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD). A seleção dos trabalhos foi feita inicialmente a partir da leitura dos temas e resumos para selecionar as teses e dissertações importantes que pudessem contribuir para a pesquisa. Acerca do termo relação professor-aluno foram selecionados ao fim 18 produções sendo 10 artigos, 4 dissertações e 4 teses. A partir da leitura, foram selecionadas áreas temáticas em que estes trabalhos foram desenvolvidos: relação professor-aluno e aprendizagem, relação professor-aluno e afetividade, relação professor-aluno e poder, relação professor-aluno e a avaliação, relação professor-aluno e ensino superior, relação professor-aluno e a psicanálise e relação professor-aluno e o adoecimento. Diante disso, foi possível perceber que apesar do grande volume produzido ao longo dos anos acerca dessa temática não foram encontradas pesquisa que relacionassem a relação professor-aluno com a construção de sentido. Algo que justifica a necessidade desta pesquisa, contribuindo assim para a área da educação e fomentar novos discursos e reflexões. Dentre os conceitos abordados, vale destacar que Paulo Freire (2011) defende o diálogo e critica a relação senhor/escravo, opressor/oprimidos. O professor exerce uma autoridade sobre o aluno e o mesmo assume o papel de obediência perdendo o seu valor e o direito de participar ativamente do próprio processo de ensino-aprendizado. Mizukami (1986) colabora quando afirma que o professor exerce sua autoridade e trabalha em função dos objetivos colocados pela escola ou pela sociedade. Em contrapartida, há a relação dialógica que conforme Freire (1970) é uma relação horizontal e não vertical, onde o diálogo faz parte da relação professor-aluno, sendo que cada um valoriza os saberes ali existentes. Outro descritor utilizado foi o termo criação de sentido. No entanto, não houve resultados que correspondesse com o conceito, deste modo procurou-se pelo termo comunidades de aprendizagem. Com essa temática foram encontrados 9 trabalhos sendo destas 6 dissertações e 3 teses. Inicialmente, as Comunidades de Aprendizagem surgiram a partir do conceito Aprendizagem Dialógica que é resultado de pesquisas realizadas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), na Universidade de Barcelona (Espanha). O conceito aprendizagem dialógica foi elaborado por Flecha (1997), e corresponde a forma de entender a aprendizagem e as interações, sendo que esta é possível a todas as idades e válida para uma diversidade de contextos



(FLECHA, 1997; MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012). Diante dos trabalhos a discussão se desenvolve a partir de Habermas (1990) ao abordar o conceito de ação comunicativa, ele inicia uma busca pelo conhecimento verdadeiro que é capaz de levar à emancipação. Habermas apresenta (1990) a ideia de consenso. O termo consenso está relacionado ao saber, assim o “modo de empregar o saber condiciona o sentido de racionalidade” (MACEDO, 1993, p.39). A racionalidade para Habermas (1990) não é uma posse de saber, mas como os falantes empregam seu saber em suas falas e ações. Diante disso, o ato comunicativo é uma ação que depende da racionalidade comunicativa e não se limita à racionalidade instrumental. Nesse sentido, o conhecimento se consolida e efetiva-se nas práticas dialógicas e é dessa forma que as práticas pedagógicas precisam ser repensadas. O ambiente escolar, é o lugar em que tais ações comunicativas deveriam ser ensinadas e aprendidas nas relações educador-educando, educando-educando a fim de que o saber fosse consolidado na leitura de mundo e nas práticas sociais, formando assim a emancipação de todos os envolvidos nesse processo. A relação dialógica proposta por Paulo Freire (2011) na pedagogia do Oprimido contribui para essa compressão quando afirma que o diálogo é o meio pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. A existência do homem passa pelo diálogo e dessa forma, uma prática pedagógica que não possibilita o diálogo impede o homem de vivenciar sua própria existência. Freire (2011, p.116) evidencia que a relação educador-educando não é direcionada pela imposição, mas pelo diálogo, “não se faz de A para B, ou de A sobre B mas de A com B mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, a prática pedagógica não é orientada por relações de poder no conhecimento, como na educação bancária, ao contrário esta prática se consolida na construção mútua do conhecimento. Todos os participantes desse ato dialógico influenciam e são influenciados. De acordo com Aubert et al. (2008), Vygotsky (1995) foi fundamental para a construção do conceito de Aprendizagem Dialógica, devido o entendimento de que os indivíduos fora de seu contexto não podem ser entendidos, relacionando assim o desenvolvimento cognitivo à sociedade e à cultura, que ocorre através da interação (AUBERT et al. 2008). Deste modo, conforme Sanches (2016) as comunidades de aprendizagem surgem com objetivo de superar as desigualdades sociais vivenciada e mantida dentro da escola por meio de práticas dialógicas, sustentadas pela aprendizagem dialógica. Portanto, apesar da pesquisa ainda estar em seu início é possível perceber que a relação professor-aluno pode ser investigada dentro de novas



perspectivas e abordagens teóricas visando sempre a qualidade do processo de ensino-aprendizado.

## Referências

- AUBERT, Adriana.; FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Carme; FLECHA, Ramón.; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información**. Hipatia Editorial.Barcelona, ES. 2008, 1ªed.
- FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **A concepção Bancária da educação como instrumento da opressão**. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed., Editora Paz e Terra, Coleção o Mundo Hoje, v. 21, Rio de Janeiro, 1970, p. 57-75.
- GÓMEZ, J, et al (Latorrem A.; Sánches, M; Flecha, R.) **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona, El Roure, 2006.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990b.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas**. Em aberto, Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993
- MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar. 2012.
- MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: Reunión de consulta técnica sobre investigación en formación del profesorado. México, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- SANCHES, Camila Angelica Silvestrini. **Tertúlia literária dialógica: a aprendizagem dialógica no testemunho docente**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. São Paulo, 2021.
- WEBER, M. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Coimbra: Edições 70, 2009.



## A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA DE COVID 19

Simeir Viana Maracas (SEC-BA)<sup>22</sup>  
E-mail: simeirviana@hotmail.com

Este trabalho tem o objetivo de relatar as experiências vivenciadas na coordenação pedagógica de uma escola da rede estadual e os desafios enfrentados no contexto do ensino remoto e retorno semipresencial, durante a Pandemia de Covid 19. Iniciei minhas atividades na escola em fevereiro de 2019, cheia de expectativas e receios pelo desafio de assumir uma nova função e por ser tratar de uma escola de grande porte, com diferentes modalidades e etapas de ensino. Percebi que a gestão também tinha muitas expectativas com a chegada do profissional que assumiria o pedagógico. Apesar da gestão escolar ser constituída das dimensões administrativa, financeira e pedagógica, essa última fica sempre em segundo plano, diante da sobrecarga de demandas exigidas pelas demais. Dessa forma, cabe ao coordenador a condução da dimensão pedagógica como um todo. Eu ficava me perguntando: o que seria esse “pedagógico”? Como eu poderia construir minha identidade profissional a partir dos saberes trazidos da prática docente, diante de uma nova realidade que não é fácil, e que depende da atuação de tantos outros sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar? “Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinho”. (FRANCO, 2008, p.128). A partir do que é descrito por Franco, percebe-se o quanto o trabalho do coordenador depende da colaboração e diálogo com os professores, que esse trabalho coletivo leva a percepção de que a escola pode e deve ser outra. Conclui o primeiro ano na escola, ciente do meu papel primordial na mediação da formação dos professores e incentivo no processo de reflexão sobre a prática, mesmo com todas as intercorrências diárias e a falta de definição do campo de atuação do coordenador na escola. O início do ano

<sup>22</sup> Coordenadora pedagógica da rede estadual de educação da Bahia. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação FIARE/UFBA/CNPQ.



letivo de 2020 trazia consigo um ar de aparente familiaridade com a questão do que a figura da coordenadora pedagógica representava naquele espaço. Tinha uma certa inquietação em torno da Reforma do Novo Ensino Médio, mas isso deixamos para outro texto. Duas semanas depois veio a suspensão das aulas na rede estadual, inicialmente por 30 dias, estendendo-se por todo o ano letivo, no qual não tivemos um direcionamento no sentido de continuidade das aulas em formato remoto nas escolas da rede estadual da Bahia. Nesse período, algumas escolas, desenvolveram atividades que visavam a garantia do direito de aprendizagem dos estudantes e também a manutenção do vínculo entre escola e família, como criação de grupos de WhatsApp, lives em rede sociais e reprodução de materiais para serem entregues às famílias. Essas ações não foram computadas como período letivo, por esse motivo retornamos em março de 2021 com o ensino remoto referente ao ano contínuo 2020/2021. Com o início oficial das aulas remotas, surge o primeiro grande desafio, lidar com os recursos digitais, que eram naquele momento o meio mais seguro para dar continuidade às nossas ações em meio a Pandemia, mas que escancarava as desigualdades já existentes entre alunos de escolas públicas e privadas, no que se refere ao acesso a recursos tecnológicos, e a carência de uma formação inicial e continuada que preparasse o docente para o uso pedagógico e aplicação das ferramentas digitais. Confesso que tive dificuldade de adaptação do trabalho da coordenação para o remoto, pois assim como os colegas, não tive uma formação inicial que desse o suporte, e de uma hora para outra, tudo mudou. Nas reuniões de Atividade complementar (AC), ouvia frases do tipo “Desaprendi a ensinar”, “O que aprendi não serve para esse contexto”, “Não vou usar meu celular e meus dados móveis” ... Então, tive que buscar me atualizar em tempo recorde para conseguir auxiliar os professores e inserir essas temáticas nas reuniões seguintes à Jornada Pedagógica, mostrar que todos tínhamos algo a aprender, que não saber administrar uma sala no Google Classroom, não invalidava toda a trajetória profissional de um docente. Recordo-me da primeira vez que tive que criar o link para um encontro síncrono com os professores, o quanto estava tensa e como aquela situação soava tão estranha, as câmeras fechadas e a sensação de que estava “falando sozinha”. Com o tempo o ambiente virtual foi se tornando mais leve, os diálogos fluíam com mais leveza, descobríamos mais funcionalidades, como mudar o plano de fundo da tela, consegui compartilhar tela e ver o chat ao mesmo tempo... Conforme escrevem André e Vieira (2006) existe uma temporalidade dos





saberes, que se modificam ao longo do tempo e evoluem. “[...] A experiência permite uma consolidação de certos saberes que se mostram eficientes em certas situações, assim como um rearranjo de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas para fazer frente a situações novas [...]” (ANDRÉ e VIEIRA, 2006, p.19). Uma parcela significativa de nossos alunos, só teve acesso aos Cadernos de Apoio a Aprendizagem, elaborados por uma equipe de professores da própria rede/Secretária de Educação. Os cadernos estavam organizados em 3 unidades letivas e de acordo com o Currículo Essencial vigente para o ano letivo continuum, permitindo que os alunos tivessem acesso aos conteúdos essenciais referentes as duas séries que estavam estudando em um mesmo ano civil. Os cadernos eram impressos pela escola e também disponibilizados em formato PDF nos grupos de WhatsApp criados pelos professores e grupos de líderes de classe. Retornamos com o ensino semipresencial em agosto de 2021 e presencial em outubro de 2021, com uma frequência muito abaixo do que constava na matrícula, isso em decorrência da crise econômica e falta de perspectiva que fez famílias inteiras se mudarem para casa de parentes no interior do estado e muitos alunos trabalhando no turno em que deveriam estar na escola. Além da questão da evasão, notamos que o período de isolamento social deixou uma lacuna no processo de alfabetização dos estudantes que atualmente cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, trazendo para essa etapa do ensino a responsabilidade de realizar essa recomposição das aprendizagens. Após as avaliações diagnósticas, percebemos que não adiantaria avançar com os planos de cursos que não contemplavam as necessidades reais desses estudantes, tanto na compreensão dos conteúdos relacionados aos componentes curriculares, quanto na atenção às questões socioemocionais decorrentes da falta da interação com os colegas. Buscamos, através de parcerias, estratégias voltadas a mitigar os danos causados pela Pandemia, como oficinas com os professores de instituições de Atendimento Educacional Especializado, rodas conversa com os alunos e psicólogas convidadas, adesão ao Projeto de Monitoria Mais Estudos, realização de eventos esportivos, de música e dança, dentre outras ações que buscam colocar os estudantes no centro do seu processo de aprendizagem, resgatando autonomia, autoestima e a vontade de permanecer na escola.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de.; VIEIRA, Marili M. da Silva. **O coordenador pedagógico**



**e a questão dos saberes.** In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p.119

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.



## FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO: O LUGAR DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A, COMO FORMADOR/A DE PROFESSOR/A E ARTICULADOR/A DE UMA REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM

Vailma Martins de Medeiros (UFBA)<sup>23</sup>  
E-mail: vailma.martins@gmail.com

O trabalho sobre a leitura e a escrita das diferentes escolas públicas de Educação Infantil da rede municipal de Seabra é cercado de vozes e práticas pedagógicas bem divergentes que, muitas vezes, não contribuem para o avanço da educação infantil nessa rede. Com as escolas fechadas, durante quase dois anos, devido à pandemia da COVID-19 e com a realização de aulas remotas, essas divergências ficaram ainda mais visíveis. Muitas dúvidas foram surgindo e o fazer do/a professor/a e do coordenador/a pedagógico/a ficou ainda mais explícito. Como implementar um processo de formação continuada e em serviço em que o/a coordenador/a pedagógico/a possa aprender com seu próprio fazer, na escuta atenta e no diálogo constante com seu grupo de professores/as e com seus parceiros de trabalho, ressignificando sua prática e reelaborando seu conhecimento em um movimento coletivo e colaborativo com esta rede formativa de trabalho? Como oportunizar que cada sujeito (**coordenador técnico, coordenador pedagógico e professor**), na interação com o outro, (re) signifique “seus” diferentes ambientes de aprendizagem, no contexto escolar, concebendo-os como ambientes integradores e articulados às dimensões interacional, física, temporal e funcional? Por onde começar? Esta problemática surge, porque atuando como coordenadora técnica, dessa rede municipal de Seabra, desde janeiro de 2017, tenho observado que ainda temos coordenadores pedagógicos que parecem saber pouco sobre o processo de alfabetização na educação Infantil e sobre o que é uma escola de Educação Infantil; outros acompanham pouco ou quase nada a prática do professor; alguns ocupam o

<sup>23</sup> Coordenadora na rede municipal de educação de Seabra-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

lugar do professor e acabam planejando por eles; outro dado é que quase todos os coordenadores têm um pouco mais de 04 anos na coordenação. Acredito que o começo desta investigação, talvez seja conhecer com mais profundidade o que esta rede, ao longo destes últimos anos, tem realizado de formação continuada para e com os professores e coordenadores pedagógicos e quais espaços formativos foram e têm sido garantidos, para que a partir daí, com apoio do PPGCLIP e seu Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), seja possível a realização de um projeto interventivo de implementação de uma política de formação continuada de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, com ênfase nas atividades de leitura e escrita. É inegável, que promover uma educação que atenda às especificidades das infâncias e do ser criança - sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura DCNEIS (2010) - é uma tarefa complexa que envolve escuta atenta, diálogo, comprometimento, parceria e políticas públicas de qualidade. Nesse contexto, a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, como formador/a de professores, é de suma importância para o planejamento coletivo de propostas pedagógicas que “devem garantir a todas as crianças a convivência entre elas e delas com os adultos; a ampliação das experiências, dos saberes e dos conhecimentos; o acesso aos bens culturais e à herança das tradições de suas comunidades;” (RCCR p. 18) Mas para isso, a formação continuada e em serviço oferecida ao coordenador/a pedagógico/a da rede municipal de Seabra, com periodicidade quinzenal, também precisa ser (re) significada com o intuito de que estes encontros formativos possam ajudar, cada coordenador/a, a organizar e a rever o seu fazer, a produzir o seu plano de formação priorizando conteúdos e estratégias formativas que o auxilie “a encontrar sentido naquilo que está fazendo, e, a partir daí, se colocar como ator, na perspectiva daquele que atua e, portanto, tem responsabilidade sobre sua ação.” (FERRAZ, 2014). Neste processo de garantir as melhores experiências para as crianças, o coordenador/a pedagógico/a tem uma função primordial na formação continuada e em serviço dos professores, pois este, é o responsável direto pela organização e articulação da formação dentro da escola. Vale ressaltar que a aprendizagem é uma experiência única e intransferível e, por isso, precisa ser vivida por cada sujeito. Para



tanto, o coordenador pedagógico precisará organizar situações formativas em que o docente possa aprender com a sua própria experiência. Nesse sentido, a pesquisa a ser realizada será pautada na abordagem qualitativa, pois tem como perspectiva o diálogo aberto e colaborativo, o olhar atento e investigativo dos diferentes sujeitos, a reflexão e compreensão de questões relacionadas ao lugar do coordenador pedagógico nos diferentes ambientes de aprendizagem nos quais atua. VIEIRA (2010) afirma que “o pesquisador que se lançará à prática da pesquisa qualitativa deve, antes, limpar a mente de hipóteses preconcebidas, a fim de evitar que perca sua capacidade de observação” Como etapa inicial, realizarei um levantamento histórico (levantamento de dados da rede pública municipal em relação ao projeto de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil; dados dos responsáveis pela articulação deste trabalho em rede ao longo dos últimos anos; dados de alguns profissionais envolvidos no projeto, como diretor/a escolar, coordenador/a pedagógico/a, professor/a, sua formação profissional inicial e formação continuada, experiência na área de atuação; e os dados das escolas envolvidas - se possui PPP — Projeto Político Pedagógico, e como é feita a sua atualização considerando o PIL - Projeto Institucional de Leitura, o PIB (Projeto Institucional do Brincar, levando em conta a realidade da comunidade escolar, o contexto onde a criança vive, suas experiências) e uma intensa pesquisa bibliográfica sobre literaturas que tratam de educação, alfabetização na educação infantil, formação continuada, e, em serviço, do docente e do coordenador pedagógico e o exercício de sua função. A fim de ressignificar/transformar/dar mais sentido ao processo de formação continuada e em serviço, já instituído no município, em que o/a coordenador/a pedagógico/a possa ampliar seus conhecimentos na prática, na escuta atenta e no diálogo constante com seu grupo de professores/as e com seus parceiros de trabalho, em um movimento coletivo e colaborativo com esta rede formativa de trabalho, utilizarei uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição de análise documental: análise de documentos da rede, a exemplo do Referencial Curricular de Educação Infantil de Seabra — Bahia (aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em novembro de 2020) para seguir observando o que orienta esse documento a respeito do trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita; aplicação de questionário escrito: autoavaliação da prática do/a coordenador/a pedagógico/a, com o intuito de compreender melhor o



pensar desse profissional sobre o seu fazer na escola e na rede; observação *in loco* da atuação desse profissional nos diferentes espaços formativos — planejamento, grupo de estudo, acompanhamento da prática —na escola e na rede; entrevistas com professores de Educação Infantil que atuam com crianças de 04 e 05 anos, com foco nas situações didáticas de leitura e escrita, planejadas e realizadas no contexto escolar; realização de grupos focais com coordenadores pedagógicos, professores de crianças de 04 e 05 anos e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, como mais uma forma de promover a autorreflexão através da escuta atenta e do diálogo coletivo. É importante destacar que a efetivação desse projeto interventivo requer uma parceria efetiva com a Secretaria Municipal de Educação e com o Conselho Municipal de Educação, por serem órgãos normativos da Rede Municipal de Educação. Como já é de responsabilidade da SEMEC garantir formação continuada para seus professores e coordenadores, o projeto interventivo surge para fortalecer esta política, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, com o objetivo principal de oportunizar que cada sujeito (**coordenador técnico, coordenador pedagógico e professor**), na interação com o outro, (re) signifique “seus” diferentes ambientes de aprendizagem, no contexto escolar, concebendo-os como ambientes integradores e articulados às dimensões interacional, física, temporal e funcional, com foco nas atividades de leitura e escrita. Dessa forma, juntos, em um movimento colaborativo, desenvolveremos ações para implementar e intensificar o projeto de formação continuada dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e dos/as professores (as), realizando: encontros formativos quinzenais com coordenadores/as pedagógicos/as; encontros formativos mensais com professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as de toda a rede; acompanhamento da prática do/a coordenador/a e do/a professor/a com foco nas práticas leitoras e escritoras; realização de seminário didático e avaliativo trazendo as vozes dos professores, auxiliares de ensino, direção, coordenação, SEMEC e CME; divulgação de vídeos no canal do projeto de rede “**Bom é ser Criança**” com o relato dos educadores sobre o seu fazer e as vozes das crianças compartilhando seus livros preferidos, suas descobertas; publicação de uma “coletânea” física e digital contendo diferentes situações didáticas planejadas nas escolas com o apoio do coordenador, depoimentos de professores, coordenadores e crianças para continuidade, ampliação e (re) qualificação da proposta de formação continuada de coordenadores e



professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra. Finalizo enfatizando que a formação continuada e em serviço é um caminho longo e complexo e demanda aprofundamento teórico, conhecimento da realidade, observação e análise da própria prática e da prática de professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as. A experiência resultante dos estudos e pesquisa realizados durante o curso de mestrado certamente ampliará as reflexões em educação infantil, bem como a qualificação de um projeto, já implementado no município, de formação continuada de coordenadores/as pedagógicos/as de Educação Infantil da rede municipal de Seabra

## Referências

AUGUSTO, S. **A experiência de aprender na educação infantil**. Novas diretrizes curriculares para a educação infantil, Ano XXIII – Boletim 9 – TV Escola/MEC - Junho 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

FERRAZ, Beatriz. **O papel do coordenador na reflexão que o professor faz de sua prática**. 2014. Disponível em: <<http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/11-09-Texto-Beatriz-Ferraz.pdf>> Acesso em: 09 de julho de 2022.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. V. 95. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Z. Et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. Edição 3. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

SEABRA, **Referencial Curricular de Educação Infantil - 2020**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição 17. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

ZEN, G. et al. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia, v.16, n.41, p.255-277, Edição Especial, 2020.





# II coplip

## EIXO 2 LINGUAGENS, CULTURAS, ARTES E TECNOLOGIAS



## **REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA: UMA ALTERNATIVA NO ENSINO SOCIOESPACIAL SOBRE O PARQUE SÃO BARTOLOMEU**

Ana Cristina Gonçalves Cruz (UFBA)<sup>24</sup>  
E-mail: acgcruz@ufba.br

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) trouxeram mudanças no modo de pensar e se apropriar das informações com uma aceleração da troca de conhecimento. Nesse mesmo âmbito, transformações em relação aos processos de ensino e de aprendizagem tentam acompanhar essa nova configuração com a introdução de elementos de comunicação e imagem que possibilitem uma educação diversificada de linguagens e ferramentas, interagindo entre si, na busca do saber. Infelizmente, o pouco investimento por parte dos governantes no tripé (ensino, pesquisa e extensão) limita as oportunidades de equidade no acesso ao conhecimento nos diversos ambientes. As dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas no que tange a falta de políticas públicas de incentivo a processos criativos na formação do cidadão. Nesse sentido, as TICs diminuem essas barreiras de acesso e construção do conhecimento. Como linguagem que aproximam os alunos na construção colaborativa do conhecimento de maneira criativa. Assim, pautando nas inovações tecnológicas e buscando processo de apropriação do conhecimento a partir de outras narrativas, com uso da Realidade Virtual (RV) e da Realidade Aumentada (RA), buscando aprendizagens criativas e colaborativas a partir da simulação, tanto quanto na imersão, criando possibilidades de apropriação do conhecimento com uso dessas novas linguagens tecnológicas permitindo a criação de uma visão heterogênea do espaço geográfico. Partindo desse pressuposto das potencialidades a serem desenvolvidas com uso de inovações tecnológicas abertas e colaborativas na produção do conhecimento são os caminhos de empoderamento e liberdade na formação de cidadãos. Nesse sentido, o resgate da identidade a partir da apropriação do seu lugar é necessário, já que a invisibilidade de áreas periféricas,

<sup>24</sup> Professora na rede estadual de educação da Bahia. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

à margem da sociedade, traz um desconhecimento sobre suas potencialidades. Assim, surge a necessidade de resgate desses valores com base nas memórias e identidades de um recorte da área da Bacia do Cobre. Nesse ínterim, viabilizaremos a contação da sua história, com o uso de imagens, a partir da Rve RA, assim como, a criação de um banco de dados que será primordial na construção da percepção das transformações geográficas ocorridas, ao longo dos anos. A relevância da proposta está na necessidade de desenvolver um estudo baseado em Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) frente ao processo educacional, que permitirá aos alunos do 1º. Ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Luís Rogério de Souza terem uma linguagem que trará a sua realidade contada por uma nova ótica e se perceber no processo histórico-geográfico, na criação e transformação do espaço. A RV e RA têm papel ímpar no resgate de várias únicas realidades inerentes as células sociais que vem a ser a Bacia do Cobre. Nesse sentido, o uso dessa TIC proporcionará um aprofundamento do conhecer e se perceber como ator transformador da sua realidade. A construção da identidade usando a RV e RA proporcionará aos alunos vivências únicas, pois a criação desse banco de dados não se limitará ao “chão” da escola, mas também permitirá aos diversos atores da sociedade vislumbrarem e visitarem a diversidade presente nesse espaço de resistência que é a Bacia do Cobre. A sociedade passa ao longo dos séculos por avanços tecnológicos que trazem no seu âmbito transformações no modo de agir e buscar melhores condições de vida. As transformações que atingem toda a sociedade são fruto dessa busca incessante por modelos tecnológicos de comunicação e informação que nos traga rapidez e aceleração no modo de produção. Dentre essas transformações, a imagem, as interfaces dessa tecnologia trazem novas concepções, que hoje vislumbram um novo momento com a 4ª. Revolução Industrial. Nessa perspectiva, a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) surgem com uma possibilidade de apoio, vislumbrando para o aluno uma dinâmica pautada em uma linguagem 3D, que se difere do real visto, onde a perspectiva de ângulos diversos permitem compreender e potencializar o processo de ensino. Nessa perspectiva esse trabalho tem como intenção metodológica desenvolver seu embasamento teórico fundamentado na epistemologia paradigmática da complexidade. O desenvolvimento metodológico desse trabalho se baseia na abordagem qualitativa, voltada para a produção de um



banco de dados de imagens as quais serão transformadas em Realidade Aumentada (RA) para fomentação da construção de entendimento dos aspectos geográficos, minimizando as barreiras que limitam a compreensão da dinâmica socioespacial da Geografia e suas entrelinhas, na configuração da atual conjuntura. A incessante busca em despertar no estudante o olhar holístico, para a produção do conhecimento, traz em seu bojo, o uso de tecnologias que viabilizem a compreensão nas diversas esferas do conhecimento, tendo a RA como aliada. Assim, ocorre formulações de concepções diferentes no que tange o entender o espaço geográfico e as relações de poder que coexistem dentro dele. Assim, o uso da RV e RA será outra linguagem na busca da compreensão da complexidade das relações inerentes nesses territórios que não se limita há um espaço meramente físico mas nas relações propiciadas no tecnológico digital. O conhecimento geográfico para alunos da escola pública com uso de tecnologias que possibilitem uma interação em várias perspectivas do espaço geográfico tomando como base a dificuldade desses conseguir abstrair na concepção dos diversos ângulos ou mesmo concebendo compreender as entrelinhas nessas dinâmica de entender o controle ao acesso ao entender a lógica dominante. Nesse interím, concebendo a metodologias criativas como aliada na produção do conhecimento entendendo que uma grande parcela desses estudantes não tem a oportunidade de adentrar determinados espaços limitando-se a sala de aula a RV e RA são linguagens que possibilitam vivenciar outras realidades. Criando caminhos para que esse aluno desperte o entendimento sobre as diferentes linguagens colaborativas que muitos infelizmente não tiveram a oportunidade de conhecer. A necessidade de compreender a atual conjuntura socioeconômica se faz pertinente para entender a lógica dominante das grandes potencias tecnológicas no intuito de buscar alternativas libertadoras e colaborativas para a educação. Buscando formar cidadãos suprimindo essa hegemonia do capital que agora com a lógica binária se alavanca nos diversos espaços públicos fomentando seu domínio nas diversas esferas do país. É importante ressaltar que esse trabalho se encontra na fase inicial de estudo e apresentando apenas a proposta do projeto da investigação. O estudo será desenvolvido nas turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Rogério de Souza, que fica localizado no subúrbio da cidade de Salvador, no bairro de Plataforma. Serão realizadas oficinas para que os alunos se apropriem da linguagem a qual será



utilizada para resgate e criação de banco de dados sobre a Bacia do Cobre. Delimitado ao bairro do Plataforma, a partir do uso da Realidade Aumentada, faremos levantamento de cartas topográficas da Bacia do Cobre localizando no Parque São Bartolomeu em Salvador. Com base nos conhecimentos da Geografia, tanto a parte física da cidade quanto os impactos sociais que podem ser analisados a partir do uso do aplicativo, que irá nos fornecer uma visão sobre determinadas imagens, com o uso da realidade aumentada. A Bacia do Cobre, com cerca de 3,3 metros de extensão e a sua microbacia engloba parte dos bairros de Plataforma, Rio Sena e Ilha Amarela. Essa região enfrenta ao longo dos anos problemas no processo de apropriação que se refletem em impactos ambientais. O projeto será desenvolvido em etapas: Primeiro, se faz necessário revisão bibliográfica da literatura disponível referente ao tema a partir de livros, artigos, dissertações, teses e imagens concernentes ao Parque São Bartolomeu. Após essa etapa a produção de imagens e visitas a partir do pensar o conceito a partir de aprendizagens criativas, abertas e colaborativas serão umas das premissas na produção do conhecimento colaborativo. As demais etapas serão resgate das imagens que serão utilizadas a partir do uso da RV e RA, as quais ocorrerão na criação junto com os alunos, das leituras e interpretações, com a elaboração de uma análise crítica deles sobre observação dos avanços obtidos a partir do uso dessa linguagem tecnológica. Além do uso do mapeamento da Bacia do Cobre os alunos poderão compreender a partir do uso da RV e da RA as áreas que foram ocupadas, e perceber quais impactos podem acarretar a Bacia do Cobre e as comunidades locais. Assim o Mestrado Profissional na perspectiva de pensar uma educação pautada na construção do conhecimento colaborativo. Esse projeto se propõe conceber tecnologias colaborativas na construção do conhecimento que vá além do corpo docente e discente do Colégio Estadual Luís Rogério de Souza, mas que seja aberto à comunidade para que todos se apropriem da riqueza sociocultural e heterogênea, que o subúrbio de Salvador, especificamente, a Bacia do Cobre, sobretudo, o antes e o depois do processo de revitalização. Esse projeto se propõe disponibilizar esse acervo a comunidade e que seja aberto seu acesso na construção do debate e intervenções na construção contínua e colaborativa do mesmo.



## Referências

AZUMA, R.T. **A survey of augmented reality**. Presence, v. 6, n. 4, p. 355-385, 1997.

BONILLA, M. H. S. PRETTO, N. L. **Políticas brasileiras de educação e informática**. Dez/2000.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: São Paulo, Papirus; 8ª. Edição, 2010.

KIRNER, C.; SISCOUTO, R. **Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações**. Pré- Simpósio IX Symposium on Virtual and Augmented Reality Petrópolis — RJ, 28 de Maio de 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

**Plano de Manejo Parque São Bartolomeu Conder ano 2013**. Disponível em: < [http://www.conder.ba.gov.br/arquivos/biblioteca/156/PDF\\_BIBLIOTECA.PDF](http://www.conder.ba.gov.br/arquivos/biblioteca/156/PDF_BIBLIOTECA.PDF)>.

Acesso em: 04 de novembro 2021.

PRETTO, Nelson; AMIEL, Tel; BONILLA, Maria Helena Silveira; LAPA, Andrea. **Plataformização da educação em tempos de pandemia. IN: Educação e tecnologias digitais [livro eletrônico]: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1ª ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

SANTOS, Elisabete; PINHO, José Antonio; MORAES, Gomes de Luiz Roberto; FISCHER, Santos Tânia. **O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes** — Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010.

YUEN, S.C.; YAOYUNYONG, G.; JOHNSON, E. **Augmented reality: An overview and five directions for AR in education**. Journal of Educational Technology Development and Exchange, v. 4, 2011.





## **ESPAÇO MAKER: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS LIVRES NO IFESBARRA DE SÃO FRANCISCO**

Ezequiel Alves de Moraes (UFBA)<sup>25</sup>  
E-mail: ezequiel.morais@ifes.edu.br

Salete de Fátima Noro Cordeiro (UFBA)<sup>26</sup>  
E-mail: salete.noro@ufba.br

Na educação, busca-se dar significado às tecnologias digitais emergentes, inserindo-as num contexto educativo para além do seu uso instrumental, ou seja, integrar essas tecnologias na formação do indivíduo de maneira ética, estética e política, passando a serem dispositivos potentes para a construção do conhecimento, formação para a vida e para o mundo do trabalho. É necessário pensar na construção de um processo educativo que vá além do uso instrumental das tecnologias disponibilizadas, ou seja, é fundamental a compreensão dessas tecnologias dentro do que Bonilla e Sabilón (2016) definem como letramento digital. Essas autoras, ao trazerem o conceito de letramento digital sob a perspectiva estruturante, colaboram para que pensemos em um processo educativo que tenha em vista a formação para a vida em sociedade, que desperte o senso crítico dos alunos, da criatividade, da autoria e do compartilhamento. Importante destacar que ainda enfrentamos diversos obstáculos no campo educacional, entre os quais aqueles de fundo conceitual que levam às práticas formativas superficiais. Como exemplo, podemos citar a insistência em pensar nas estratégias de usabilidade das tecnologias digitais em uma perspectiva puramente instrumental e a falta de articulação das políticas públicas, o que tem dificultado o entrelaçamento entre as práticas sociais, as práticas escolares e a constituição da cultura digital nas escolas (BONILLA e PRETTO, 2015). Por outro lado, a inserção das tecnologias digitais em sua

<sup>25</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>26</sup> Professora no no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA





forma estruturante, isto é, quando passamos a percebê-las “não como um dado absoluto, como um fator técnico, e sim como um fator político, pela forma como são concebidas, produzidas e utilizadas” (BONILLA, 2002, p. 06), tem criado possibilidades ricas em práticas que incentivam os alunos a produzirem conteúdos e conhecimentos a partir de sua criatividade potencializada pelo seu protagonismo, além de oportunizar a sua participação coletiva e colaborativa nos espaços paraalém da sala de aula. É nesse sentido que esta *pesquisaintervenção*<sup>27</sup> do mestrado profissional em educação, ora em andamento, procura abordar as tecnologias digitais: como um elemento potencializador para a construção de redes colaborativas e desenvolvimento de ambiências que possam estimular o pensamento e o raciocínio crítico e criativo. Ela vem pensar na possibilidade de espaços onde se possa discutir e testar as potencialidades das tecnologias digitais livres, na busca de soluções para problemas que emergem no cotidiano da comunidade educativa do Instituto Federal do Espírito Santo - Barra de São Francisco e do seu entorno, dinamizando os processos de construção do conhecimento, sociabilidades e cultura. Propõe-se investigar se o Espaço *Maker* se inscreve como potencial ambiente para promover as articulações que estimulem o processo educativo dentro do Campus. A proposta de criação desse espaço tem o objetivo de conceder oportunidades diversificadas aos alunos do Ifes Barra de São Francisco. Esse ambiente inserido na cultura digital será estruturado em princípios de liberdade, colaboração, autonomia, confiança, responsabilidade e protagonismo, sensibilizando seus praticantes à criatividade, ao pensamento crítico, à inovação e à gestão de tempo e de projetos. Para Heloisa Neves (2015, p.01), dentro de um “Espaço *Maker* acredita-se que se você pode imaginar, é capaz de produzir alguma coisa para interagir com o mundo ao seu redor e, consequentemente, aprender.” Para Silvia Martinez (2015), os Espaços *Maker* servem para pôr em prática e vivenciar as ideias de salas de aulas. Esta *pesquisaintervenção* na rede do Ifes Barra de São Francisco teve origem a

---

<sup>27</sup> A junção de termos justifica-se a partir das discussões travadas pelos teóricos cotidianistas, e aqui busca enfatizar o campo de criação de descobertas que o mestrado profissional tem levado a cabo, não se contentando com preceitos dominantes da ciência moderna, mas instaurando campo de desafios e desconfiâncias diante da certezas.



partir das seguintes indagações: quais são as condições apresentadas no Ifes Barra de São Francisco (materiais e pedagógicas) para a construção e implementação de ambiências favoráveis para as práticas pedagógicas colaborativas utilizando como base os recursos livres (softwares, conteúdos, licenças, etc) para o desenvolvimento de conteúdos e tecnologias inovadoras que favoreçam a formação dos alunos como protagonistas e produtores do conhecimento? Quais são as concepções sobre tecnologias e educação dos praticantes desse cotidiano (professores, estudantes, funcionários)? A criação de um Espaço *Maker* atenderia os anseios e o fortalecimento dessa comunidade educativa e seu entorno? O objetivo geral concentra-se em buscar, através da criação e implementação de um Espaço *Maker*, um ecossistema de ações integrativas que favoreçam as atividades de construção do conhecimento e inovação em rede, preferencialmente trazendo a opção pelo uso de recursos e protocolos livres (softwares, protocolos, licenças e conteúdos livres), com a finalidade de sensibilizar, despertar o interesse e envolver a comunidade educativa e o seu entorno em uma proposta educativa e colaborativa, apresentando ainda condições de sustentabilidade. Entretanto, para podermos desenvolver nosso projeto de intervenção, é preciso buscar suporte na pesquisa, tanto em referenciais teóricos e outros estudos nesse campo, quanto ouvir a comunidade do Ifes Barra de São Francisco, conhecer suas concepções, anseios e práticas. O Ifes Barra de São Francisco é uma unidade de perfil agrícola situado no município de Barra de São Francisco, região noroeste do estado do Espírito Santo e possui a agropecuária como uma das principais atividades econômicas do município. Desse modo, o recorte desta *pesquisa intervenção* será os alunos do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio, que atualmente possui 02 turmas (1º e 2º anos) com o total de 77 alunos matriculados, também os professores e gestores ligados ao respectivo curso. A metodologia que norteará o desenvolvimento desta pesquisa se fundamentará numa abordagem qualitativa, na qual se buscam dados no cotidiano do espaço educativo, possibilitando, dessa forma, contato pessoal e estreito com os sujeitos e permitindo a aproximação com as suas perspectivas. Como parte dos dispositivos de pesquisa, já foi realizado um momento de diálogo com a comunidade acadêmica, momento este denominado de “Escuta à



comunidade: diálogos com os mestrandos”, quando apresentamos a intenção interventiva. Ao final desse evento, acolhemos as sugestões dos participantes, dentre eles alunos do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio, do Curso Técnico em Administração Integrado e também dos servidores presentes. Para além desse momento, através de outros dispositivos, como análise documental, rodas de conversa, entrevistas e questionários (*online*), serão realizadas as demais produções de dados. A análise documental é uma importante fonte de dados, de onde serão extraídos elementos relevantes para a pesquisa, com informações significativas sobre o curso, projetos e outras informações pertinentes. Lüdke e André (2012) defendem a importância desse dispositivo ao afirmar que são documentos que podem trazer informações importantes para embasar os argumentos do pesquisador, além do que pode ser complementar para outras técnicas de coleta de dados. Além disso, será enviado um questionário *online* para todos os participantes que fazem parte ou trabalham diretamente com o curso de Agricultura. Será um dispositivo desencadeador da nossa pesquisa, pois serve para identificar o perfil dos praticantes e selecionar os que possuem interesse em participar da pesquisa. O questionário, segundo Carlos Gil (1999), pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas para a obtenção de seus “sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”, por isso a relevância desse importante instrumento de coleta de dados a ser utilizado neste trabalho. Após, as rodas de conversas serão momentos imprescindíveis e de contato direto com os participantes e possibilitarão o diálogo em grupo. Conforme afirma Gatti (2005), será uma estratégia que oportunizará ao pesquisador acessar as diferentes percepções, opiniões, interações, reações, linguagens, práticas, influências, enfim, uma multiplicidade de fenômenos que emergem em um espaço onde os pesquisados sentem-se à vontade para participar ativamente do processo. Por fim, após as rodas de conversas, serão realizadas entrevistas individuais com os participantes que mais se destacaram e nos instigaram de alguma forma a aprofundar o interesse de investigação na intenção de esclarecer possíveis dúvidas ou curiosidades do investigador. Para Marconi e Lakatos (2003), a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais



diversos aspectos da vida social, como também a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Esses procedimentos de investigação atenderão aos requisitos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos do Ifes. Podemos dizer antecipadamente que para o desenvolvimento deste projeto de intervenção, ou seja, para a construção de um Espaço *Maker*, são imprescindíveis diversos elementos, entre eles os de natureza técnica e material, como uma cobertura de internet de qualidade e uma infraestrutura de dispositivos e equipamentos em quantidades suficientes para atender toda a demanda, além do uso estruturante dessas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas que possibilitam o protagonismo e a autoria dos alunos na construção do conhecimento e do pensamento crítico, sendo ainda necessária e imprescindível a constituição de diálogo permanente entre toda a comunidade, para discutir suas demandas, concepções e necessidades.

## Referências

BONILLA, Maria Helena Silveira. **A Escola Aprendente:** desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento. 2002. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Política educativa ecultura digital:** entre práticas escolares e práticas sociais. Florianópolis: Perspectiva, v. 33, n. 2, p. 499-521, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira; SABILLON, Cinthia. Letramento Digital: una nueva perspectiva conceptual. In: 4 Seminário Nacional de Inclusão Digital: a liberdade digital de aprender, 2016, Passo Fundo: RS. **Seminário Nacional de Inclusão Digital (4.: 2016 : Passo Fundo, RS) A liberdade digital de aprender [recurso eletrônico]**. Passo Fundo - RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. v. 1. Disponível em: <http://senid.upf.br/2016/images/pdf/151349.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciência Sociais e Humanas**. Brasília: Editora Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.



MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, Silvia. **Como construir um Espaço Maker inclusivo**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2V1VFg4>. Acesso em: 27 de abr. 2022.

NEVES, Heloisa. **O movimento *Maker* e a educação**: como FabLabs e *Makerspaces* podem contribuir com o aprender. Fundação Telefônica Brasil, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2J0L1EW>. Acesso em: 20 mar. 2022.



## **A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: MEDIAÇÃO DIDÁTICA COM JOGOS TEATRAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Gilson Silva Costa (UFBA)<sup>28</sup>  
E-mail: gilsonmagic@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cilene Nascimento Canda (UFBA)<sup>29</sup>  
E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

A presente pesquisa está em andamento e se insere no contexto do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este trabalho tem natureza interventiva e apresenta como objeto de estudo o ensino do texto literário tendo mediação didática realizada através da experimentação de jogos teatrais durante as aulas de literatura de literatura no Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Barra de São Francisco. Além disso, a pesquisa buscará investigar o valor da arte para a formação de leitores e produção desentidos através de uma educação estética, a partir de textos da autores que estão previstos no currículo do curso técnico de Agricultura integrado ao ensino médio. A justificativa para a pesquisa advém partir do problema enfrentado pelos docentes de literatura no ensino médio conforme abordado por Todorov (2007) sobre a questão que trata sobre a perda de sentido dos textos trabalhados em sala de aula e o desvio tecnicista que tem prevalecido na formação dos estudantes de ensino médio. O autor retrata que as práticas correntes que tendem a fazer do texto o pretexto para a aquisição de saberes, confundindo, assim, instrumentos e finalidades. Com essa tendência de ensino voltada a formar mão de obra para o mercado de trabalho, o ensino do texto literário tem se desviado de um olhar mais sensível. O ensino engessado nas aulas de literatura tem tornado o conteúdo e consequentemente as aulas de literatura desinteressante para os estudantes. A descrição-problema apresentada por Todorov (2007) desafia os professores a buscarem alternativas para que o estudo do texto literário tenha relevância na produção de conhecimento e seja atrativo. Segundo Freire (1979), a

<sup>28</sup> Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

<sup>29</sup> Docente no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante e para que isto se concretize, os docentes necessitam assumir sua responsabilidade que tem que ser trabalhada com afinco em cada etapa considerando que a aprendizagem é contínua”. Aqui percebe-se que há espaço para que o professor assuma um papel de mediação, abrindo mão do antigo conceito de educação bancária (FREIRE, 1980). Cândido (1989) atribui à literatura um papel universal-humanizador que é manifestada em todos os tempos. Ele nomeia como literatura, nesse texto, tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações. O autor afirma também que além de humanizar, sensibilizar, a literatura contribui para que o indivíduo possa descobrir o seu espaço na sociedade. Quando o que se lê é decodificado e há uma produção de sentidos, o conhecimento gerado produz cidadãos capazes de “fazer a leitura de mundo” (FREIRE, 1996, p.90) e ser crítico, combativo contra as injustiças e posicionar politicamente esse leitor. Cosson (2014) analisa “a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos”. O autor reforça a ideia que o currículo do componente de literatura seja uma porta de entrada a escola seja um significativo para incentivar o hábito da leitura para aqueles que não possuem e amplificar as oportunidades para outras leituras para os que já o tem por vez, preparando-os a dar o próximo passo que é ponto de estimulá-lo a interpretar o mundo e se posicionar diante dos desafios presentes no seu cotidiano. Lajolo (1993) complementa a ideia exposta por Cosson (2014) ao afirmar que “a plenitude de sentido que é o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisa ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (LAJOLO, 1993, p. 62) . Assim, a escola deve assumir sua posição na formação de leitores, mas, para que isso ocorra de forma satisfatória é necessário haver uma reavaliação de metodologias de ensino literário e atividades que “seduzam” os estudantes ao gosto pela leitura. A autora ainda retoma a discussão sobre o problema suscitado por Todorov (2007) da não utilização do texto como pretexto ou meio de ensino de componentes diversos. Por isso, nesta investigação, observaremos o jogo teatral como um recurso para que esse texto seja



apresentado e explorado de uma forma diferente da tradicional e que seja significativo no processo de construção de sentidos. Para esse estudo tomamos por base as seguintes perguntas norteadoras: Como a mediação didática através de jogos teatrais contribui para um aprimoramento metodológico no ensino de literatura no ensino médio? Como a experiência estética com a linguagem teatral poderá colaborar no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem de literatura e na formação de leitores no IFES Campus Barra de São Francisco? Que tipo de significados a utilização da linguagem teatral no ensino poderá produzir nos estudantes? Que impactos a implementação de uma metodologia que acesse uma abordagem mais sensível motivará os estudantes a engajarem-se mais durante as aulas de literatura? Quais tipos de abordagens metodológicas têm sido empregadas para o ensino de literatura no IFES? Como os estudantes percebem o uso do livro didático como instrumento de ensino do componente? Que ações podem ser implementadas na escola para que haja efetivamente um ensino literário que privilegie uma abordagem mais sensível? O objetivo principal está alinhado com o objeto desta pesquisa que é investigar como a mediação didática de ensino do texto literário tendo a linguagem teatral como aliada contribuirá para que o docente aprimore sua prática de ensino e produza sentidos relevantes para a formação dos estudantes do IFES Campus Barra de São Francisco. Os sujeitos de nossa pesquisa são estudantes da turma da segunda série do curso técnico integrado ao Ensino Médio, com 30 alunos, que têm entre 16 e 19 anos provenientes de Barra de São Francisco e de vários municípios vizinhos, com destaque para Ecoporanga, Águia Branca, Água Doce do Norte, Nova Venécia e Mantena/MG. O motivo para nossa escolha é o fato de acompanharmos essa turma desde seu ingresso na escola, ministrando aulas a eles nos anos anteriores. A turma é considerada, pela maioria dos professores, uma classe de bom rendimento quanto ao desempenho acadêmico, entretanto, era possível perceber que havia, entre eles, muita dificuldade em realizar trabalhos em grupo. Além disso, com essa perspectiva, haverá possibilidade de trazer a linguagem da arte para contribuir ao ensino do texto literário no ensino médio. A literatura interage com o teatro de forma potente já que conforme nos ensina Desgranges (2006) que a linguagem se revela, assim, instrumento precioso, não se limita apenas a ser veículo da história, mas ela faz história. Podemos inferir que a linguagem teatral será o ponto de contato que possibilitará os estudantes a

experimental o texto literário sob uma nova perspectiva, outra possibilidade que promova a interação da classe e estimule vínculos de convivência. A literatura interage com o teatro de forma potente já que conforme nos ensina Desgranges (2006) que a linguagem se revela, assim, instrumento precioso, não se limita apenas a ser veículo da história, mas ela faz história. O teatro tem o poder produzir diversos elementos que o diferenciara das demais linguagens, um deles é a capacidade de comunicação sem a necessidade de lançar mão da linguagem oral. Faz-se primordial desbravar outros meios para que se possa reproduzir o universo simbólico e produção de significados. O teatro como recurso pedagógico potencializa descobertas pessoais. No fazer teatral há a possibilidade de ampliar valores como o da tolerância, a partir do fato que, aquele que imerge no personagem sentirá a dor do outro, suas alegrias e sentimentos. Ademais, através do jogo teatral na escola é possível trabalhar conflitos que são lamentáveis, porém, comuns na sociedade como o preconceito, a intolerância por questões diversas e o combate a discursos de ódio, temáticas que estão postas no convívio social hodiernamente. Ademais, Koudela (2006, p. 78) ressalta que “[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”. O que autora nos propõe é que seja estimulado nos participantes o prazer, a descoberta de habilidades ainda não exploradas, é estimular a brincadeira, que não é uma possibilidade exclusiva das crianças, mas de todo ser humano. Os dados e as informações obtidas na pesquisa efetuado na etapa exploratória da pesquisa e das demais etapas serão tabulados e as informações organizadas através de gráficos, tabelas, fotografias, e análises dos dados obtidos tomando por base autores e bibliografia. A partir, dos resultados obtidos será elaborado um produto tecnológico e proposta interventiva no âmbito do ensino de literatura envolvendo jogos teatrais como experiência construtiva no processo de ensino. A pesquisa de natureza interventiva em educação favorece a produção de conhecimento como resultantes de processos coletivos dialógicos e colaborativos, com vistas a constituir mecanismos de intervenção na realidade socioeducativa, com vistas a solucionar os problemas identificados na rede de ensino. Por se tratar de um Programa de mestrado profissional, será elaborado uma proposta de intervenção após a tabulação dos dados da pesquisa com a finalidade de ser implementada no IFES para contribuir para a mitigação

do problema inicialmente descrito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação Didática, Ensino de Literatura, Jogos Teatrais, Arte e Educação Sensível.

## Referências

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do Espectador. São Paulo, Hucitec, 2003

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** 5ª ed., Riode Janeiro. Paz e Terra. 1981

\_\_\_\_\_. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 96 p, 2009. Tradução de Caio Meira

## RESISTIR PARA LEGITIMAR A SUA EXISTÊNCIA: A IRMANDADE DE PENITENTES DE LARANJEIRAS/SE

Jorge Alberto Vieira Tavares (Colégio Delta)  
E-mail: jtavares@academico.ufs.br

A origem e significado desta tradição são desconhecidos; talvez de origem pagã, teria sido recuperada pelo cristianismo, que em tempo de Quaresma chama os fiéis para o arrependimento e penitência. Em função dos rituais que a materializam, parece retratar, de algum modo, o percurso de Cristo até o Calvário. Durante a celebrações de Semana Santa, muitos grupos de penitentes se reúnem e saem em procissão pelo Brasil afora orando pelas almas daqueles que estão no Purgatório. Segundo a doutrina católica, mesmo para aqueles que morreram fiéis aos mandamentos de Deus, precisam de alguma purificação antes da entrada definitiva no Céu. É no Purgatório que as almas pagam qualquer dívida que ainda tenham com Deus e obtém a santidade necessária para entrar na alegria do Céu. O destino dos que estão no Purgatório pode ser afetado pelas ações e pela intercessão dos vivos, e é por isso que os penitentes caminham pelas ruas de várias cidades do Brasil e, especialmente durante a Semana Santa, oram pelas almas dos mortos. Os penitentes costumam usar túnicas longas e capuzes que cobrem seus rostos, dando um ar às vezes estanho à procissão. Mas, para Deus, os rostos dos integrantes não precisam ser vistos: eles são almas rezando por outras almas. Atualmente no Brasil estas procissões acontecem na noite da Sexta-Feira Santa (começando às zero horas do sábado, na verdade). O percurso realizado tem como pano de fundo visitar vários templos do município e terminando no cemitério. Em cada Igreja visitada é feita uma pausa para adoração, onde tanto os integrantes como a própria comunidade rezam juntos. Pelo momento em que esta procissão acontece, ela parece retratar, de algum modo, o percurso de Cristo até o Calvário. Toda esta tradição vem, provavelmente, de uma procissão chamada Endoenças que acontecia em Portugal, na Quinta-Feira Santa, desde

a Idade Média, com homens e mulheres se autoflagelando, com cordas e objetos de ferro, confessando seus pecados em voz alta. Por causa dos abusos praticados, a procissão das Endoenças foi abolida pelo Papa Clemente VI no século XIV. A cidade em questão está localizada próxima a região metropolitana de Aracaju, é uma das poucas cidades onde ainda se pode ver a força da arquitetura colonial. Ruas, casarios, igrejas, tudo respira a mais pura história. A cidade de Laranjeiras já foi a mais importante cidade sergipana. Berço da cultura, educação, política e da economia sergipana, a cidade era denominada a “Atenas sergipana”. O município constitui um verdadeiro museu a céu aberto, concentra grande parte das manifestações folclóricas do Estado. Desde os primórdios da formação do município, o espaço religioso cristão constituiu o alicerce do território de Laranjeiras, onde a elite açucareira dos séculos XVII, XVIII e XIX, construiu diversas capelas nos engenhos, majoritariamente através do uso da mão de obra de escrava. É nesse cenário que a ideia de profano se estabeleceu naquele território pela manifestação dos rituais afro-brasileiros, entre conflitos e alianças compartilhadas entre o catolicismo e as religiosidades de matrizes africanas que foram incorporadas às narrativas de diversos folguedos. Sendo assim, as atividades sacro-profanas no município remontam o passado e se afirmam no presente, sobretudo nas narrativas dos folguedos (Santos, 2017 p. 213). As irmandades de penitentes têm origem secular, segundo mestres locais. As características das procissões expressam resquícios do catolicismo repressivo, das punitivas fogueiras da Inquisição e da religiosidade quaresmal e popular dos tempos coloniais. Nesse sentido, resquícios também das diferentes impugnações que esse catolicismo popular passou a sofrer desde os tempos iniciais da modernidade. Tanto da parte da Igreja quanto da parte do Estado. De fato, observa-se uma religiosidade de resistência na fé simples que os anima. Quanto mais reprimida, mais fortalecida como meio de exorcização do mal e do maligno. Os penitentes situam-se no limiar da vida e no pórtico da morte. Todos os anos durante a Semana Santa, é destino de visitantes de Sergipe e turistas de todos o país, que são atraídos pelos atos religiosos da Semana Santa. Dentre as atrações podemos mencionar os penitentes que não é adepta dos rituais de autoflagelo, mas de cânticos denominados benditos, sendo a irmandade constituída por 18 homens, onde não existe a participação de mulheres, acompanhado de matracas e outros instrumentos musicais, sai pelas ruas históricas repleta de prédios com arquitetura

barroca dos templos religiosos, dos grandes casarões, igrejas e museus. É durante a caminhada que pedem perdão para as almas dos aflitos, como: suicidas, vítimas da violência, acidentados etc. A comunidade acompanha a procissão secular, observando por detrás das janelas ou envoltas na escuridão ao longo das ruas que são iluminadas com cantos e o barulho das matracas. As manifestações culturais existentes em Laranjeiras/S têm raízes na Idade Média trazidas pelos colonizadores. Em 1976 foi criado o Encontro Cultural de Laranjeiras com o objetivo de estudar, pesquisar e divulgar o folclore e as várias manifestações populares, em que ocorre no mês de janeiro durante a festa de Reis. Vem ocorrendo debates com grande preocupação acerca da extinção de algumas manifestações culturais desse município. Como exemplo, temos a Chegança que é um grupo que consiste em uma dança que revive um combate entre mouros e cristãos em alto mar. Essa dança quase foi extinta, ficando durante seis anos sem ser executada por motivo de doença do seu piloto, o mestre Oscar. (O Zé Rolinha que comanda a Marujada, conseguiu reativar o grupo). Embora a cultura se mova, o povo mantém vivos hábitos, costumes, tradições e manifestações que servem para identificar a sua cultura. Existe um processo de transformação, uma vez que os padrões culturais brasileiros mudam muito, ocorrendo a aquisição de novos elementos culturais e o abandono de outros. Tem que fomentar projetos junto as escolas que trabalham o resgate e a preservação da história e da cultura através dos grupos e suas manifestações. Documento do governo de Sergipe, 1972 “plano de reestruturação, preservação e valorização do patrimônio histórico-cultural de Laranjeiras/Se” revela a preocupação com fatores externos que atentam contra a continuidade da multiplicidade de manifestações populares.

1-Substituição das formas tradicionais de diversão por modelos importados da sociedade urbano-industrial;

2-As dificuldades econômicas dos organizadores de classe baixa, nem sempre encontra na sociedade local a ajuda financeira necessária para a aquisição da indumentária e instrumental;

3-Desinteresse das classes economicamente mais favorecidas que nem sempre prestigiam as apresentações folclóricas por não dar valor. Para a Ecléa Bosi, desenraizamento é a mais perigosa doença que atinge a cultura. Ponto de vista antropológico, ele ocorre pela migração, em que não perde só a área territorial, mas tudo

que está nela: festas e a louvação a Deus. O folclore (manifestação popular) é a fonte de resgate do saber popular. Assim como a maioria das manifestações culturais, a irmandade de penitentes de Laranjeiras, está preocupada em relação a sua existência. Essa preocupação está atrelada a morte de alguns integrantes, principalmente dos seus mestres, a desistência por questão de bebida, indisciplina, falta de indumentária e descontentamento. Aliado a tudo isso, existe a grande espetacularização que os grupos veem se sujeitando com o propósito de ter maior visibilidade e, por conseguinte, não desaparecer. É comum encontrarmos várias irmandades participando de eventos promovidos pelos órgãos públicos desvinculando a comunidade de suas origens. Os griôs(mestres) são considerados um objeto nas mãos dos governantes. No momento presente, observamos uma grande parte da cultura popular sofrendo uma pressão sem precedente para ser espetacularizada. Infelizmente a desigualdade de poder, o baixo índice de cidadania e carência material dificultam a decisão do grupo de recusar ofertas para a apresentação.

As manifestações populares são encarradas ora como atraso, ora como fonte de emancipação, e consideradas ambíguas por serem tecido de ignorância e ao mesmo tempo de saber, com desejo de emancipação e com capacidade de se conformar ao resistir, e de resistir ao se conformar. (Chauí, 1989).

## Referências

COSTA, Ricardo Vieira. **Penitentes: Território Existencial e Autorreflexão na Composição de uma Obra Transcontextual.**

SANTIN, Sílvio. **Uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, Roberto Sousa. **A luta do poder simbólico sobre a dominação: das missões as paróquias sergipanas.** 1ª ed. Aracaju: IFS, 2019.

SANTOS, Mesalas Ferreira. **Tempo, Folgedos e Narrativas nos circuitos da cultura popular em Sergipe.** Aceno, Vol. 4, N. 7, p. 210-224. Jan. a Jul. de 2017. ISSN: 2358-5587. Cultura Popular, Patrimônio.



## **O MEME COMO DISPOSITIVO PARA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO, COMUNICATIVO E CULTURAL DOS ALUNOS EM FORMAÇÃO NO IFES**

Jussara Silva Campos (UFBA)<sup>30</sup>  
E-mail: jussarasc@ifes.edu.br

Salete de Fátima Noro Cordeiro (UFBA)<sup>31</sup>  
E-mail: salete.noro@ufba.br

O avanço constante das tecnologias tem trazido muitas transformações na sociedade, levando as pessoas a modificarem seus comportamentos nos mais variados espaços que ocupam. Processos de sociabilidade, produção da comunicação, trabalho, cultura, economia e das próprias identidades individuais e coletivas são constantemente reconfigurados, principalmente com o advento da tecnologia digital, que tem levado a sociedade a uma incessante busca de readaptação e de aprendizagem, inclusive das atividades mais comuns do cotidiano, e precisamos acrescentar a dinâmica e a velocidade com que isso tem acontecido, como considera Santaella, ao dizer que “o que mais impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças” (2003, p. 18). A maneira com que estamos lidando com os processos comunicativos diante das tecnologias digitais tem se modificado cotidianamente, criando possibilidades de interações diferentes, surgindo outras formas de linguagem, isso porque “a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes de leitura etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos” (RIBEIRO, 2009. p. 19). Nesse sentido, percebemos que textos com predominância imagética têm assumido cada vez mais lugar de destaque nos canais das redes sociais como forma comunicativa eficaz, sem muitas vezes nos darmos conta de que essas imagens que desembocam rapidamente nas redes se tornam um dos territórios de disputa mais importantes da atualidade (BEIGUELMAN, 2021). O uso de linguagem não verbal como ato comunicativo

<sup>30</sup> Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

<sup>31</sup> Professor no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

não é novidade, no entanto ela foi ganhando refinamento nas intenções várias quanto aos destinatários da mensagem, sendo reconfigurada a ponto de, hoje, as imagens poderem ser facilmente produzidas por softwares e não mais exclusivamente por mãos humanas com habilidades para as artes plásticas. O recurso imagético é tão fortemente comunicativo, que o aparecimento da palavra não fez desaparecer esse tipo de manifestação não verbal e, sim, propiciou a associação desta com aquela, resultando na multimodalidade textual, o que levou a um processo de interação com múltiplas intencionalidades. A multimodalidade textual não é algo novo, porém Kress e Van Leeuwen (2001) afirmam que o avanço das tecnologias digitais tem levado a uma quantidade crescente de textos em que a produção de sentidos acontece a partir da interação direta entre as diversas linguagens. Dentre esses gêneros emergentes, destaca-se aqui o *meme*, cuja estrutura tende a conter a linguagem sob variados modos. Embora existam desde muito antes da Web 2.0, circulados no meio físico, os *memes* ganharam maior popularidade com os ambientes virtuais, sendo de imediato associados a textos de gênero digital. De uso comum, os *memes* são bem atraentes para os usuários das redes sociais, indo de muitas curtidas a vários compartilhamentos. Há muitas páginas nas redes sociais que são “fábricas de *memes*”, com todo o seu conteúdo voltado para a produção de *memes*, cuja sobrevivência e crescente popularidade se dão pelo número de seguidores, que curtem e replicam as postagens. Porém é um tipo textual que tem ficado praticamente restrito ao ambiente virtual, ocupando pouquíssimo ou nenhum espaço nos ambientes de sala de aula, considerado por grande parte das pessoas, senão da maioria, como mais um texto peculiarmente irônico, com objetivo maior de ser apenas uma crítica divertida – e até mesmo “inocente”. Com uma linguagem muito atrativa e criativa, os *memes* geram um forte apelo entre os jovens, pois sua construção se dá utilizando códigos visuais e verbais oriundos, em grande parte, da cultura juvenil, que vão sendo compartilhados, remixados, ressignificados e novamente replicados, resultando em textos multimodais de rica significação, com intertextualidade em sua composição e nos sentidos que querem transmitir, mas que só são devidamente entendidos por quem é capaz de decifrar esses códigos. Nesse contexto de cultura digital, de convergência e de celeridade associadas a problemas de acesso à educação de qualidade, de esvaziamento de princípios democráticos dos currículos escolares, criaram-se inquietudes diante de alguns elementos do meu cotidiano de trabalho no

Ifes Santa Teresa, o que resultou na elaboração desta *pesquisaintervenção*<sup>32</sup>, ora em desenvolvimento. Ao perceber a fragilidade dos praticantes do meu campus em relação a esse gênero textual, indago: como é possível dentro do currículo criar práticas que colaborem para o fortalecimento desses praticantes, que favoreça seu senso crítico e seu protagonismo? Assim, essa proposta de *pesquisaintervenção* baseia-se na produção de um dispositivo que colabore para que os alunos do Ifes tenham a oportunidade de explorar diversas linguagens proporcionadas pelo contexto contemporâneo, principalmente as imagéticas, e estamos sugerindo que essa experiência se inicie com o *meme*, por ser uma linguagem de grande interesse para nossos estudantes, percebido pelas postagens e compartilhamentos em suas contas nas redes sociais. Levando em consideração que o ensino técnico do Instituto Federal tem como premissa formar profissionais que sejam conscientes, críticos, éticos, preparados para a vida e para o mundo laboral, acreditamos que o trabalho com esse gênero textual pode contribuir com a formação desses jovens, auxiliando-os no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas por meio da sua capacidade de ter um olhar ampliado sob as várias situações que lhe serão apresentadas no cotidiano. Sendo assim, tem-se como objetivo de intervenção apresentar o gênero *meme* e suas características sociolinguísticas como forma de propiciar possibilidades de uso no ambiente escolar, sendo manifestação do protagonismo estudantil, levando os estudantes a serem produtores de conhecimento, críticos e conscientes de sua cidadania. São ainda outros objetivos deste trabalho discutir de forma reflexiva sobre esse gênero textual, sensibilizar para a apropriação de suas potencialidades e oferecer alternativas técnicas de produção e de remix de *memes*. Para que isso se concretize, como forma de auxiliar na construção de outros processos que possam trazer para a prática escolar o uso efetivo das tecnologias digitais e que possam desenvolver mais o protagonismo dos estudantes a partir de suas vivências e de suas experiências também no ciberespaço, idealizamos como proposta de intervenção o desenvolvimento de uma sequência de oficinas em que se possa trabalhar com esse gênero, desde os conceitos necessários para

---

<sup>32</sup> A junção de termos tem inspiração nos estudos dos cotidianistas, e neste trabalho vem ressaltar o campo de criação e de descobertas que o mestrado profissional tem provocado, instigando os pesquisadores a não aceitarem passivamente os preceitos dominantes da ciência moderna em termos metodológicos ou epistemológicos, mas nos instigando a duvidar das certezas e protagonizar nossas trajetórias acadêmicas.

a devida apropriação desses textos à própria produção de *memes*, de forma autoral, exercendo, assim, o protagonismo consciente em ambiente virtual. Considerando, então, que uma intervenção pedagógica modifica o processo educacional à medida que novas estratégias vão sendo construídas para a abordagem de conteúdos, o uso de *memes* poderá ser um ótimo recurso para favorecer o protagonismo dos estudantes no que diz respeito à manifestação de seus pensamentos e possíveis sugestões de melhoria dos espaços em que atuam, além de possibilitar formas diversificadas de trabalho interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento. Para que possamos construir uma proposta de intervenção que seja adequada à realidade do Ifes e seus praticantes, perguntamo-nos sobre quais são as concepções dos alunos e professores sobre *memes*, bem como quais as motivações/interesses que levam aos usos que têm feito desse gênero textual. Como objetivo geral, buscamos compreender como os praticantes do Ifes têm construído sua relação comunicativa com o *meme* como gênero textual e quais suas concepções em torno dessa forma comunicativa. Como objetivos específicos, procuramos identificar e analisar as diferentes concepções sobre *meme*, identificar os diferentes usos dos *memes* feitos cotidianamente por alunos e professores, e perceber como estes se relacionam e se apropriam desse gênero textual. A fim de construirmos essa proposta interventiva, é necessário desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasando-nos em diversos autores, entre eles DENZIN E LINCOLN (2006) e GALEFFI (2009). Também se faz necessário apoiar-se em referenciais teóricos sobre o tema e estabelecer uma comunicação estreita com professores e estudantes do ensino técnico integrado do Ifes ST, o que já começou a ser realizado. Primeiramente, a fim de buscar alcançar a nossa intenção, estamos realizando a revisão de literatura na qual propomos identificar as particularidades do *meme* como linguagem e, portanto, forma de pensamento e cultura, estabelecendo estratégias que permitam entender seus jogos semióticos de comunicação, estabelecendo relações de sentido amplas nos textos desse gênero, haja vista que “ousos recorrentes de imagens nas comunicações têm propiciado um movimento da linguagem por um processo criativo de *memes* em redes sociais, carregando emoções, ideias, pontos de vista, comportamentos, valores [...]” (CANI, 2019, p. 253). Dessa apropriação interpretativa das várias formas de comunicação que nos chegamé que se desenvolve o pensamento crítico, formando cidadãos conscientes de seu papel como ser social em uma sociedade em constante transformação. Para João Mattar

(2010), educar os jovens nascidos já sob esta era de avanço digital tem como um interessante desafio “encontrar meios para incluir reflexão e senso crítico em seu aprendizado” (Mattar, 2010, p. 11), o que corrobora com a nossa proposta de *pesquisaintervenção*, que tem como campo o Ifes Santa Teresa. Uma segunda atividade já realizada foi um momento de apresentação da proposta para docentes, pedagogos e gestores de ensino do campus. Como dispositivos de produção de dados, serão aplicados questionários e feitas entrevistas com os grupos focais (professores e alunos dos cursos técnicos integrados). Acreditamos que a escola pública é um local ideal para se provocar a postura de gestores, professores e alunos, sendo autênticos interagentes das tecnologias digitais, autores e coautores críticos dos processos educacionais e formativos. A escola é o lugar por excelência destinado à formação da democracia e da cidadania, aliada à cultura contemporânea. Assim, desenvolver práticas cotidianas de ensino utilizando as tecnologias digitais é uma exigência dos tempos atuais, o que passa também por uma questão latente, necessária e urgente de infraestrutura – que só se resolve por meio de políticas públicas –, que refletirá verdadeiramente na construção da cultura digital nos espaços escolares públicos, pois muitas vezes é exclusivamente nesse ambiente que o estudante tem contato direto e sistematizado com as tecnologias digitais. Se o que se pretende da escola é uma aprendizagem significativa, é preciso oferecer suporte para atender às necessidades de seu tempo.

## Referências

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem: Vigilância e resistência da dadosfera**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

CANI, Josiane Brunetti. **Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme**. Periferia, v. 11, n. 2, p. 242-267, 2019.

DENSIN Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GALEFFI, Dante Augusto. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 13-73.

KRESS & VAN LEEUWEN. **Multimodal discourse: the modes and media of**



contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: um tema em gêneros efêmeros. Revistada ABRALIN, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

SABILLÓN, Cinthia Margarita; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Letramento Digital**: una nueva perspectiva conceptual. Anais SENID, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

## PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E EMPODERAMENTO FEMININO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Márcia de Oliveira Sales (UNEB)  
E-mail: [marcinhaosales@gmail.com](mailto:marcinhaosales@gmail.com)

Laureci Ferreira da Silva (UFBA)  
E-mail: [launarede@gmail.com](mailto:launarede@gmail.com)

Para além da arte, movimentos como no caso do grupo de Maracatu Ventos de Ouro de Salvador-BA, no qual a investigação está sendo realizada, é notável que há uma história associada à pedagogia de resistência, à ancestralidade, à cultura popular, às crenças, às manifestações de matriz africana, ao processo de construção da identidade e ao empoderamento feminino que interfere na vida das mulheres participantes deste grupo maracatu, desde o seu surgimento em 2015 até os dias atuais. Esse grupo feminino de maracatu, Ventos de Ouro, é coordenado por uma mestra há sete anos na cidade de Salvador/BA. O grupo é filho da Nação do Maracatu Porto Rico, nação centenária fundada em 1916, na cidade de Palmares, Pernambuco. O fato desse grupo de maracatu ser apenas composto por mulheres é o motivo que provocou o interesse de uma das autoras deste texto em fazer parte, porque percebia que havia uma lacuna em sua vida que ela desejava preencher devido ao fato de que o seu universo é composto por figuras masculinas: filhos, marido, irmãos e até suas leituras a maioria, era de autores homens. Fazia ela sentir necessidade de se aproximar de outras mulheres a fim de trocar experiências, dialogar, ouvir histórias delas e compartilhar a sua história também, e assim, sentir-se pertencente a um grupo. A convivência com estas mulheres suscitou o interesse dela em estudar o grupo e suas ações. Tendo em conta tudo o que já foi exposto, é necessário relembrar que os movimentos culturais são manifestações artísticas que existem nos grupos sociais dos quais os indivíduos fazem parte. Cultura não é algo que se possa ver, que se possa medir, que se possa delimitar - a cultura percebe-se por suas manifestações e os que nela convivem ou que simplesmente estão nestes locais são tocados ou 'transversalizados' por ela, explicitando em práticas não só de respeito aos



elementos culturais, mas por ações concretas e efetivas no sentido da participação, do estar junto. É dar vida, vez e voz à cultura. (SALES, 2018). A vista do que foi apresentado surgiu a seguinte questão de pesquisa (problema): De que maneira participar do grupo de maracatu Ventos de Ouro interfere no processo de construção da identidade e empoderamento feminino das todas participantes? Iniciaremos este parágrafo apresentando uma discussão sobre a concepção de cultura em seu sentido mais amplo, porque nessa perspectiva ela consiste em tudo aquilo que a pessoa tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro da sua sociedade (LARAIA, 2009). Podemos também alegar que a cultura está sempre em constante transformação, sendo assim, não é estática. Ela é viva e a diz respeito às práticas diárias, mudanças, com diferenças, nesse caso das mulheres participantes do grupo Maracatu Vento deOuro. (DAVIS,2016). Estamos utilizando os Estudos Culturais porque o seu modo de investigação da realidade nos permitem ver e sentir ir além do que está posto, chegar ao território das representações e influenciam nosso modo de ser e estar no mundo como é o caso desse grupo de mulheres que, além do propósito de realizar uma manifestação cultural nesse território do coletivo das mulheres abarca o empoderamento feminino e construção da identidade das suas participantes. Nas palavras de Sanches (2019. P.10), estudos culturais balizam “o modo como as produções culturais articulam ideologias, valores, interpretações e representações de sexo, raça e classe na sociedade e o modo como esses fenômenos se inter-relacionam afirma”. No que diz respeito ao empoderamento feminino, o conceito de poder trazemos ARENDT, (2001, p. 22) porque , em suas palavras, esse fenômeno corresponde à habilidade para agir em conjunto. Ela traz ainda, que o poder não é propriedade privada e sim pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida que o grupo permanece unido. Já para FOUCAULT, (1979, p. 113) o poder não é algo localizado ou centrado, ele é atribuído ao Estado, porém existe uma espécie de microfísica do poder, articulada ao Estado, mas que atravessa toda a estrutura social. Este conceito atrela-se a debates teóricos e conflitos políticos, uma vez que é um conceito fluido e muitas vezes utilizado de forma maleável, de acordo com a necessidade e o corpo ideológico de cada grupo social que dele se apropria (VASCONCELOS 2003, p. 51). Nessa perspectiva empoderar é antes de tudo pensar em caminhos de reconstrução, das bases sociopolíticas, rompendo com o que está posto. Os debates referentes aos seus sentidos constantemente apresentam a importância de não se

olhar apenas a perspectiva individual, no sentido da busca pela autonomia independente das condições sociais, mas atentar para o fato de que só há empoderamento se houver transformação pessoal atrelada a mudanças estruturais (FREIRE E SHOR 2011 p. 42). Os caminhos que estão sendo percorridos na realização desta investigação considerando os objetivos traçados para desenvolver este estudo a partir da questão de pesquisa: De que maneira participar do grupo de maracatu Ventos de Ouro interfere no processo de construção da identidade e empoderamento feminino das mulheres participantes? Diante da questão de pesquisa, foi possível optar por desenvolver este estudo à luz da pesquisa autoetnográfica. Para melhor compreensão desse procedimento metodológico é necessário retomarmos o objetivo geral desta investigação que é analisar como é construído o processo de identidade e empoderamento feminino de mulheres que participam do grupo cultural artístico feminino, Maracatu Ventos de Ouro em Salvador-BA. Nesse tipo de pesquisa, uma das autoras deste texto está exercendo dois papéis ao mesmo tempo, um de participante da investigação e outro de pesquisadora em formação. Ela está registrando suas descobertas, reflexões, leituras, aprendizagens no diário de pesquisa, suas ações e sentimentos, e das demais participantes durante a realização deste estudo porque as histórias são atravessadas pelas histórias de outras mulheres e a influência de cada uma das pessoas na vida das demais mulheres desse coletivo. Tendo em conta que a base deste estudo são as experiências pessoais e profissionais da pesquisadora em formação foi que optamos pela pesquisa autoetnográfica. Esse tipo de pesquisa considera o ponto de vista e as histórias de vida das participantes envolvidas neste estudo (SILVA, 2017). É importante mencionar que “Autoetnografia” vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (“a forma de construção da escrita”). Assim sendo, é possível afirmar que a palavra autoetnográfica refere-se à maneira de escrever um relato sobre um grupo de pertença a partir de “si mesmo”. (SILVIO, 2017) Outro aspecto que contribuiu para escolha da pesquisa autoetnográfica são os momentos de convivência e de partilha de vida entre o pesquisador e as demais pessoas que fazem parte do grupo que está sendo estudado, baseado no interconhecimento. “Conheci o maracatu (ritmo) ao mesmo tempo que conheci o Maracatu Ventos de Ouro. Isso aconteceu em meados de 2018. Eu estava em busca de algum lugar onde as mulheres pudessem se irmanar, sentia falta disso, não porque não tivesse amigas; sempre tive ótimas amigas, porém não estava

naquele momento tão próxima a elas, o que talvez tenha sido o maior motivo da minha busca. O segundo motivo é que em meu ambiente familiar eu era cercada por homens e isso de certa forma me oprimia; precisava de um lugar onde pudesse estar em contato com o feminino para recarregar minhas energias. Fui para conhecer apenas e resolvi ficar, indo para dois ensaios e logo no terceiro fim de semana participei de uma vivência no terreiro Ilê Axé Icimimó, uma das atividades que fazia parte do calendário do grupo, apesar de não ser obrigatória. Eu fui para estar mais próxima das minhas "irmãs", queria conhecê-las melhor, e foi muito bom nesse sentido. A cada ensaio eu me sentia mais integrada; depois de um mês participei do primeiro cortejo do grupo, e a emoção era imensa. Foi muito tocante ver as mulheres ajudando umas às outras a se paramentar para o cortejo com suas vestimentas, adereços e maquiagens; repassando o som e esquentando os tambores; esquentando a voz; e na saída fazer a roda, todas abraçadas para dar o grito de Axé. No total, foram 18 ensaios (houve uma pausa durante a pandemia), três cortejos e duas vivências que participei até março de 2020. Estamos retomando em julho de 2022 as nossas atividades presenciais. Durante o período da pandemia tivemos 10 lives de integração." Por tudo que foi relatado e vivenciado até agora vem a reflexão da importância da cultura em qualquer sociedade e como muitas vezes as oportunidades de emancipação advêm das iniciativas da sociedade civil. Pudemos acompanhar como participar de um grupo desses colabora no ajuntamento dessas mulheres e na sua autonomia e protagonismo, entre outras habilidades e competências que são desenvolvidas a cada ensaio, a cada vivência e a cada cortejo. E como isso provoca o empoderamento dessas mulheres e a construção das suas identidades a partir do resgate da sua ancestralidade.

## Referências

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. #a. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001

BATLIWALA, Srilatha. **Putting power back into empowerment**. Open Democracy, 30 jul. 2017

CARVALHO, Sérgio Resende. 2004. **"Os múltiplos sentidos da categoria 'empowerment' no projeto de Promoção da Saúde"**. Cadernos Saúde Pública 20:1088-1095. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000400024>

CHANG, H Joon. **Chutando a Escada**: Estratégia de desenvolvimento em



perspectivaHistórica. Imprensa do Hino, SP, 2008

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo, Boitempo, 2016. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. 1994. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz&Terra, 1986.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 20ª Ed. 2020.

HOOKE, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 23ed. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 2009

LÉON, Magdalena. 1997. “**El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo**”. Em Poder y empoderamiento de las mujeres, compilado por Magdalena León, 25-45. Bogotá: Tercer Mundo Editores — Universidad Nacional de Colombia. RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo, Jandaíra, 2020

ROWLANDS, Jo. 1997. “**Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo**”. Em Poder y empoderamiento de las mujeres, compilado por Magdalena León, 90-110. Bogotá: Tercer Mundo Editores — Universidad Nacional de Colombia.

SANCHES, Mariana. **O bolsa-Família e a revolução feminina no Sertão**. Marie Claire, 21 nov. 2012 disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/171-noticias/noticias-2013/516750-o-bolsa-familia-e-a-revolucao-feminista-no-sertao> Acesso em 25/05/2021

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. edição; 2. Reimpressão. Belo Horizonte, Autêntica, 2020. SILVA, Laureci Ferreira da. **Letramentos acadêmicos-científicos: Formação continuada de professoras de Língua Portuguesa**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 8ª reimpressão, 2021.

SILVIO, Matheus Alves Santos. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós - Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

VIANNA, Cláudia. **Políticas públicas de educação, gênero e diversidade sexual no governo Lula: velhos problemas, novas respostas**. USP: São Paulo, 2011 (mimeo)

## **FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO: PESQUISA INTERVENTIVA DE PROCESSOS DIDÁTICO-LITERÁRIOS INOVADORES NO CAMPUS PIÚMA- IFES**

Marcos Antonio de Jesus (UFBA)<sup>33</sup>  
Cilene Nascimento Canda (UFBA)<sup>34</sup>

A presente pesquisa se insere no âmbito do Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e objetiva investigar o processo de formação de leitores no Ensino Médio, analisando as ações didático-literárias que visam a promoção do prazer pela leitura literária, seus princípios, desafios, meios e/ou recursos que propiciam o estímulo à leitura de livros de literatura, tendo em vista que de acordo com Flavia Susana Krug (2015, p. 02) “o mediador responsável pela aquisição da prática da leitura – o professor - deverá elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ler”, Krug (2015, p. 09) acrescenta que “tão importante quanto formar bons leitores, será o desafio dos mediadores em sensibilizá-los para a grandeza da leitura”. Pretende-se, através da pesquisa, contribuir para o campo da formação de leitores e de propiciar aos discentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Piúma, um letramento literário, com o intuito de construir uma proposta interventiva que favoreça a expansão de processos didáticos que envolvem a literatura no ensino médio. Com base em uma pesquisa de natureza interventiva, visa-se compreender o campo de desafios e possibilidades do contexto da formação de leitores no IFES e contribuir para despertar o prazer pela literatura nos educandos do Ensino Médio, para Cosson (2018, p. 23) “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”, a importância da literatura para nossa condição humana é retratada também por Cândido

<sup>33</sup> Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

<sup>34</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

(1988, p. 186) ao relacionar a *literatura* com os *direitos humanos* verificando que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Em uma perspectiva de construção de processos colaborativos no campus de Piúma/IFES, o objeto de investigação desta pesquisa são as práticas pedagógicas de leitura com propósito de formar leitores no campus Piúma-ES, pois são nas práticas que adquirimos experiência e se “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2015, p. 19) então, na busca pelo prazer pela literatura é importante proporcionar ações didático-literárias que permitam experiências significativas, haja visto que “a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente a experiência humana” (TODOROV (2009, p. 40). A proposta metodológica da pesquisa leva em consideração as subjetivações dos sujeitos participantes da investigação, buscando produzir conhecimentos para compreender o universo sociocultural que estão inseridos estes sujeitos, investigando qual a relação do prazer pela literatura, o universo sociocultural e as perspectivas de construção de novas práticas didáticas no âmbito da formação leitora. A leitura literária é um exercício da imaginação, é produção de conhecimentos com criticidade, pois nos proporciona maior compreensão do mundo em que vivemos. Do ponto de vista metodológico, optou-se pelo levantamento de informações, mediante os registros do sistema da biblioteca do campus e a relação dos alunos com as culturas digitais com viés literário que permitam uma contextualização da realidade dos discentes no que diz respeito ao hábito de leitura. Para o desempenho de uma *metodologia de natureza interventiva* que proporcionasse uma investigação crítica e contextualizada, me pautei em ações coerentes com os objetivos propostos. Enquanto estratégias metodológicas dessa pesquisa interventiva, o primeiro momento é observar os sujeitos da pesquisa nos espaços de ensino do campus Piúma; um outro momento é o de levantar informações junto ao registro da biblioteca para conhecer quem são e qual o perfil dos leitores das turmas dos 4ºs anos do Curso Técnico em Pesca/IFES, levando em consideração as subjetivações dos sujeitos participantes da investigação a respeito de seus itinerários de leitura, uma vez que apenas o registro de empréstimo de livros da biblioteca seria insuficiente para se compreender o contexto formativo investigado. Além dos discentes, participam também da pesquisa docentes mediante a aplicação de um questionário e uma entrevista semi-estruturada, de forma a conhecer o processo de formação de leitores sob a



ótica dos educadores da instituição. Diante dos quadros que se desenharão, constituiremos um projeto de intervenção no IFES com base nos resultados da pesquisa, culminando em algumas ações de cunho didático-metodológico com o propósito de compreender melhor o processo formativo, seus desafios e propósitos, bem como concretizar ações de promoção da leitura de livros de literatura. Com vistas a compreender o contexto da formação leitura no campus Piúma/IFES, questionamos: em que medida as práticas pedagógicas de leitura no ensino médio oportunizam despertar o prazer pela leitura e estimulam a leitura dos discentes do Curso Técnico de Pesca, integrado ao Ensino Médio do campus Piúma? De que forma as culturas digitais e as letras de músicas inspiradas em literatura contribuem com o processo de formação de leitores? E se a leitura literária é considerada uma ação dialógica entre o escritor, o leitor e o texto, como as práticas pedagógicas que tencionam formar leitores podem contribuir para o prazer da leitura literária, sem invadir este momento pessoal de cada leitor? E com base na produção de conhecimentos sobre a realidade educativa investigada, mediante entrevistas e questionários, investigamos: que experiências de leituras os/as estudantes relatam? Quais estratégias didáticas melhor os fascina ou os envolvem no prazer de ler? Que práticas de leituras são realizadas no curso? Com base no levantamento de informações, produziremos conhecimentos sobre o contexto formativo que culminará em uma *proposta interventiva*, inicialmente em formato de oficina didático-literária que contará com a participação direta dos discentes. Durante a oficina serão proporcionadas algumas estratégias didático-literárias mediante investigação de diferentes linguagens, tais como: roda de conversa, produção coletiva de texto em uma dinâmica de fanfiction (ou seja colaborativa); relação da sua identidade e subjetividade com a narrativa do livro, de letras de música ou de personagens de literatura. Serão trabalhadas letras de músicas como textos narrativos para criação de imagens, bem como cenas de filmes mudos como estratégia sensível e mobilizadora para a produção de textos, “se uma imagem vale por mil palavras, mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor” (COSSON, 2018, p. 15); músicas inspiradas em literatura; criação de booktrailer e booktuber preferencialmente com livros de literatura da biblioteca do campus Piúma-ES. Vale ressaltar que a oficina em questão não se apresenta como solução ou receita, pois corroboro com Marisa Lajolo (1993, p. 14) quando menciona que “as propostas transformam-se em armadilhas quando patrocinam discussões das quais se sai com as técnicas debaixo do braço e confiante na terapêutica”. Nesse cenário, as dinâmicas das culturas digitais



“possibilitam articular mídias, linguagens, computadores e comunicações, ou seja, abrem espaços para fluxos das informações, ideias, conhecimentos e culturas que circulam na sociedade” (PRETTO e BONILLA, 2015, p. 02). Acreditamos que as diferentes linguagens no campo educativo podem favorecer a ampliação da compreensão acerca da formação de leitores, bem como oportunizar o seu enriquecimento, trocas de informações e experiências e a produção de sentidos diante do processo de leitura empreendido no Ensino Médio, “não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura” (SANTAELLA, 2003, p. 24), pois nossa condição humana também faz parte desta transformação.

**Palavras-chave:** Literatura. Formação leitora. Ensino Médio. Letras de músicas.

### Referências

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca (Org). Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015

CANDIDO, A. **Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1988.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** – 2 ed., 7º reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **REI – Revista de educação do ideau**. Vol. 10 – No 22 - Julho - Dezembro 2015

LAJOLO, M. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiências**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e Artes do Pós-Humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2003 (capítulo 4).

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo!** Tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## **O CORPO E SEUS AFETOS: HORIZONTES EDUCOMUNICATIVOS NA PRÁTICA DE YOGA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

Moisés Cavalcante Cardoso (UNEB)  
E-mail: cardoso123cavalcante@gmail.com

João José de Santana Borges (UNEB)  
E-mail: joaomundo1@gmail.com

As práticas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Corpoética no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão de Negócios do Norte Baiano (CEEP) tiveram como fundamento prático relacionar a corporeidade com uma compreensão das mídias e das redes sociais e como elas nos afetam, onde muitas vezes são ignorados pelas rotinas, tomadas como “estressantes” e “excessivamente técnicas” da escola. Dedicado a desenvolver atividades de pesquisa e extensão no ambiente escolar e universitário, o grupo de pesquisa Corpoética utilizou como campo de atuação as oficinas de yoga nas escolas, que consistem em vivências corporais através das técnicas e princípios de posturas físicas, exercícios respiratórios, meditação e contemplação. OBJETIVOS: A pesquisa em curso procurou compreender como a prática do yoga pode contribuir para a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem democrático, pautado pelo auto-cuidado e pelo auto- conhecimento. PROBLEMA: como as práticas de yoga podem ser associadas a uma práxis educ comunicativa nas escolas? A primeira fase da pesquisa consistiu em um momento de sensibilização para com a proposta educ comunicativa do yoga, tematizando a corporeidade no ambiente educacional. A adoção das oficinas de yoga possibilitou que as técnicas da tradição yogue fossem apreendidas, enquanto modos somáticos de atenção, através de movimentos corporais, posturas psicofísicas, exercícios respiratórios, técnicas de relaxamento e de meditação. A segunda fase da pesquisa implicou na formação de grupos focais que buscavam tematizar tópicos relacionados ao corpo (CSORDAS, 2013), como a etnicidade, o racismo, os diálogos inter-geracionais, focalizando os modos de ser e

de estar em sala de aula, bem como aspectos relacionados à cidadania, que eram suscitados ao longo das oficinas.. Além do diário de campo, comum à observação participante, foram realizados grupos focais e entrevistas não-estruturadas com os participantes da experiência. A partir dos fundamentos teóricos de uma socioantropologia do corpo, enquanto objeto de estudo da comunicação, o projeto de pesquisa em curso buscou problematizar as implicações do corpo e dos afetos e de como se dá a aprendizagem através das disposições corporais e afetivas, de como o ser se situa no mundo, através do corpo (Bourdieu, 2001). É possível assim, pensar o corpo situado em uma cartografia social, sua posição no mundo, suas condições de auto-conhecimento e auto-expressão. As questões engendradas durante tais vivências gerou debates que provocaram o presente artigo a relacionar os conceitos de corpo e afetos, a partir de uma leitura do filósofo Espinosa. As técnicas psicofísicas do Yoga tendem a contribuir para a percepção das condições do corpo enquanto meio de comunicação e de suas potencialidades. Assim, um corpo por mais que aparentemente seja micro em uma sociedade, as injunções sociais são sofridas pelo corpo, e em certo sentido, sua atuação pode transcender de forma significativa e afetar o mundo e o outro. A disposição para o aprendizado e a para a compreensão crítica dos conteúdos escolares foram, em boa medida, otimizadas, de acordo com os relatos dos vinte estudantes que participaram com regularidade das oficinas. Foi constatado que o autocuidado com a saúde mental e corporal sejam levadas em conta nos processos de aprendizagem, tanto no âmbito escolar quanto na vida, nas relações interpessoais e na percepção de si como sujeito político, conforme se pôde verificar durante as entrevistas. O projeto de pesquisa desperta ainda para uma educação deconvergência inspirado em Pierre Lévy e também em Henry Jenkins que trabalham com perspectiva de uma inteligência coletiva que pode inspirar novas posturas políticas. Por tanto, foi indispensável o suporte de videoclipe e debate acerca das imagens e conteúdos das linguagens audiovisuais difundidas nas mídias e nas redessociais. De acordo com os depoimentos colhidos durante as oficinas, a atividade de yoga nas escolas consistiu em um “despertar de consciência” para outras áreas da vida além da escola, em uma apreensão da qualidade de cultivo dos afetos, da ética e dos modos de se estar no mundo consigo e com os outros. Ao final das reflexões e das atividades desenvolvidas com os estudantes, o abraço coletivo, sempre realizado antes da

pandemia, evidenciou um caráter “terapêutico”, que propiciava a integração da sala como um corpo coletivo, com um maior cuidado nas relações e na rede de afetos que moviam os estudantes. Os relatos demonstraram o quanto foi importante para a escola acolher tais atividades de cunho educacional.

## Referências

BORGES, Joao Jose de Santana; MICOL, Lara. **Corpoética**: Yoga nas escolas. Curitiba: CRV, 2017.

BORGES, João José. **O corpo em ética**. 24. Set 2016. Disponível em: <https://corpoetica2.blogspot.com/2016/09/o-corpo-em-etica.html>. Acesso em: 10 Abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O conhecimento pelo corpo**. In: Meditações Pascalianas. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

CSORDAS, Thomas. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2013.

MARIANO, Agnes . A entrevista como tema de pesquisa no campo da comunicação.

**Revista FAMECOS (IMPRESSO)** , v. 25, p. 28307, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4955/495557631006/html/index.html>. Acesso em: 09 Abr. 2022.

NAGAMINI, E. . **Comunicação e Educação**: Questões teóricas e formação profissional em Comunicação e Educação. 1. ed. Ilhéus: Editus, 2016. v. 1. 287p .

PRATES, Ricardo. **O que é o Yoga Sūtra de Patañjali**. Gandiva Yoga. 30 mar. 2016. Disponível em:

<http://www.site.gandiva.com.br/o-que-e-o-yoga-sutra-de-patanjali/>. Acesso em: 10 Abr. 2022.

VORKAPIC, Camila Ferreira; RANGE, Bernard. Os benefícios do yoga nos transtornos de ansiedade. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, p. 50-54, jun. 2011 .

Disponível:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-5687](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-5687). Acesso em 10 de Abr. 2022.

KUPFER, Pedro. **O Yoga em 8 Passos de Patañjali**. yoga.pro.br. 24 jul. 2000. Disponível em: <https://www.yoga.pro.br/o-yoga-de-patanjali/>. Acesso em: 10 Abr. 2022.

## **#PARTIULEITURAS**

### **UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DE LINGUAGENS**

Sandra Lee Benvindo Ribeiro (UFBA)<sup>35</sup>  
E-mail: ribeirosandrilee@gmail.com

A leitura constitui-se uma atividade social utilizada com variadas funções. Muitas vezes busca-se a leitura para responder aos diferentes propósitos e necessidades ligados à importância de estar bem informado em relação aos acontecimentos da realidade cotidiana isso porque, Paulo Freire (2003) afirma que ler significa representar a afirmação do sujeito, de sua história como produtor da linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca. O relato de pesquisa a seguir apresenta uma investigação, ainda em fase inicial, de uma proposta interventiva em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPG CLIP) no curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED) com uma abordagem interdisciplinar e inovadora de incentivo aos hábitos de leitura dos educandos em prol do despertar de consciências críticas com potencial de transformação social. A idealização do projeto didático #PARTIULEITURAS surgiu das ações desenvolvidas no Colégio Estadual Sara Violeta de Mello Kertész, que possui atualmente 1.290 alunos matriculados do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, localizado no bairro Rio Sena, no subúrbio ferroviário de Salvador, região de difícil acesso e com um alto índice de violência, tráfico de drogas e carente de ações eficazes que contribuam para a formação dos estudantes e da comunidade como um todo. Cujas notas do IDEB - Séries Finais - foi de 2.1 em 2011, já em 2013, a pontuação caiu para 2.0 e em 2015 e 2017 a nota foi considerada insuficiente, não sendo possível estipular uma média. Por fim, em 2019 verifica-se um tímido avanço com nota 3.5, porém ainda abaixo da meta de 4.0. Não obstante, as práticas pedagógicas das disciplinas da área de Linguagens atuam de modo isolado e tornam inconcluso o sucesso

<sup>35</sup> Professora nas redes de educação municipal de Salvador e estadual da Bahia. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

na relação dos estudantes com os livros, sendo, inclusive, um dos impeditivos de progressão da carreira e da continuidade dos estudos para níveis além da Educação Básica. Seja no ensino da Língua Portuguesa como língua materna, abordando a gramática dissociada do texto, seja no ensino da Língua Inglesa com a insistência de uma prática ultrapassada de gramática e tradução lexical, sem contemplar as situações efetivas de comunicação, seja no ensino das Artes e de Educação Física sem inserir as diferentes linguagens artísticas e corporais, esses fatores contribuem para a formação de não-leitores de textos e do mundo. Então se faz presente a seguinte problemática: Como fomentar o letramento e o posicionamento crítico dos alunos de forma interdisciplinar na Área de Linguagens? O advento da tecnologia fez surgir outras modalidades de leitura e escrita diferentes das usadas nas escolas. O e-mail, as redes sociais, o Facebook, o Twitter são ferramentas que suscitam nos jovens uma interação dinâmica e multicultural. Temos aí, o que o educador e pesquisador Marc Prensky (2001) conceitua como nativos digitais: jovens que nasceram na linguagem digital e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e a internet antes mesmo de procurarem nos livros. Sobre essa ótica, a interdisciplinaridade é necessária para que se conclua a convergência crítica e reflexiva entre a vivência com textos no dia-a-dia e a leitura pedagógica, rompendo as barreiras do ensino das linguagens. Conforme Barbosa (2005, p.11) “A interdisciplinaridade é condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia”. Sendo assim, a abordagem interdisciplinar, é uma aliada da leitura pela perspectiva da interação e das relações entre outros saberes. O objetivo dessa pesquisa é compreender como ocorrem as práticas pedagógicas voltadas para a leitura na área de Linguagens e implementar uma proposição político-pedagógica pautada na interdisciplinaridade como práxis efetiva na formação de leitores competentes. O ponto chave desse projeto de pesquisa será a alteração de práticas pedagógicas isoladas na área de Linguagens para a proposição de práticas articuladas de modo interdisciplinar e voltadas para formação de leitores e, conseqüentemente, produtores de textos variados que dialoguem e que valorizem a diversidade de saberes e culturas, não apenas como pano de fundo para ilustrações de sentenças gramaticais, mas sim como instrumento de conscientização e debate para a vida em sociedade. Tal premissa se ampara em Freire (2003, p.9) quando coloca que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem

e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” A concepção do projeto #PARTIULEITURAS contempla a leitura como uma atribuição de sentidos não linear no desenvolvimento de um discurso crítico, reflexivo e colaborativo, compreendendo como esses sujeitos se constituem, como eles lidam e constroem os sentidos e significados a partir do ato de ler e da interação social. O paradigma que subsidia o trabalho é o Interacionismo Simbólico pela compreensão da leitura como prática cultural de importância e funcionalidade para além dos espaços escolares. Pois “focaliza as propriedades emergentes da interação, e como essa influencia as percepções e identidades individuais” (MONSMA, 2007, p.26) Amparada na concepção que entende o aprendiz como um ser ativo e social que se desenvolve por meio das relações com outros sujeitos e com a interação do meio que o cerca. A pesquisa será de cunho qualitativo dentro do sistema de pesquisa-ação, pois se trata de um projeto didático com envolvimento direto da pesquisadora refletindo sobre sua prática educativa, promovendo a autorreflexão das práticas leitoras promovidas pelos professores envolvidos a partir da pedagogia de projetos interdisciplinares. Amparadas por Elliott (1997), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente cujo resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. Diante do tempo curto em um programa de mestrado, a ideia é que no momento em que o projeto esteja sendo desenvolvido, as práticas pedagógicas sejam analisadas, avaliadas e o resultado disso determinará a reorientação do projeto até a análise final sobre a fluência leitora dos alunos após o desenvolvimento da ação. A partir dessas premissas, o projeto será apresentado para comunidade escolar através de reuniões escolares. Em seguida o colegiado escolar, com a mediação da coordenação pedagógica, escolherá (por meio de questionário) uma temática contemporânea para servir como tema basilar do projeto, sendo usado por todos os componentes curriculares da Área de Linguagem. Tais como: discriminação racial, empoderamento feminino, intolerância religiosa, apropriação cultural, direitos coletivos, novos modelos de família, segurança pública, avanços tecnológicos, crise política, dentre outros. A escolha da temática deverá ser feita observando a territorialidade, economia, traços culturais etc., não obstante, considerando o nível de desenvolvimento de cada turma em que será desenvolvida. Cada professor das disciplinas Língua Portuguesa,



Língua Inglesa, Arte e Educação Física escolherá um texto de qualquer gênero textual e em seguida apresentará à turma nas suas respectivas aulas. Todo o conteúdo conceitual referente a cada componente será desenvolvido nas aulas a partir dessa leitura inicial. O estudante escolherá um dos textos/produções apresentados pelos professores e deverá fazer uma re-leitura do material. Uma apresentação deverá ser construída pelos educandos em uma linguagem diferente daquela que foi apresentada, poderá produzir um vídeo curto de opinião para a publicação em um blog, vlog, nos multimeios diversos ou criar uma apresentação teatral contemplando manifestações artísticas e corporais conforme o tema trabalhado, cabendo aí uma gama de possibilidades de expressão. A construção e execução das sequências didáticas demandarão semanas, contemplando reescritas e revisões de roteiros, ensaios e produção artística de cenários. Nesse sentido, Petit (2009) defende que a leitura instrutiva não deve se opor àquela que estimula a imaginação; ao contrário, ambas devem ser aliadas, uma vez que “contribuem para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos para fora do caminho.” (PETIT, 2009, p. 28). O encerramento será feito em um dia intitulado *#PartiuLeituras - Dia “D” no Sara Violeta* com formação de stands e ambientes aberta toda a comunidade do entorno para visita e apreciação das produções e poderá contar com a colaboração de parcerias de instituições oficiais de atendimento ao cidadão (Universidades, Departamentos de Assistência Social, Delegacias Especializadas, Associações Comunitárias), oferecendo informações e serviços aos presentes. A partir desse compêndio do projeto didático, podemos concluir que os debates sobre a reestruturação do currículo escolar têm se intensificado nas últimas décadas, já se entende que o ensino fragmentado e descontextualizado não conseguem mais atender a todas as demandas da sociedade atual. Portanto existem outros fatores que deverão delinear a questão problema desta pesquisa interventiva, a citar: avaliar os indicadores tanto do ensino fundamental I e II refletindo acerca dos dados de evasão, reprovação e rendimento escolar das instituições públicas do entorno; analisar a política curricular adotada na rede escolar e as traduções desse currículo implementados na escola em questão. Conquanto, identificar a prática educativa implementada na escola observando o campo da ação da prática docente da Área das Linguagens promovendo ações de escuta dos alunos no que cerne a dificuldades nos processos de leitura, as tipologias textuais e as temáticas dos projetos. Do ponto de vista da relevância social, essa temática estimulará o hábito da leitura crítica entre jovens promovendo o letramento e uso

social dessa habilidade. Ainda assim, o benefício deste trabalho irá inferir no aperfeiçoamento de professores, visto que o trabalho interdisciplinar ainda é pouco desenvolvido na prática escolar. Condição esta, que transcende o desenvolvimento de docentes e promove o nascimento de mediadores da leitura. Um ser que, sensivelmente, ofertará a leitura aos educandos propiciando um terreno fecundo para o texto e suas manifestações. No âmbito da escola pública, o desenvolvimento deste projeto criará condições reais de uso das diversas modalidades de leitura, de fala e de escrita atreladas às diversidades culturais de cada disciplina com o intuito que os alunos percebam a funcionalidade dos textos que circulam socialmente e, conseqüentemente, da língua. O ideal é que leiam com um propósito, e não meramente para cumprir tarefas escolares, redefinindo a importância da leitura livre e autônoma estimulando o trabalho interdisciplinar entre as linguagens. Sendo assim, uma proposta necessariamente urgente em ser aprimorada e aplicável a qualquer unidade que vise melhorar o campo escolar para que o texto e suas leituras se manifestem criticamente e interculturalmente.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo, Cortez, 2005

ELLIOT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: FIORENTINI, D. GERALDI, C.; PEREIRA, E. M de A. (eds.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 51.Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª edição. Tradução de Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. *On the horizon*, v. 9, n. 5, out.2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONSMA, Karl. **Teorias Interacionistas e fenomenológicas da violência com aplicações à pesquisa histórica**. *Revista Métis: História & Cultura*. Caxias do Sul,



Volume 6, Número 11, Jan/Jun 2007

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura; relações, dimensões e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, ANPED. n. 10. Set/Out/Nov/Dez. 1995.





## HIP HOP EM CRECHES COMUNITÁRIAS: CONSTRUINDO VALORES BRINCANDO

Scheyla de Oliveira Menezes (UNIDOM)  
E-mail: scheylamb@hotmail.com

Maurício Freitas (UCSAL)  
E-mail: mauriciomusicol@gmail.com

O Movimento social, cultural e artístico Hip Hop ganha cada vez mais espaço no cotidiano dos jovens das periferias brasileiras. Com sua linguagem popular, expressa na íntegra a realidade desses indivíduos, com suas vertentes irreverentes como, Break, Grafite, Rap e DJ, este Movimento vem ganhando cada vez mais adeptos em todo mundo, direto das periferias, guetos de Nova York, nos meados dos anos 70. Atualmente o Hip Hop tem sido desenvolvido em diversos projetos sociais e educativos por todo país, destacando seus variados segmentos: identidade racial, arte (música, dança de rua, grafite), luta social, lazer, educação, preparação física e filosofia de vida. Segundo Magro (2002, p. 63):

Diversos estudos têm demonstrado os valores positivos da cultura Hip Hop no Brasil e em outras partes do mundo. O movimento Hip Hop, originado da necessidade de sociabilidade de crianças e jovens das periferias de grandes centros urbanos, oferece ao espaço urbano (bairros, ruas, esquinas, escolas etc.) elementos de identificação e formação para crianças e adolescentes, que se traduzem na resistência à ideologia dominante, discriminadora e mercadológica, que constitui a indústria cultural e seus símbolos.

Trabalhar o Hip Hop na educação infantil pode favorecer, assim, o desenvolvimento de habilidades diversas do público alvo deste segmento. É por esta razão que este projeto, que tem o intuito de analisar a importância dos elementos do Hip Hop para a iniciação a cidadania e as práticas de ludicidade e artísticas em creches comunitárias, será realizado com os alunos e corpo docente do Educandário Creche Comunitária Vovó Clara, localizado na Rua João Abdala, 255 - Mata Escura - Salvador - Bahia. Este projeto tem o intuito de aproximar a realidade das crianças e sua comunidade com a arte, através do movimento social e artístico citado, tendo em vista a grande necessidade de inserir o público infantil de creches comunitárias na vida social e cidadã. Como se trata da



educação infantil, se faz importante trazer características próprias dessa modalidade de ensino, fazendo assim dialogar a arte do Hip Hop com o lúdico. Segundo Luckesi (2014), ludicidade vai além de atividades lúdicas, é preciso tempo para ser compreendida, vem de dentro para fora, tem que ser plena e envolver sentimentos bons. É importante saber se quem vai realizar certa atividade lúdica gosta realmente do que vai fazer, atividades denominadas lúdicas poderão ser “não lúdicas”, a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando e das circunstâncias. A ludicidade não se limita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, ela está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individual, mas que funcione de forma plena. O lúdico se apresenta como ferramenta de ensino para o desempenho e o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando momentos de alegria, aprendizado e comprometimento com o aprender brincando. Diante disso percebemos que o Hip Hop com suas vertentes pode fazer esse trabalho com excelência na educação infantil. A educação infantil, cuja matrícula na pré-escola é obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, deve ocorrer em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 29, a importância da Educação Infantil está assim explicitada:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)

A educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. Além disso, acreditamos que um projeto de Hip Hop, aproximará a comunidade e a família da escola, trazendo grandes benefícios no desenvolvimento social e de aprendizagem dos alunos. Através do Hip Hop as crianças têm a oportunidade de se perceberem parte da sua comunidade, e enfim fortalecerem seu pertencimento dentro da cultura do seu lugar.



É sabido também que a prática das artes é imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois por meio dela se estabelecem limites sociais e há a transferência de saberes. Isso promove a possibilidade de construção da personalidade e da socialização, por que permite que o indivíduo se conheça melhor e aceite mais facilmente seu próximo.

## REFERÊNCIAS

Azevedo, A.M.G. (2000). **No ritmo do rap: música, cotidiano e sociabilidade negra/ São Paulo (1980-1997)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia Básica para Elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso**, São Paulo, Ed. Atlas S.A., 2014.

CANDAU, Vera Maria; **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37. FRANCO, Maria Amélia Santoro, LISITA, Verbena Moreira Soares de Souza, In PIMENTA, Selma Garrido, FRANCO, Maria Amélia Santoro, **Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação**, vol. 2, São Paulo, Ed. Loyola, p. 41, 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. 2002. **Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, educação e o Hip Hop**. Cad. Cedes, Campinas, volume 22, número 57, p. 63-75. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/12003.pdf>> Último acesso em: 15/10/2018.

Rousseau através da obra **Emílio**.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 2011.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.



## USO DA SALA DE AULA INVERTIDA COMO METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS PIÚMA

Silda Morelli Cristiano Barbosa (UFBA)<sup>36</sup>  
E-mail: sildamorelli@gmail.com

Fábio Pessoa Vieira (UFBA)<sup>37</sup>  
E-mail: fpvieira@ufba.br

O século XXI chegou para quebrar paradigmas e fazer com que professores repensem sua prática pedagógica e reavaliem sua metodologia aplicada em sala de aula, pois a nova geração de estudantes nos provoca a cada dia buscar maneiras mais eficazes para que juntos, professores e estudantes, cheguem a um único destino que é a aprendizagem mais dialógica e com uma visão mais autônoma e crítica. Muitos autores propõem Metodologias Ativas (COSTA LIMA *et al.*, 2017; BERGMANN e SAMS, 2021; BACICH e MORAN, 2018; MORAN, 2015; SOUZA *et al.*, 2021) para auxiliar sua prática profissional e tornar o estudante mais crítico e autônomo em seu ensino e aprendizado. Contudo, ainda há muito a se conhecer e buscar para que se possa alcançar novos modelos educacionais pautados em metodologias que impulsionem a participação ativa do estudante. Também, torna-se uma tônica reavaliar e revisar práticas pedagógicas a partir do currículo escolar para que este se encaixe dentro da nova realidade e do contexto sócio-histórico do cenário mundial e da comunidade escolar a qual se encontram nossos estudantes. Segundo Pereira e Martins (2002, p.121), “não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente”. Segundo FREIRE (1997), a melhor maneira de pensar é pensar na prática. Dessa forma, como está nossa prática enquanto docente, educador? De tempos em tempos devemos refletir sobre nossa prática educacional e sobre as metodologias que aplicamos em nossa rotina para que essas venham de encontro às

<sup>36</sup> Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

<sup>37</sup> Professor no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.



necessidades da formação do nosso estudante e que, à medida que refletimos, também modificamos nossa forma de pensar e agir diante do contexto que nos é apresentado e que sofre contínua transformação. Com base em uma pesquisa de natureza interventiva, este trabalho tem por objetivo geral analisar a metodologia sala de aula invertida no contexto educacional do curso de ensino médio integrado, 4º anos do curso Técnico em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Piúma. Os professores e estudantes são partícipes e sujeitos ativos desta pesquisa e irão trabalhar a metodologia da Sala de Aula Invertida. Como objetivos específicos, esta pesquisa se propõe a explorar o potencial do estudante como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem; entender as potencialidades e os desafios do uso da metodologia Sala de Aula Invertida e tornar a prática pedagógica mais dinâmica e dialógica. Para avaliar tal metodologia, muitas questões que nos provocam poderão ser analisadas ao longo da pesquisa, tais como: de que forma a metodologia Sala de Aula Invertida contribuirá para o protagonismo dos estudantes em sala de aula? Quais reflexões os professores podem realizar a partir da utilização da metodologia Sala de Aula Invertida? Como pode-se inserir no currículo escolar Metodologias Ativas como a Sala de Aula Invertida? Quais os desafios, as vantagens e as desvantagens de se utilizar a metodologia Sala de Aula Invertida? No aspecto metodológico, para realização deste projeto de intervenção foi proposta uma pesquisa bibliográfica e uma investigação no campo experimental. A pesquisa será realizada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) campus Piúma, localizado na rua Augusto Costa de Oliveira, 660 - Piúma, ES. Para a realização desta pesquisa, será trabalhado a Metodologia Ativa de Aprendizagem Sala de Aula Invertida no contexto educacional do curso de ensino médio integrado, 4º anos do curso Técnico em Pesca. Em um primeiro momento, convidou-se os professores e estudantes do curso de ensino médio integrado, 4º anos do curso Técnico em Pesca, para uma partilha da pesquisa o qual foi apresentado e discutido a respeito da proposta de intervenção que seria adequada ao plano de ensino dos professores. A partilha permitiu uma sondagem para servir de ajustes no planejamento da pesquisa, pois foi proposto um momento de escuta e sugestões dos partícipes. Buscou-se, também, explicar o funcionamento da Metodologia da Sala de Aula Invertida e as fases da pesquisa. A partir da partilha, 3 professores manifestaram interesse em aplicar a metodologia, quais foram 2 de matemática e 1 de língua inglesa. No mês de maio/2022 foi realizada uma reunião com os professores para explicar novamente a metodologia e investigar



quais são os conhecimentos que os mesmos têm a respeito da Sala de Aula Invertida e se eles aplicam ou já aplicaram em sua prática pedagógica. Durante a reunião os professores mostraram que já teriam conhecimento da metodologia, mas que nunca a utilizaram. Ficou definido que a metodologia seria aplicada no segundo semestre letivo que se iniciará em agosto. A partir deste contexto, criou-se um grupo no aplicativo whatsapp, onde foram disponibilizados materiais a respeito da metodologia para posterior discussão, esclarecimento e planejamento da Sala de Aula Invertida. Em julho realizou-se uma nova reunião com os professores no qual foi discutido as particularidades de cada professor a respeito da metodologia e a forma de aplicação da mesma, assim como a determinação de aplicar a metodologia até o final do mês de outubro e preparar 3 aulas invertidas com os conteúdos a serem definidos por cada professor. Foi tratado sobre diversas formas que se poderia trabalhar em sala de aula, troca de ideias sobre atividades ativas e experiências com alguns aplicativos e plataformas como o kahoot, o padlet, o moodle, mapa mental, blog da turma, dentre outros. Para realizar este estudo, esse grupo de professores deverá utilizar a Metodologia Ativa Sala de Aula Invertida com o intuito de analisar quais foram os avanços, vantagens e desafios de se utilizar essa metodologia na sala de aula. Para empregar esta metodologia o professor poderá utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) através da plataforma Moodle, que já é utilizada no Instituto Federal do Espírito Santo de forma geral. Através dessa plataforma é possível disponibilizar o conteúdo a ser estudado pelos estudantes antes de acontecer a aula presencial. É importante ressaltar que nessa plataforma, além da disponibilização de conteúdos de formas diversificadas (através de arquivos em pdf, sites de busca, vídeos, videoaula, links, dentre outros), o professor também terá acesso a participação do aluno como em fóruns de discussão, tira-dúvidas, tarefas, questionários e diversas outras ferramentas que a plataforma disponibiliza. Dessa forma, o professor poderá fazer sua reflexão sobre a prática, tal como Paulo Freire (1997) nos orienta, para melhorar nossa própria prática docente. Após o prazo determinado de aplicação da metodologia da Sala de Aula Invertida, que foi acordado na reunião com os professores de agosto a outubro, será realizada uma análise do processo por parte dos professores e por parte dos estudantes através de questionário elaborado pelo *Google Forms*, aplicado de forma *on-line*, sem a identificação dos sujeitos. Esta ação refletirá na proposição da reflexão do currículo escolar para que viabilize práticas docentes que alcancem um caráter mais dinâmico, interativo e nos quais o processo



de ensino e aprendizagem seja mais autônomo. Dessa forma, pressupõe-se que esta proposta contribuirá tanto para os professores, quanto para os estudantes da Instituição que poderão experimentar uma nova forma de interação e relação no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

BACICH, L., MORAN, J.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018. 93 p.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2021. 104 p.

COSTA LIMA, D. da; AVILA, R. de; CHIDEM, D. **Metodologia ativa: estratégias e recursos didáticos**. 2. ed. Caxias do Sul: FSG, 2017. 10 p. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/196.pdf> . Acesso em 21 de dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 148 p.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. p. 15-33. 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 17 de Jan. de 2022.

PEREIRA, L. L. S; MARTINS, Z. I. Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOUZA, A. L. de A.; VILAÇA, A. L. de A.; TEIXEIRA, H. B. **A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v.7.n.1, p. 307-323, Jan. 2021.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010. 232 p.



# II coplip

## EIXO 3 LINGUAGENS, CURRÍCULO E POLÍTICAS



## **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM LAMARÃO/BA: REGULAMENTAÇÃO LEGAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO ANO LETIVO DE 2020**

Adailma de Araújo Souza (UNEB)<sup>38</sup>  
E-mail: adailmasouza374@gmail.com

Selma Barros Daltro de Castro (UNEB)<sup>39</sup>  
E-mail: scastro@uneb.br

A coordenação pedagógica é uma função educacional que está ligada a gestão escolar de forma a desenvolver um trabalho orientado pela gestão democrática. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) desempenha um papel fundamental para o bom funcionamento do ambiente escolar, sendo responsável pela elaboração de metodologias que ajudem os professores no desenvolvimento do trabalho, as intervenções pedagógicas como também a formação continuada da equipe docente que é um dos pontos das suas atribuições mais evidenciadas. (SANTOS, 2021). Com o advento da pandemia da COVID-19, instituída em 2020 a escola teve seus portões fechados para não agravar a linha de contágio pelo vírus, e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) além das suas atribuições corriqueiras, assim como os demais profissionais precisou se adaptar aos novos contextos de ensino e de aprendizagem, necessitando aproximar-se mais das tecnologias da informação e comunicação para desenvolver os planejamentos e manter contato com os estudantes, pais, professores. Esse cenário, altamente novo e desafiador, foi campo de estudo para a pesquisa cujo recorte aqui apresentado objetiva: 1) discutir a coordenação pedagógica e sua regulamentação no município de Lamarão/BA; 2) Analisar a atuação da coordenação pedagógica no município de Lamarão/Ba, durante o ano letivo de 2020. A fundamentação teórica evidencia que a coordenação pedagógica tem suas raízes ligadas a função de supervisão escolar, advindas dos processos da sociedade capitalista visando o bom funcionamento do trabalho nas fábricas no período que

<sup>38</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Secretária de Educação de Lamarão-BA no ano em curso

<sup>39</sup> Doutora em Educação UFBA/FACED. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Professora da Prefeitura de Feira de Santana (BA).

engloba as revoluções industriais. No Brasil, essa característica também está ligada ao momento da ditadura militar com um cunho verificador das atividades desenvolvidas na escola. E que teve uma significativa mudança a partir dos movimentos de democratização da educação os quais desencadearam na reforma universitária e a função de coordenação pedagógica ganhou espaço. (LIMA, 2020). Com a efetivação do curso de graduação em Pedagogia no cenário nacional, a partir da reforma universitária, o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) passou a ganhar espaço no âmbito educacional, mas ainda dividindo espaço com o cargo de supervisor, este que atuaria nas secretarias, enquanto o coordenador(a) pedagógico(a) exerceria a função de acompanhamento e monitoração nas escolas (ANDRADE; COSTA e SANTOS, 2017). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, 9394/96, a função de coordenador(a) ganhou mais visibilidade e teve seu espaço delineado no cenário educacional, tornando-se um dos mais importantes funcionários no espaço escolar. Então a LDB marcou a ascensão da função de coordenador(a) por também estabelecer as novas possibilidades para o curso de formação de professores, sendo assim com a consonância de leis posteriores a “formação para a função de coordenador(a) pedagógico(a) é estabelecido em curso de formação de professores ou de pós graduação” (BAHIA, 2002). A perspectiva metodológica inspirou-se na abordagem qualitativa que é a mais utilizada na área da educação e se vale da análise subjetiva dos resultados encontrados ao longo da pesquisa. (SOUZA E KERBAUY, 2017), com a utilização do formulário on-line do *google forms* que integra o grupo de ferramentas disponibilizadas pelo *google Drive*, sendo de fácil acesso para qualquer pessoa que tenha uma conta Gmail e se constitui como um aplicativo gratuita de livre acesso, no qual é possível criar questionários de autoria própria ou a partir dos modelos disponíveis no aplicativo (MOTA, 2019). A utilização e a aplicação do questionário, foi disponibilizado virtualmente para as 07 coordenadoras pedagógicas do município de Lamarão na Bahia, além da análise documental do Estatuto dos Trabalhadores em Educação do Município de Lamarão-BA. A declaração de pandemia emitida pela Organização Mundial de Saúde, em março de 2020, motivada pela disseminação da COVID-19, influenciou a gestão municipal local que decretou situação de emergência pública no município de Lamarão-BA, estabelecendo medidas para que evitassem a promoção de eventos ou atividades (entre essas as atividades as



educacionais) que causassem aglomerações, assim as aulas nas escolas públicas municipais foram suspensas no município dia 19 de março de 2020, e retornou com a entrega de blocos de atividades aos estudantes no formato não presencial em julho de 2020, exigindo dos profissionais da escola, entre eles os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), uma adaptação para o seu modo de trabalhar. A regulamentação da coordenação pedagógica em Lamarão está amparada na Lei nº 276/2008 a qual dispõe sobre a alteração do Estatuto dos Trabalhadores em Educação do Município de Lamarão e dá outras providências (Estatuto do Magistério Municipal de Lamarão-BA). O cargo de coordenador pedagógico aparece no artigo 6º, e posteriormente no artigo 10º estabelece que o ingresso no cargo deverá ser feito por meio de concurso público de provas e títulos, no entanto há também a possibilidade de nomeação para a função, isso leva a compreensão que o cargo de coordenador(a) pedagógico(a), apesar de ter como forma de ingresso o concurso público existe também a possibilidade de nomeação, desde que estejam atendendo aos critérios de formação. São postas 20 (vinte) atribuições estabelecidas para a coordenação que vão desde o planejamento de ações a inovação pedagógica com divulgação e intercâmbios escolares e formação continuada docente, entre outras ações que devem ser realizadas juntamente com a direção escolar, nos evidenciando que de certa forma a coordenação pedagógica, direção escolar, professores e equipe da escola caminham juntos para tornar o desenvolvimento das atividades e o sistema da rede de ensino da escola em um bom funcionamento. Acerca da atuação da coordenação pedagógica em Lamarão no período do ano letivo de 2020, ficou evidente a alternância dos modelos de atividades presenciais e não-presenciais, situação nunca antes vivenciada. As ações desenvolvidas mais sinalizadas pelas coordenadoras versam sobre a realização das reuniões virtuais com professores; com demais coordenadoras escolares do município, com a secretária de educação do município, com os pais de estudantes. Ainda foram destacadas ações como atendimento aos estudantes de forma não- presencial; entrega de modo presencial, de atividades impressas aos estudantes e dos kits merenda escolar. Em relação às dificuldades encontradas na atuação, as coordenadoras apontaram, entre outros aspectos, o modelo remoto para o ensino e para a aprendizagem, como é perceptível na fala a seguir de uma coordenadora: “O Ensino Remoto foi desafiador, principalmente no início, devido à falta de formação específica até então, para coordenação e





professores (depois esse quadro mudou), bem como as dificuldades de alguns alunos no que diz respeito ao acesso à internet” (PONTO, 2021). A falta de acesso à internet foi aspecto apresentando por outras coordenadoras que ponderaram como a pandemia foi um fator agravante para a manifestação da exclusão social, necessitando das coordenadoras um olhar sensível sobre estas situações. Conclui-se reafirmando que a coordenação pedagógica em Lamarão tem legislação que a reconhece como atribuição do magistério público, com atribuições definidas e alinhadas ao contexto educacional. Destaque-se que as dificuldades da atuação da coordenação pedagógica em Lamarão, no ano letivo de 2020, estiveram relacionadas ao domínio do uso pedagógico dos recursos tecnológicos por parte dos docentes, como também a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos por parte dos estudantes, revelando um problema maior de exclusão social e educacional.

## Referências

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. COSTA, Guilhermina Elisa Bessa da. SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. **Formação continuada do Coordenador Pedagógico para a Inclusão escolar: uma relação necessária.** Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/18312/15093> . Revista entreideias, Salvador, v. 6, n. 2, p. 123-140, jul./dez. 2017. Acesso em 30 de julho de 2020.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p

LIMA, Joara Porto de Avelar. **Coordenação Pedagógica: Subsídios para atualização da função.** Orientador: Arnaud Soares de Lima Jr. 2020. 204 fls. Tese (Doutorado)- Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, Salvador, 2020. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Joara-Porto-de-Avelar-Lima.pdf>> Acesso em: 04 de novembro de 2021.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica.** Revista Humanidades e Inovação – v.6, n.12-2019. Disponível em:<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>>.

Acesso em: 02 de novembro de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAMARÃO. **Lei nº 276/2008 de 08 de abril de 2008.**

Dispõe sobre a alteração do Estatuto dos Trabalhadores em Educação do Município



de Lamarão e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAMARÃO. **Decreto nº 070, de 18 de março de 2020.** Decreta situação de emergência pública no município de Lamarão, bem como estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes do coronavírus (COVID-19).

SANTOS, José Flávio dos. Coordenador pedagógico e o ensino remoto: práticas e desafios frente à pandemia. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 2, p. 1-14, e32806, jul./dez. 2021. ISSN 2237-9444.

DOI:<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.32806>

SOUZA, Kellcia Rezende. KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

issn 0102-6801.

DOI:<http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>

Disponível

em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1982-596x2017000100021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-596x2017000100021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)



## **ENSINO COLABORATIVO: O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS**

Aldalice Souza da Conceição (UFBA)<sup>40</sup>  
E-mail: aldasouza06@hotmail.com

A educação inclusiva compreendida como reparação social é resultado da luta de movimentos sociais que atuam para minimizar as barreiras atitudinais, comunicacionais, ambientais, institucionais e proporcionar a equiparação de oportunidades para pessoas, até então, socialmente excluídas. Esse processo de alteração do modelo educacional ocorreu com a normatização de planos e legislações, a exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, do Plano Nacional de Educação (PNE, 2020), o qual assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, define a educação especial como modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Esta modalidade não substitui o ensino regular, que oferta o atendimento educacional especializado de forma complementar e/ou suplementar a todos os alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns com o objetivo de assegurar a esses estudantes sua inclusão no ensino regular (BRASIL, 2008). A inserção do público com deficiência tem sido realizada pelas escolas de redes de ensino em razão da obrigatoriedade da matrícula garantida por lei. Tal fator denota que a inclusão de boa parte desses alunos não acontece de maneira apropriada, já que, para o modelo educacional proposto as especificidades das pessoas com deficiência não são norteadoras para adoção de práticas pedagógicas que potencializem as capacidades e habilidades destes alunos. Portanto, a realização de práticas pedagógicas diferenciadas que atuem com intuito de promover o uso de tecnologias que minimizem as barreiras e potencialize as capacidades dos educandos permitem alterar o quadro de ineficiência da educação para pessoas com deficiência,

---

<sup>40</sup> Professora na rede municipal de educação de Lauro de Freitas-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

para tanto, requer a implementação de leis em todas as esferas, envolvendo políticas municipais, estaduais e federais da educação para promoção da capacitação de professores especializados em educação especial, a fim de reduzir o fracasso escolar decorrente da prática pedagógica ineficiente, da ausência de recursos, assim como a inexistência de diálogo para troca de informações sobre a prática efetiva da educação inclusiva é uma constante. A presente proposta de pesquisa-intervenção está voltada para a realidade da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, Bahia. A referida rede, em 2019, matriculou 756 educandos com diferentes tipos de deficiências físicas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A rede possui 12 salas de recursos multifuncionais, que têm funções de complementar e suplementar os processos pedagógicos desenvolvidos com os educandos com deficiência. A secretaria de educação de Lauro de Freitas desenvolve políticas educacionais que promovem novas práticas de ensino e novas formas de interação na escola, com objetivo de garantir a todos o direito à educação e o respeito às diferenças. Todavia, essa prática não alcança todas as escolas da rede, visto que, muitas delas, principalmente as que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, pois não possuem sala de recurso multifuncional, assim como, também, não possuem professores da educação especial. Nesta conjuntura, muitas escolas estão limitadas a figura do cuidador como recurso humano para concretização do atendimento educacional especializado (AEE), o que causa sentimento de impotência aos profissionais da rede (professores, coordenadores, gestores), já que não existe um programa ou ações que englobem toda rede e que ofereça uma intervenção efetiva na educação especial. É perceptível o desconforto causado aos professores regulares que, muitas vezes, não sabem como atuar com alunos que necessitam de atendimento individualizado, o que gera situações recorrentes destinadas a simples ocupação do educando, a exemplo das atividades de pintura, desenho, colagem, entre outras. Nessa linha, a relevância deste projeto é atribuída à possibilidade de compreender as práticas pedagógicas e a percepção dos profissionais envolvidos que atuam nas escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de Lauro de Freitas. Nesta perspectiva este projeto propõe um estudo na rede pública de ensino de Lauro de Freitas a fim de verificar as alternativas de intervenções que contemplem a prática pedagógica no que tange a educação inclusiva, e delimita o problema de pesquisa ao seguinte questionamento: Como são realizadas as práticas de coensino na educação inclusiva

e quais são seus principais desafios?. De tal maneira, esta pesquisa busca compreender criticamente as práticas colaborativas (coensino) que ocorrem no processo de inclusão de estudantes com deficiência, realizadas entre professores regentes, professores especializados e cuidadores, em escolas públicas municipais, no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental da rede de ensino de Lauro de Freitas. A pesquisa será realizada a partir das narrativas das participantes e do diário de campo realizado pela pesquisadora, no intuito de: Identificar, analisar e descrever a função de cada profissional (professor regente, professor especializado, cuidador) e os recursos pedagógicos utilizados por professores e (cuidadores), bem como a dinâmica cotidiana que envolve as práticas colaborativas entre os profissionais; Descrever os significados construídos pelas professoras (professora regente e professora especializada) e “cuidadoras” sobre a sua experiência em práticas colaborativas no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência; Identificar e analisar as estratégias utilizadas por professores (regentes e especializados) e “cuidadores” para negociar os principais desafios, tensões e dificuldades presentes na sua experiência em práticas colaborativas no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência para construção de uma proposta interventiva na rede. O estudo do cotidiano escolar será realizado com foco na educação especial. Para tanto, será necessária uma aproximação com a Coordenação de Educação Básica da SEMED - Secretaria Municipal de Educação e os Departamentos de Ensino Fundamental e Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação, a fim de buscar o reconhecimento das ações e projetos que tratem da educação inclusiva. O estudo será realizado na perspectiva da pesquisa-ação com atividades que integram os profissionais em todas as etapas de construção da proposta interventiva, pois se trata da investigação da prática docente com objetivo de melhorá-la, logo uma metodologia que proponha o caráter sistêmico, continuado, empírico e fundamento na prática, além de possibilitar intervenções, produção de conhecimento científico na área da educação especial. Para tanto requer do pesquisador uma postura objetiva, crítica, indagadora da realidade fundamentada em conceitos racionais, éticos e morais que possibilitem a mediação entre os conhecimentos acumulados e novos. Deste modo, por se tratar de uma estratégia que viabiliza o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas experiências e vivências para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos a pesquisa-ação é considerada apropriada enquanto método de pesquisa para este

projeto. Os participantes da pesquisa serão os profissionais da educação (professores regentes e da educação especial, cuidadores, gestão, coordenação) das escolas do segmento dos anos finais do Ensino Fundamental na rede de ensino de Lauro de Freitas com propósito de dialogar e analisar as práticas pedagógicas colaborativas das escolas no que tange a educação inclusiva. Por conseguinte a praxiologia vinculado ao paradigma da multireferencialidade será a visão de mundo adotada na pesquisa devido o caráter formativo de alteração da realidade proposto pela pesquisa. No que tange as formas de investigação e concepção metodológica será uma mescla de métodos os quais a cada etapa do processo e atores envolvidos será avaliado e adaptado para melhor coleta de dados. A abordagem da pesquisa será praxiológica na perspectiva multirreferencial para melhor compreensão dos métodos, técnicas e procedimentos necessários para implementação do ensino colaborativo. As técnicas e procedimentos utilizados serão na perspectiva dialógica como intuito de permitir melhor compreensão e percepção dos envolvidos na pesquisa, assim como da observação do ambiente escolar para identificar a dinâmica que configura as relações entre os pares com o uso de técnicas variadas de coleta de dados (documentos, fotografias, relatórios, vídeos). Já os instrumentos metodológicos abrangerão entrevistas, abordagem biográfica e documental, estudo do cotidiano escolar (vivências, conflitos, linguagens, simbologias), entre outros. Não haverá custos significativos para a execução do trabalho em questão. As entrevistas serão realizadas por vídeo-chamada, presencialmente no local de trabalho, bem como a transcrição e análise serão feitas pela pesquisadora utilizando seu computador particular e a internet de sua casa, sem custos adicionais às suas despesas mensais. A execução da pesquisa está condicionada a superação de algumas barreiras associadas aos aspectos culturais e comportamentais dos participantes, haja vista, o tema de pesquisa requerer o interesse e a colaboração voluntária a fim de alterar a prática pedagógica dos envolvidos. Outro fator relevante é a disponibilidade e acesso as informações e dados concernentes à educação especial do município, já que não foi identificado pela pesquisadora repositório digital de domínio público. Todavia, percebe-se que a exequibilidade do projeto inicialmente em sua rede de atuação é viável, pois a uma prática constante na unidade escolar de projetos pedagógicos interdisciplinares que motivam o trabalho docente de forma colaborativa o que evidencia a possibilidade de aceitação e participação de parte do corpo docente no projeto, já que muitos deles por diversas vezes demonstraram insatisfação e descontentamento com o

atendimento ao aluno com deficiência. Desta forma, acredito que o maior desafio será a inserção do profissional especializado na escola para atuar de forma colaborativa, já que, isso gera um chamamento para SEMED no intuito de ter um olhar mais atento para a disponibilidade de recursos materiais e humanos para educação inclusiva.

## Referências

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; Multirreferencialidade e produção d conhecimento: diferentes histórias de aprendizagem... revista **Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, maio/ago. 2008.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politcaeducaespecial.pdf>. Acesso em: 08/10/2020.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; O que é ensino colaborativo / Vera L. Messias Fialho Capellini, Ana Paula Zerbato, - 1. ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

DA NÓBREGA SILVA, Eliana Maria; DOS SANTOS, José Ozildo. Evasão escolar: Um problema, várias causas. Revista Brasileira de Educação e Saúde, v. 5, n. 4, p. 30-35, 2016.

GATTI. BERNADETE A.; A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.RBPAE – v. 28,n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo: Summus, 2005.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

PAZ, Alejandra C. Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal v. 58, n55, p. 1-22,e-18936, jan./mar., 2020.

TEIXEIRA, Nádia França; METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E ADEQUAÇÕES. CADERNO PEDAGÓGICO, LAJEADO, v. 12, n. 2,p. 7-17, 2015.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E.G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n 239, p 139-151, jan./abr. 2014.





## **CURRÍCULO(S) FRANKENSTEIN: IMERSÕES, REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES NO(S) CURRÍCULOS INTEGRADOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha (UFBA)<sup>41</sup>  
E-mail: eduardo.cunha@ifes.edu.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA)<sup>42</sup>  
E-mail: roselisa@ufba.br

O presente relato de pesquisa centra-se na exposição da pesquisa-intervenção intitulada “Galvanizar o Frankenstein: Currículo(s) Integrado(s) no Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação vinculado ao programa de pós-graduação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tal pesquisa-intervenção tem como principal objetivo compreender e sistematizar os diversos sentidos atribuídos ao currículo integrado para o ensino médio integrado pelos sujeitos participantes, a fim de subsidiar uma proposta de cunho interventivo que se materialize em um plano de ação, em forma de roteiro, com fins a contribuir nas ações de planejamento curricular referentes às (re)formulações de Projetos Pedagógicos de Curso em andamento no lócus estudado. A pesquisa tem como recorte temporal, os anos de 2021 a 2023, e como recorte espacial o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo campus Nova Venécia, espaço de atuação profissional do pesquisador. O ensino médio integrado, objeto da pesquisa, tem como significado, a possibilidade de um percurso formativo único que articule formação básica de nível médio e formação técnico profissional em uma mesma instituição de ensino, em um mesmo curso, currículo e matrícula (CIAVATTA e RAMOS, 2012), prevista na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), após as mudanças inseridas pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a). Essa política curricular recebe grande atenção da

<sup>41</sup> TAE Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>42</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

rede de educação a qual o lócus da pesquisa integra, visto que a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b) que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia traz em seu texto, entre seus principais objetivos, a obrigatoriedade da oferta de no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, seja este regular (para os concluintes do ensino fundamental obrigatório) ou para o público da educação de jovens e adultos – EJA. Com fins de compreender e sistematizar os diversos sentidos atribuídos ao currículo integrado por docentes e gestores, o trabalho tem como principal fundamentação teórico-metodológica a teoria da atuação política, *policy enactment theory*, (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012, 2016), a qual traz a perspectiva de que as políticas educacionais são sempre submetidas à recriação e interpretação, possibilitando a modificação de sentidos e significados dos textos curriculares. Os atores envolvidos, ao colocar em prática as políticas educacionais e curriculares, não são simples implementadores das políticas, mas as ressignificam de acordo com o contexto. Assim, as políticas curriculares enfocadas precisam, portanto, considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas (MAINARDES, 2018). Partindo de tal embasamento, o contexto em que se situa a investigação ganha especial relevância. O recorte temporal proposto situa-se no contexto político de disputas discursivas e textuais em torno do currículo para o ensino médio no Brasil, após a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como a reforma do ensino médio. Neste contexto, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, organizada em sua principal instância de representação política, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), busca consolidar o currículo integrado para o ensino médio como política curricular exitosa e alternativa às proposições de itinerários formativos trazidas pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). É a partir desse macrocontexto, que no microcontexto estão ocorrendo as reformulações de Projetos Pedagógicos de Curso no Ifes campus Nova Venécia, *espaçotempo* da pesquisa-intervenção. A fim de se captar as diferentes interpretações gestados no processo enfocado, a entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento principal, aplicada aos sujeitos-participantes selecionados a partir de imersões

exploratórias e implicadas nas comissões institucionais de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de cursos técnicos integrados, acompanhada de análises documentais, observações participantes e participações observantes/observadoras (MACEDO, 2009; WACQUANT 2002). A pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2013), de caráter engajado (GATTI 2014; ANDRÉ 2016) e implicado (ALMEIDA e SÁ, 2021), alternando momentos exploratórios, descritivos, compreensivos e interventivos. Como resultado das aproximações iniciais com o território de pesquisa, o conceito de currículo Frankenstein, que confere título à pesquisa, advém como um conceito emergente a partir da escuta sensível (BARBIER, 1998) nas imersões exploratórias nas comissões de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso do Ifes campus Nova Venécia. A metáfora de Frankenstein, constantemente invocada no *espaçotempo* referido, remete a junções e costuras de várias partes desconexas, em que seu todo representa algo disforme, mal arranjado e monstruoso. Refere-se a uma aparente desconexão dos vários componentes que se somam para formar o currículo integrado baseado em disciplinas. Este conceito que emergiu no processo se tornou peça chave na elaboração do roteiro de investigação. Dessa maneira o trabalho de pesquisa-intervenção busca problematizar, a partir da figura evocada do monstro Frankenstein, o peso, a grandeza e a dureza que o todo curricular representa no percurso formativo dos estudantes. Dureza no sentido que todas as disciplinas são obrigatórias, dificultando tempo e espaço para outras possibilidades de itinerâncias formativas. Grandeza no sentido da grande quantidade de componentes cursados. E pesados porque esses componentes são comprimidos a fim de caberem em uma métrica de turnos, dias e anos letivos. A partir da problematização derivada do conceito de currículo Frankenstein, buscar-se-á compreender as apropriações, por parte dos sujeitos envolvidos, das orientações oficiais e suas diversas interpretações, em um processo de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) para propor um plano de ação para o planejamento curricular que busque sua viabilidade a partir das reflexões e compreensões coletivas captadas e sistematizadas em torno principalmente do conceito de integração curricular e interdisciplinaridade.

## Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista**

**e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 938-960, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p938-960> Acesso em 20 de março de 2022

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. Tradução de Maria Amália Ramos. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em: 20/06/2021

BRASIL. **Lei nº11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm) Acesso em: 20/06/2021

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 20/06/2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em: 20/06/2021

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: FOMPE –



Fórum de Mestrados Profissionais em Educação, 2014, Salvador. **Trabalhos apresentados...** Salvador: UNEB, mar. 2014

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n.16. 2018.

MINAYO, Maria Cecília. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma:** notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.



## **CURRÍCULO, “CURRERE”, “CONVERSA COMPLICADA” COM CRIANÇAS: DAS “TRADUÇÕES” DO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO AOS “ATOS DE CURRÍCULO” DOS PROFESSORES EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elie Nai dos Santos Barreto Rodrigues (UFBA)<sup>43</sup>  
E-mail: elienaiabarreto@yahoo.com.br

Este texto apresenta o projeto de investigação intitulado Currículo, “currere”, “conversa complicada” com crianças: das “traduções” do Referencial Curricular Franciscano aos “atos de currículo” dos professores em turmas da Educação Infantil. É uma pesquisa interventiva em fase inicial fecundada a partir da concepção do Referencial Curricular Franciscano — RCF — política de currículo do município de São Francisco do Conde — BA. O processo de construção desse referencial curricular assumiu de forma radical ser democrático, dialógico, autoral, singular, singularizante com conversação e escuta cuidadosa dos sujeitos que fazem o currículo acontecer nos espaços escolares, inclusive, as crianças da Educação Infantil (RCF, 2020). Coerentemente, transgrediu a forma rígida de fazer currículo rompendo com as amarras do currículo tradicional, documento textual, prescritivo, feito para o outro, sem o outro (SÁ, 2008; SILVA, 2017; LOPES; MACEDO, 2011; GOODSON, 2007; MACEDO, 2007; 2016). A fértil itinerância curricular do RCF matizada pelas conversações com os sujeitos do currículo inspira e convoca “atos de currículo”, termo cunhado por Macedo (2013; 2016), para falar de gesto ético-político de práticas curriculares discursivas, autorais, autorizantes e formacionais. Essa ambiência faz ressoar o currículo como ação política que se desenvolve nos contextos da prática em processos complexos de políticas de sentidos dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares (SÁ, 2021, MACEDO, 2013; 2016; BALL; 2016, BALL; MEINARDES 2011, MEINARDES, 2018). Decidir envolver as crianças na “conversa complicada” do RCF é uma abertura inédita e potente, fazer o currículo com elas e não para elas. É mergulhar na perspectiva de currículo como “currere”, “conversa complicada” defendida por Willian (2016; 2017). Pinar em entrevista concedida a Maria Luisa Süsserkind afirma que “A

<sup>43</sup> Professora na rede municipal de educação de São Francisco do Conde-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA



conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade” (SÜSSEKIND, 2013, p.208). Nessa perspectiva, as “crianças curriculantes” defendidas nas formulações de Macedo e Azevedo (2013), coloriram mais (in)tensamente os cenários curriculares. As pautas das aquarelas curriculantes que emergem dos territórios das crianças (FRIEDMANN, 2013), não ficaram nos portões (MACEDO; RANNIERY, 2017), houve um deslocamento ao seu encontro. Elas foram vistas, acolhidas, convidadas a entrar e participar da “conversa complicada”, e estão presentes no RCF como marca de coragem e dignidade desse referencial curricular. Coragem para ouvi-las e dignidade para ressignificar o lugar absoluto da palavra do adulto e os seus obsoletos poderes (BECCHI, 1994). Nesses termos, falar de currículo como “conversa complicada”, segundo Pinar, pode ser entendido como o currículo que é vivido experimentado de modo não linear (SILVA; SÁ, 2020). Decerto, no cenário curricular conversante aprender a fazer currículo com as crianças é um dos mais dignos caminhos que o campo do currículo nos chama a explorar. Essa pesquisa ingressa nessa itinerância aprendente conversando com professores da Educação Infantil. É uma pesquisa-formação (SANTOS, 2019), movida principalmente pelo caráter inovador do RCF de escutar os “sujeitos curriculantes”. Importante destacar que essa inovação curricular motivou o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos/União Nacional dos Dirigentes Municipais na Bahia (UNDIME/BA), a tomá-lo como referencialidade para outras redes de ensino. É neste contexto que propaga novas formas de pensar, fazer e viver currículo que a pesquisa irá se desenvolver. Entendendo que uma política de currículo como referencial não é o currículo da escola, pois a escola tem potencial político, inteligência institucional e operacional para se apropriar das políticas curriculares (RCF, 2020). Os estudos de Stephen Ball (2013), afirmam que as políticas educacionais devem ser compreendidas em múltiplos contextos, desde a formulação dos documentos oficiais até seus resultados/efeitos/estratégias políticas no contexto da prática. Vendo por essa ótica, a problemática que impulsiona o estudo em foco parte do seguinte questionamento: como os professores têm “traduzido” em seus “atos de currículo” cotidianos a ação do RCF de conversar com as crianças sobre currículo? A pesquisa terá como sujeitos os professores de uma unidade escolar de Educação Infantil da rede municipal de professores de uma unidade escolar de Educação Infantil



da rede municipal de educação de São Francisco do Conde, escola que também é o espaço de atuação profissional da pesquisadora. O estudo busca investigar como os professores têm “traduzido” a ação do RCF de conversar e ouvir as crianças para perceber como elas estão sendo “traduzidas” nas práticas curriculares e formacionais cotidianas; analisar se os professores entendem o currículo da Educação Infantil como “currere”, “conversa complicada” com crianças; conhecer como os professores utilizam a “conversa complicada” com criança em seus “atos de currículo”. Pretende ainda, promover Círculos Curriculares “Formacionais”: “Conversa Complicada” com Crianças. Ação entendida pela pesquisa como formacional/interventiva, com vista a reflexão/formação/inação. Essa ação receberá colaborações vitais dos sujeitos envolvidos, acontecerá no encontro entre experiências/conversações e significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto em estudo. Nos círculos-curriculares-formacionais a experiência é entendida como objeto observado, pensado, refletido, a formação encarada do ponto de vista da experiência aprendente processada no encontro do sujeito consigo, com o outro e com as práticas (JOSSO, 2004). Desse modo, a pesquisa compreende que os professores no território de atuação vivenciam experiências (LAROSSA, 2015), “traduzem” as políticas (MEINARDES, 2018) e no contexto dos saberes docentes (TARDIF, 2010), articulam “atos de currículos” (MACEDO, 2013). Nesses termos, é caro para a pesquisa a visão/sentidos dos professores sobre currículo, “currere”, “conversas complicadas”, com crianças no cotidiano das salas de aula. Sendo assim, se inscreve na abordagem qualitativa. Assume o enfoque interpretativo na perspectiva de compreender as impressões/sentidos dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo (MINAYO, 2002). Para isso, utilizará os dispositivos da observação (LUDK; ANDRÉ 1986), grupo focal (MACEDO, 2012) e entrevista narrativa (APPLE, 2005). Consciente de que no processo do conhecimento considera-se objeto a própria relação sujeito-objeto- processo (SÁ, 2004, p.65). Nesse contexto, o objeto da pesquisa será observado a partir da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998). Utilizará princípio da fenomenologia e da hermenêutica, situando o discurso narrativo do sujeito participante a partir dos sentidos do fenômeno e dos significados da hermenêutica constituídos por ele quando narra (SOUZA, 2014). É importante destacar que, a pesquisa intervenção opera no “a-con-te-cer” do exercício docente, busca provocar movimentos

colaborativos de reflexão com vistas a fomentar vivências no cotidiano da realidade concreta do espaço da investigação em suas conexões com o objeto de estudo e prima por estratégias reflexões/formação e consequentemente inovações nas práticas curriculares da escola, território da pesquisa. Criará ainda, coletiva e colaborativamente instrumento técnico/pedagógico a ser definido com o estudo em curso. Espera-se provocar ressonâncias em conversações circulantes, isto é, outras, muitas outras conversas, outras experiências-em-conversações, em currículo, “currere”, “conversa complicada” com criança na Educação Infantil.

## Referências

- ALMEIDA, Veronica Domingues. SÁ. Maria Roseli G. B de. **“Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”** 38ª Reunião Nacional da ANPEd – outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.
- APPEL, Michael. **La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México.** Forum: Qualitative Social Research, 6 (2), 2005.
- ARDOINO, Jacques. Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. Coord. Joaquim Gonçalves Barbosa. **Abordagem Multireferencial (plural) das situações educativas e formativas.** Ver. Da Trad. Sidney Barbosa. São Carlos. EDUFScar, 1998.
- AZEVEDO, Omar Barbosa. MACEDO, Roberto Sidnei. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças a (aprendizagem) formação.** Ilhéus – Bahia. Editus, 2013.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. et al. **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, mai./ago. 2013.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Anette; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BECCHI, Egle. **Por uma pedagogia do bom gosto.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturais infantis.** São Paulo: Cortez, 2013.
- GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007 241 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: PAULUS; Natal: 2010.
- LAROSSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência.** Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1. Ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Conhecimento. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 70-93.



LUDK, Menga. ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em educação abordagem qualitativa.** EPU.MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação desaberes e afirmação.** Brasília. Editora Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

\_\_\_\_\_. **“Atos de Currículo e autonomia pedagógica. O socioconstrutivismo curricular em perspectiva.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **O Currículo no Portão da Escola.** In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Org). 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n.16. agosto de 2018.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org). **Pesquisa Social Teoria Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

PINAR, W. F. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados.** (seleção, organização e revisão técnica: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, William F. **Currere: aquel primer año. Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 55-65, 2017.

Referencial Curricular Franciscano. Secretaria Municipal da Educação. São Francisco do Conde – BA. 2020.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo o curso de Pedagogia da UFBA.** Tese (Doutorado em Educação). UFBA. Salvador, 2004.

**Disponível em:** [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10596/1/Maria%20Roseli%](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10596/1/Maria%20Roseli%20)

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Pontos sobre Currículo Escolar. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo.** Adaptado de SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo, Cotidiano e Gestão do Conhecimento. Módulo 8 Curso Gestão Escolar. Salvador: FTC EAD, 2008.

\_\_\_\_\_. **Reconceptualização e o Campo do Currículo.** Hermes Jornal Digital. Edição Especial. Sessão Escritos. Salvador-Bahia, 2021.

Santos, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** – Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 3 ed.; 10. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Sara Betânia S.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Currículo como currere e como “conversa complicada”: pensando currículo a partir da perspectiva de William Pinar.** Trabalho apresentado no XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Revista Educação UFSM, Santa Maria, v. 39, n.1. 2014.

SÜSSEKIND. Maria Luiza. **Entrevista com William F. Pinar.** Revista Teias v. 14 • n.33 (2013): Dossiê Especial.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.



## **ÉTICA NAS PESQUISAS COM SERES HUMANOS: UM ESTUDO ENVOLVENDO DISCENTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) DO IFES**

Elizabeth Schneider Motta (UFBA)<sup>44</sup>  
E-mail: beth.motta1234@gmail.com

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. O interesse desta investigação partiu de uma inquietação pessoal desta mestrande, ao atuar como secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Ifes, onde convive cotidianamente com aflições e angústias por parte dos pesquisadores, em relação à submissão dos projetos de pesquisa ao CEP. Neste contexto, apesar do CEP do Ifes envidar todos os esforços para auxiliar na submissão dos projetos de pesquisa, ainda assim é comum vivenciar aflições e angústias, quando os pesquisadores se deparam com a necessidade de submeterem seus trabalhos à análise do CEP. Assim, a realização deste Mestrado Profissional em Educação ofereceu a oportunidade de buscar meios que pudessem auxiliar os discentes, e pesquisadores de um modo geral do Ifes, e também de outras instituições, no processo de submissão de projetos de pesquisa ao CEP. Para subsidiar com informações, foi realizada uma pesquisa com vinte e dois participantes - discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT<sup>45</sup> do Ifes, que responderam a um questionário em ambiente virtual, com 15 questões semiestruturada. O objetivo desta pesquisa pretende identificar as experiências vividas durante a observância dos procedimentos éticos dos discentes do ProfEPT, durante o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. Além disso, antes da pesquisa, como parte do projeto pedagógico do programa do MPED, foi realizado um momento de diálogo junto à rede do Ifes, denominado “PARTILHA/ESCUTA DA REDE”, junto à Coordenação Geral do ProfEPT, para apresentação da pesquisa e ouvir possíveis sugestões a respeito. Para fundamentar a

<sup>44</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>45</sup> ProfEPT - Mestrado profissional é o primeiro ofertado em rede nos Institutos Federais, com vagas tanto para servidores quanto para a comunidade em geral. Disponível em <[www.profept.ifes.edu.br](http://www.profept.ifes.edu.br)>

pesquisa e construção do referencial teórico que embasa a pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico, consulta à legislação para conhecer o que e como se tem apresentado a ética nas pesquisas científicas ao longo da história. Neste contexto, foi verificado que a história da ciência, no decorrer dos séculos, nos mostra várias experimentações realizadas sem levar em consideração o aspecto ético. Nesses casos, a ausência de mecanismos de controle fundamentados em critérios éticos e morais, resultou em abusos nos experimentos com seres humanos. Devido a esses descasos, a pesquisa com seres humanos como procedimento estabelecido tomou força, e o meio científico estabeleceu normas éticas para que as pesquisas fossem realizadas. Após a descoberta das experiências nazistas, foi criado o Código de Nuremberg<sup>46</sup>, em geral, como marco histórico, este foi o primeiro código de conduta em pesquisas, internacionalmente aceito, formulado em 1947 (KOTTOW, 2008). No Brasil, em 1988, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) aprovou um documento que teve como objetivo criar parâmetros éticos para as pesquisas na área da saúde, a Resolução CNS 01. Posteriormente, em 1996, esse documento foi substituído pela resolução CNS 196, sendo substituída pelas resoluções que norteiam o atual processo científico - Resoluções 466/2012/CNS e 510/2016/CNS, e suas complementares, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep/CNS/MS, que estabelecem os fundamentos éticos e científicos para este tipo de pesquisa. Também foi observado que alguns autores destacam que a ética nas pesquisas científicas têm assumido cada vez mais importância e destaque, e tem relação direta com o aprimoramento da consciência dos pesquisadores e com a qualidade ético-científica das pesquisas, e a necessidade de respeito com a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais (FIOCRUZ, 2021). Além disso, a chegada de novos programas do governo federal para a educação profissional e técnica justifica uma verificação do processo “educar”, através de estratégias didático-pedagógicas que despertem no indivíduo a grande importância das pesquisas científicas, e que mostrem a preocupação com a ética e no cuidado com os participantes da pesquisa. Há de se destacar a importância de que a discussão sobre o tema “ética nas pesquisas” deve se incentivar, e estar presente na formação de todo indivíduo, principalmente, no conteúdo formativo e na prática de pesquisa de docentes, graduandos e pós-graduandos, bem como nos eventos e periódicos científicos. (ARAÚJO, 2003; MOREIRA, 2013;

---

2Código de Nuremberg: este código tem 10 princípios básicos que tratam desde a livre vontade da pessoa em participar da pesquisa, até a questão do sofrimento físico e mental desnecessários. Foi formulado em agosto de 1947 por juizes dos EUA para julgar os médicos nazistas acusados

ALARCÃO, 2001; MORIN, 2000). Através do diagnóstico da pesquisa, em curso, seu resultado poderá subsidiar a discussão e reavaliação de possíveis ações a serem implementadas na dinâmica administrativa do CEP/lfes, como também no âmbito institucional. Em atendimento ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado Profissional em Educação – MPED, será produzido um Produto Educacional (PE), em formato digital (*e-book*), de fácil acesso, a ser amplamente divulgado, e que possa facilitar e servir de base para futuros pesquisadores na submissão de seus projetos de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade.**\_\_Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARAÚJO LZ. **Aspectos éticos da pesquisa científica.** Pesquisa Odontológica Brasileira [online]. 2003, v. 17(Supl 1):57-63. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-74912003000500009>>.

BRASIL, **Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**, Brasília: Ministério da Saúde, 2006. disponível em: <[conselho.saude.gov.br](http://conselho.saude.gov.br)>.

BRASIL, Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, **Conselho Nacional de Saúde**, disponível em: <[conselho.saude.gov.br/docs/Reso466.doc](http://conselho.saude.gov.br/docs/Reso466.doc)>

BRASIL. **Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde.** Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

FIOCRUZ. **Ética em pesquisa envolvendo seres humanos.** Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/envolvendo-seres-humanos>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

KOTTOW, MIGUEL. **História da ética em pesquisa com seres humanos.** Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde. Disponível em: <<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/863/1505>>.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Formação de professores e currículo: questões em debate.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.110, p.35-50, jan./mar. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad.- Eloá Jacobina.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000



## RELATO DE EXPERIÊNCIA: PERCEPÇÕES SENSÍVEIS NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS

Evanilton Neri de Oliveira (UFBA)<sup>47</sup>  
E-mail: neri-oliveira@hotmail.com

Jaciara da Costa Rodrigues Felix (UFBA)<sup>48</sup>  
felix.jaciara@gmail.com

O presente relato tem por objetivo apresentar a experiência acadêmica vivenciada pelos estudantes Evanilton Neri de Oliveira e Jaciara da Costa Rodrigues Felix, mestrandos do curso de Mestrado Profissional em Educação: *Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas*, da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA). Os estudantes são oriundos da turma formada por servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, composta por docentes e técnicos administrativos em educação, das localidades da Reitoria e de 10 dos 22 campi em funcionamento (incluído o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor) em todo território capixaba. A formação dessa, que é a quarta turma ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), assim com as demais, foi possibilitada mediante convenio interinstitucional, neste caso, entre UFBA e Ifes, em resposta à forte demanda nacional para a formação pós-graduada *stricto sensu* de profissionais da Educação Básica nas regiões interioranas (@PPGCLIP, 2021). O polo de apoio dos estudantes está sediado no Ifes campus Nova Venécia, região norte do estado capixaba. Desde o início do curso e durante todo seu percurso, os mestrandos são provocados a pensar, coletivamente, sobre os desafios contemporâneos da Educação a partir da percepção de afetamentos em sua rede de atuação

<sup>47</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA.

<sup>48</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA



profissional articulando isso às suas intenções de pesquisa, sendo a Oficina<sup>49</sup>, um dos blocos temáticos que compõe a proposta curricular inovadora do programa, responsável por essa dinâmica. Dessa forma, fora proposta no bloco Oficina a atividade intitulada de “Partilha da Pesquisa”, que envolveu todos os 23 mestrands em seus respectivos campi em que atuam profissionalmente no Ifes e teve como objetivo ouvir sugestões e colher possíveis contribuições dos sujeitos da instituição em relação às propostas das pesquisas de cada mestrando em seus ambientes de trabalho. No Ifes Campus São Mateus(campus de origem dos mestrands relatores) a atividade que deu origem ao presente relato teve como título geral “Escuta interventiva” e específico “Percepções Sensíveis no Ifes Campus São Mateus”, e contribuirá como apoio nas pesquisas interventivas que os mestrands autores estão desenvolvendo em suas instituições de atuação profissional, Evanilton Neri de Oliveira e Jaciara da Costa Rodrigues Felix, cujos temas metodologia de pesquisa diferem entre si, no entanto, guardam similaridade com a Formação Humana. Respectivamente, são: Ensino Integrado e formação humana integral no Ifes, Campus São Mateus: Proposições para uma Educação Racioemocional; e, Crochê e Educação: Uma Proposta Pedagógica Prática Para Transdisciplinaridade no Ifes Campus São Mateus. A partilha das duas pesquisas aconteceu no dia 03 de maio do presente ano, no período vespertino, na sala de desenho do campus São Mateus e teve duração de aproximadamente 2 horas. Foi convidada para participar deste momento a comunidade do campus, composta pelos:estudantes finalistas dos cursos técnicos de Mecânica e Elétrica integrados ao ensino médio, servidores técnicos administrativos dos diferentes setores da instituição e docentes. A divulgação e o convite foram feitos pessoalmente através de visitas nas salas de aula e setores do campus, posterior, foi feito um convite via e-mail para os que se manifestaram a participar, informando o dia, horário e local da atividade. Muitos servidores demonstraram interesse na participação, porém, não conseguimos atingir o quantitativo esperado de estudantes. Ao todo participaram 20 servidores e 4 estudantes, bem como, a professora do bloco temático citado, Dr<sup>a</sup> Verônica Domingues Almeida, totalizando 24 pessoas, capacidade máxima da sala de desenho.A dinâmica da partilha seguiu da seguinte maneira: Como as temáticas de

---

<sup>49</sup> As oficinas são o componente curricular mais diretamente responsável pelas atividades investigativas e pela articulação com as redes, visando a intervir pedagogicamente em contextos de diversidade (ALMEIDA; SÁ, 2021, p. 945).



pesquisa são diferentes, foram montados dois ambientes, um para cada pesquisa, em formato de ilhas compostas por duas mesas, onde foram expostos materiais específicos relacionados a cada temática. No caso da pesquisa do mestrando Evanilton foram usadas 10 figuras que remetiam ao seu estudo e a relação com a Educação. Na pesquisa da mestranda Jaciara foram usadas citações que compõe seu estudo em andamento. Esses materiais, por sua vez, tinham a função de disparadores dialógicos para estímulo e promoção da conversação e possíveis contribuições para ambas as pesquisas. Os mestrandos fizeram poucas intervenções na fala, somente quando solicitados, objetivando não influenciar, deixando o grupo livre e a vontade para tecer suas impressões e sugestões. Os participantes foram divididos em dois grupos de 12 pessoas e cada grupo foi direcionado para uma das ilhas. Ali permaneceram por cerca de 20 minutos dialogando e depois foram convidados a trocar de ilha, de forma que todos os participantes pudessem visitar as duas ilhas. Finalizada essa etapa, os mestrandos compartilharam suas pesquisas com os participantes, momento que gerou mais diálogo e contribuições. A dinâmica foi finalizada com a distribuição de um kit para confecção de uma manualidade artesanal com linhas de crochê. No planejamento inicial, a atividade finalizaria com uma mini oficina onde os participantes iriam confeccionar juntos a manualidade, porém, bastante participativo, tomando mais tempo do que o planejado, superando as expectativas dos mestrandos. Os mestrandos puderam observar que o tema sobre ensino e aprendizagem voltados para Formação Humana exerce interesse e aceitação pela comunidade participante.

## Referências

ALMEIDA, Veronica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Tessituras Curriculares Inovantes de um Mestrado Profissional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 2. P. 938-960, abr./jun.2021. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448#:~:text=Este%20tex>. Acesso em 1 ago. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS. Histórico. Salvador: PPGCLIP, 2021. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/historico>. Acesso em 1 ago. 2022.



## COLHETEAR – COLABORAÇÕES DA HETEROIDENTIFICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ignêz Brigida de Oliveira Pina (UFBA)<sup>50</sup>  
E-mail: ignez.pina@ifes.edu.br

Jamile Borges da Silva (UFBA)<sup>51</sup>  
E-mail: jambo@ufba.br

Este trabalho trata de proposta de pesquisa em dimensão multirreferencial, de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Dedicada ao território da heteroidentificação para além do controle na implementação da política pública, busca compreender o potencial educativo do procedimento de verificação da autodeclaração e suas contribuições para o fortalecimento da Educação para as relações Étnico- raciais - Erer, no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Para prosseguir com reflexões acerca das relações raciais no Brasil, a pesquisa se pauta na compreensão de ações afirmativas como política pública, a qual Saraiva *apud* Santos (2020) apresenta como “[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade.”, e dialoga com conceitos de raça, racismo, etnia, identidade e fenótipo, relacionando o uso que as ciências humanas fazem desses conceitos para nos auxiliarem na compreensão de movimentos socioculturais da atualidade. A pesquisa é fruto de um percurso de estudos e vivências transformadoras na história de uma mulher branca. Uma aproximação profissional com a Erer que se intensificou a partir de 2017, quando a pesquisadora passou a compor a equipe da Pró-reitoria de Ensino do Ifes e a conduzir os trabalhos colaborativos de elaboração do documento base de verificação da autodeclaração de discentes, documento este que se transformou em política institucional e contribuiu para a compreensão do

<sup>50</sup> Pedagoga no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>51</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

potencial educativo existente na prática da heteroidentificação, culminando na criação de um método inovador: o Método Colhetear — Colaborações da Heteroidentificação para a Educação Antirracista, o qual, criando significações outras, integra o sentido de colheita com o significado de tear, sendo compreendido como um método próprio e apropriado para cultivar e colher ações (individuais, coletivas e institucionais) que transformam a estrutura das relações raciais através das tessituras da educação. A pesquisa tem como objetivo geral a construção de uma proposta de heteroidentificação que atue de forma educativa junto à comunidade acadêmica e à sociedade, na perspectiva da Erer e para que possa alcançar o objetivo proposto, são indicadas as seguintes ações específicas: a) analisar o panorama nacional da heteroidentificação através de dados dos IF's do Brasil; b) compreender como a rede têm implementado a heteroidentificação em seus contextos; c) criar instrumento de coleta de dados, capaz de diagnosticar o nível de leitura fenotípica e de compreensão da heteroidentificação da comunidade acadêmica do Ifes; d) analisar a implementação e a estrutura da heteroidentificação no Ifes; e) desenvolver dinâmica de Heteroidentificação Coletiva; f) estruturar a Heteroidentificação Confrontada; g) constituir um grupo de pesquisa institucional; h) estruturar um Observatório Nacional da Heteroidentificação e i) acompanhar a implementação da proposta interventiva. Criando significações outras, o método pode se desdobrar como instrumento – forma - ou ação geradora — motivo; ora como conhecimento - conteúdo - ora produção/partilha - proposta interventiva. O Colhetear está estruturado em cinco etapas que, inspirado nas estruturas da pesquisa-ação, se ocupam em a) diagnosticar o contexto da pesquisa – *Percebendo Territórios* – com estratégias de levantamento de informações nacionais e institucionais sobre a heteroidentificação, numa metodologia única desenvolvida com a “Instalação Colhetear”; b) criar um planejamento — *Cultivando Fios e Sementes* — por meio de grupo focal, partindo da realidade institucional e dos sujeitos submetidos ao procedimento; c) construir proposta interventiva — *Tramando Jardins e Fios* - retornando a realidade mediante intervenções tecidas colaborativamente; d) avaliar proposições e realidades da heteroidentificação — *Observando Tessituras e Germinações* — por meio de um observatório nacional e, em constante dinâmica de aprendizagem — *Partilhando Tramas e Frutos-Semeadura* — se compromete com dados e produções empíricas e



acadêmicas que florescerem com os trabalhos do grupo de pesquisa Colheteir. A heteroidentificação coletiva e a heteroidentificação confrontada são assumidas como *Disparadores Imponderáveis de Criação (DIC)* e potencializam o trabalho dialogado e colaborativo proporcionado por um método inovador e desafiador, que reconhece a Erer como proposta curricular inicialmente pavimenta no Ifes e a heteroidentificação como ferramenta educativa que traz grandes impactos para o “sentirpensarfazerexperenciar” de cada dia, sendo capaz de fortalecer a Erer. Como resultado parcial da etapa “Percebendo Territórios”, busca-se compreender o cenário nacional, ainda que superficialmente, e responder aos seguintes questionamentos: Há heteroidentificação em todos os IF’s do Brasil? São procedimentos regulamentados institucionalmente ou realizados somente mediante denúncias de irregularidades? As comissões são compostas de forma a garantir a diversidade necessária? E a capacitação dessas equipes? Os usuários são submetidos ao procedimento individualmente ou há alguma forma coletiva de realizar a heteroidentificação? Todas as 42 (quarenta e duas) instituições responderam, criando condições de análises bastante interessantes sobre a forma como a heteroidentificação se configurava na rede, em agosto/2021. Será realizada uma nova consulta à rede nacional em agosto de 2022, o que trará condições de acompanhar o avanço da rede na perspectiva da implementação da heteroidentificação enquanto procedimento regulamentado, visto que vários institutos informaram que não tinham o procedimento regulamentado no momento da aplicação do formulário, todavia, estavam em processo de tramitação de suas regulamentações. Para viabilizar o acompanhamento das informações coletadas sobre a rede, foi criado um painel interativo, no qual é possível conhecer com mais detalhes as informações fornecidas por cada instituição através do link indicado nas referências deste trabalho. Assim, é possível compreender que em 2021 a maioria dos IF’s do Brasil (67%) realizava a heteroidentificação — a despeito de ainda haver 13 institutos que não contavam com o procedimento. Naqueles que realizavam a verificação, majoritariamente eram regulamentados e os candidatos eram submetidos individualmente. Todos os IF’s utilizam o fenótipo como base para análise da autodeclaração de negros, já para os indígenas, a análise documental é utilizada por quase a metade dos que realizam o procedimento. Também é possível afirmar que a grande maioria das comissões ou bancas são compostas de forma a

respeitar a diversidade de gênero e de raça/cor/etnia, o que se mostra como um importante fator para a efetividade do procedimento. Quanto à dinâmica de execução do procedimento, dos vinte e oito que tinham a heteroidentificação regulamentada, 89% (25) informou que realiza o procedimento de forma regular/contínua e somente 11% (3) informou realizar o procedimento somente mediante denúncia de irregularidades. Um instituto informou que, a despeito de não ter uma regulamentação que normatize a heteroidentificação de forma regular/contínua, realiza o procedimento mediante denúncia. Quando ao método de execução, a grande maioria dos IF's informou que os candidatos são submetidos à heteroidentificação individualmente, o que significa que 96% da rede que faz a heteroidentificação realiza o procedimento de forma individual. Não foi obtida nenhuma informação sobre outros métodos de heteroidentificação. Um instituto não informou qual o método utiliza. Partindo do princípio de que as experiências vividas são potencialmente transformadoras, a postura dialógica e conscientemente crítico-reflexiva assume o eixo condutor da abordagem desta pesquisa, a qual se ancora no encantamento (MACHADO, 2014) fascinante de acreditar no permanente potencial de transformação que cada ser traz consigo. Assim, reconhecendo a complexidade das relações humanas alinhadas ao conceito de encantamento e identificando a responsabilidade social do Ifes, traduzida em ações diretas de implementação das políticas públicas direcionadas à população negra e indígena, a pesquisa assume o procedimento de verificação por terceiros da condição autodeclarada — a heteroidentificação - como potencial instrumento pedagógico para a transformação das relações raciais instauradas na sociedade brasileira, uma ferramenta educativa que corrobora com os princípios de uma educação antirracista.

## Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. 1.ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Verônica Domingues; Sá, Maria Roseli G. B. de. **Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa**. 38º Reunião Anual da ANPED. Anais. São Luís, 01 a 05 out. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil**. In Novos Estudos CEBRAP N.º 54, p. 147-156, 1999. Disponível em:





<https://www.pragmatismo.politico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES-Ra%C3%A7a-e-os-estudos-de-rela%C3%A7%C3%B5es- raciais-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2002, Brasília, DF. As minorias e o Direito. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2002. Disponível em: [http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018\\_205135.pdf](http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana para descolonizar olhares: perspectiva para o ensino das relações étnico-raciais**. Tear revista de Educação,Ciência e Tecnologia, Canoas, vol. 3, n. 1, p. 1- 20. 2014.

MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do Ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento**. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Brandão, A. A. P. (org.) Cadernos Penesb (5). Niterói: Ed. UFF. p. 15-34, 2004. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-dasnocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.  
PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula. **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro** – Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PINA, Ignêz Brigida de Oliveira. **Mapeamento Rede Federal de Educação Profissional / IF'S Heteroidentificação**, 2022. Página inicial/Painel interativo.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Gestão universitária e a Lei de Cotas**. 1.ed. - Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, P. C. A. de, & Fortunato, I. (2019). **O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa**. Revista Exitus,9(5), 130-159. Disponível em:<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1103>> Acesso em: 30 de maio de 2021.





## **DANÇANDO NO SILÊNCIO... OS SONS NO/DO/COM CHÃO**

Keyla Cardoso Santana (IFBA)  
E-mail: keyla.santana@ifba.edu.br

Leonardo Rangel dos Reis (IFBA)  
E-mail: leonardorangelrreis@gmail.com

O presente relato de experiência expõe uma prática pedagógica desenvolvida por um dos autores, com o objetivo de ressaltar que nossa relação com o mundo e as coisas se forja através da imersão do nosso corpo inteiro nos/com ambientes. Esse tipo de abordagem, ecológica e fenomenológica, exige ampliação e deslocamento dos modos habituais de se conceber educação e formação, porque promove o rompimento do corte cartesiano e dos dualismos derivados dele, tais como: sujeito e objeto, corpo e mente, natureza e cultura, etc. Esse tipo de educação é pouco usual, porque não oferece aos estudantes pontos de partida ou posições, mas os remove e os põe em exposição (MASSCHELEIN, 2008; INGOLD 2015). Nesta educação, “a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela” (KASTRUP, 2015, p. 103), porque nosso estar encarnado no mundo “não pode ser plenamente apreendido no pensamento [e] requer que nós mesmos não sejamos simplesmente mentes representativas” (WRATHALL, 2012, p. 50). Uma experiência vivida em uma escola de Ensino Médio, na cidade de Ilhéus, permite ressaltarmos algumas características da educação da atenção e apontar algumas tonalidades afetivas dos movimentos corporais enfatizados nela, que entram em sintomia e encontro, com o ambiente cotidianamente emergente nas/das relações tecidas entre pessoas, coisas e paisagens. Por tonalidade afetiva compreendemos a labilidade dos corpos de se abrirem, a disponibilidade de tocarmos e serem tocados, de sentirmos e serem sentidos, de afetarmos e serem afetados. Tal disposição faz com que os corpos sejam sempre vazados, então sempre se trata dos seus encontros com outros corpos, com as coisas, nas relações tecidas nos/com ambientes. Afinal, o/a praticante sente, olha, ouve, cheira, ao mesmo tempo em que

participa de vários outros fluxos das ações, sem dependência prévia de planejamento para guiar suas ações, pois mover o corpo é “visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (MERLEAU- PONTY, 2011, p. 193). Era uma prática anual em que realizávamos um festival de dança, atividade bastante almejada pelo corpo discente, já que era o momento em que podiam viver outros movimentos na/com escola, tendo a educação sob outras perspectivas, ampliando o currículo para além dos corpos sentados, ultrapassando, portanto, as solicitações das cadeiras da educação disciplinar. O envolvimento na atividade era intenso, abrangendo pelo menos dois meses de ensaios, confecção de figurinos, ajustes nas coreografias, preparação de cenários, todos esses movimentos criavam uma ambiência acolhedora e engajada. Por ambiência compreende-se qualidade que “agrega e unifica os múltiplos componentes de uma situação” (TRIBAUD, 2018, p. 15). Tratam-se das relações e solicitações do ser no/com seu mundo, ou de modo inverso, do mundo nas solicitações com o ser (MERLEAU-PONTY, 2011; TRIBAUD, 2018). Por isso, é importante estar atento aos movimentos e a dispor-se a escutar as coisas. O pressuposto da educação da atenção é o de que nossa disposição natural com o mundo, antes de ser submetida a atos universais de identificação cognitiva, é vivida e compõe a trama das paisagens afetivas que nos enlaça a ele (FILHO, 2012). Por isso, a educação não pode ficar demasiadamente enredada nas condições reflexivas, sob o risco de ficar enredada e limitar-se ao intelectualismo<sup>52</sup>. Essa qualidade que é sempre difusa, “une os elementos de uma situação em um todo coerente e confere a cada situação um caráter específico” (TRIBAUD, 2018, p. 15- 16). Nesse sentido, podemos afirmar que a atmosfera criada entre pessoas, coisas e paisagens era vibrante, ansiosa, acolhedora e de expectativas até o momento de culminância do evento, realizado no Teatro Municipal da cidade de Ilhéus. Eram estudantes de escola pública fazendo teatro e se preparando para se apresentarem nele. Nesse processo, eles e elas também compreendiam que aquele era um ambiente que

---

<sup>52</sup> Há uma extensa biografia filosófica acerca da possibilidade, ou não, de os humanos terem acesso à experiência imediata. Mas, aqui, não vamos entrar nesses aspectos. Basta mencionar que a tradição formalista e abstracionista que costumamos atribuir ao movimento cartesiano, acabou valorizando uma postura de abstração diante do conhecimento, reduzindo o âmbito do ser-no-mundo aos aspectos cognitivos e volitivos.

podia ser habitado por todos e todas. Muitos e muitas não haviam pisado num teatro antes. No ano de 2012, como era de costume por trata-se de uma instituição exclusiva de Ensino Médio, recebemos grande número de novas matrículas oriundas das redes de Ensino Fundamental. Junto a esse novo grupo, foram matriculados três estudantes surdos, dois meninos e uma menina. Os desafios para a inclusão não faltaram, fazer com que não se sentissem preteridos ou subordinados nos movimentos requeridos pelos encontros com a educação física foi bastante trabalhoso, visto que fazemos parte de um sistema educacional que não prioriza realmente os movimentos de integração e inclusão. Novamente se aproximava a época do festival de dança, evento regido pelas potências e solicitações dos sons, pelos movimentos ritmados. Diante disso, um dilema e uma importante questão se impunha: como fazer para dar oportunidades a todos e todas participarem através dos seus movimentos, gestos, implicações e possibilidades? Reis (2020) cita que variadas disposições associadas a conjuntos de habilidades, são valorizadas pelos diferentes tipos de educação. A educação funcionalista-cognitivista, ao valorizar os aspectos mentais, foca no desenvolvimento do discurso, na exclusividade de estar-no-mundo através da mente. Já a educação da atenção, de cunho fenomenológico, ao valorizar os movimentos dos corpos e das coisas, foca nas experiências, nos processos. Notamos que valorizando os acontecimentos que emergiam, os problemas eram resolvidos nas situações (TRIBAUD, 2018). Desse modo, foi possível escutar as aspirações das pessoas que possuíam demandas específicas em relação às solicitações do/no ambiente, incluindo-se aí as sintonias e ajustes que precisavam ser realizadas com as coisas ao seu redor, porque tínhamos o grande desafio de quebrar as barreiras que atrelavam exclusivamente a dança à habilidade da audição, porque “À sua maneira, a ambiência nos lembra que o ser vivo e seu meio formam uma unidade” (TRIBAUD, 2018, p. 20). Os estudantes surdos se posicionaram e nos fizeram compreender que podiam sentir com os pés (INGOLD, 2015). Eles e ela relatam serem capazes de ouvir através dos pés, desde que sejam posicionados em pé, sobre superfícies como tábuas corridas, que conduzam a vibração. “Com efeito, pondo o corpo em certo estado de tensão, a ambiência dá a medida a nossos movimentos e modula nossas maneiras de nos movermos” (TRIBAUD, 2018, p. 20). Desse modo, somos forjados pelos fluxos dos ‘dentrosforas’. (ALVES, 2015), que

ajudam a compor linhas e ambientes (INGOLD, 2015). Aliás, “é porque os organismos estão imersos em tais campos de força que eles estão vivos” (INGOLD, 2015, p. 113). Foi uma das experiências mais marcantes da nossa itinerância profissional. Nos ensaios, eles e ela pediam para que os presentes ficassem em completo silêncio, no auditório (este era o local dos ensaios, escolhido por conta das demandas apontadas, já que o piso do palco era de madeira e facilitava a condução dos sons). Colocava-se o aparelho de som no chão, diminuindo a distância entre o aparelho e a superfície de contato (o chão), e aumentando o volume do aparelho no máximo, tiravam-se os sapatos e o ambiente se transformava, a magia acontecia. É importante dizer que todos e todas ficavam maravilhados e sentiam a vibração das batidas ecoando como ondas no/do/pelo piso. Alguns e algumas preferiam fechar os olhos para sentirem, de outros modos, as ondas invadirem seus corpos, pulsando junto com os ritmos do/no/com ambiente, nas reverberações dos corações. A primeira vez que presenciamos foi emocionante, quando olhamos em volta, estavam todos e todas balançando os corpos no ritmo da música, foi libertador! Com efeito,

se os estilos corporais fossem exclusivamente individuais, seria difícil compreender como eles podem coexistir em um mesmo espaço. A partir do momento em que um lugar é frequentado por várias pessoas é necessário que suas condutas possam se sincronizar e se ajustar mutuamente, isto é, compartilhar um mesmo ritmo (TRIBAUD, 2018, p. 21).

A partir daí, os ensaios foram lindos, cheios de envolvimento, sintomas e ajustes! Empolgados e empolgadas com o espaço aberto, os e as participantes foram convidando outros e outras estudantes, até de outras escolas para se juntarem ao grupo. Desse modo, o projeto que se iniciou com três (3) surdos, terminou com dezoito (18), então resolvemos apelidá-lo de ***Dançando no Silêncio***, ambiente em que os sentidos se misturaram, se complementaram em corpos inteiros que vibravam. Assim como Reis (2020, p.10) nos faz movimentar ao dizer:

Transbordamento de toda possibilidade dos sentidos. As semiotizações (império dos sentidos que reinam quase absolutos) que tentamos impor aos corpos, mais cedo ou mais tarde, hão de se acertar com a própria condição de transbordamento. O corpo como fora e como possibilidade mesma do sentido.

O Festival de Dança daquele ano ficou marcado, nunca mais será esquecido, pois aprendeu-se a dançar à dança no/do silêncio, porque o silêncio absoluto da plateia, traduziu-se em ritmos, sons e movimentos de meninos e meninas que brilharam, sintonizados com os sons das batidas vindas do chão. Bailaram naquele palco, giravam e sorriam como se tivessem vivendo um sonho, encanto encarnado... E quando a música acabou, todo o teatro ficou de pé e acenou vigorosamente com as mãos (sinal de aplausos na língua dos sinais, libras). As emoções não foram contidas, elas trasbordaram, “colocando-nos em uma certa disposição corporal e afetiva, ela nos lembra que a percepção jamais é desencarnada e desprovida de afecção” (TRIBAUD, 2018, p. 16). Todas e todos envolvidas e envolvidos, as dançarinas e dançarinos, suas famílias, amigas e amigos, enfim, toda a comunidade escolar, fizeram parte daquele ambiente de possibilidades de encontros e sentidos, apontando que “a dinâmica da ambiência se origina de um movimento de conjunto que exprime e condiciona maneiras de ser e de agir coletivos” (TRIBAUD, 2018, p. 18), mobilizando tonalidades afetivas e modos específicos de ser e agir, de modo sempre situado. Por mais currículos plurais, afinal o currículo “ativa os esquemas sensório- motores a partir dos quais nos engajamos no mundo” (TRIBAUD, 2018, p. 21). Vamos sendo forjados pelos fluxos das experiências que nos constituem, muito mais do que pelo pretense poder de constituí-las, porque “é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 149). Somos parte dos acontecimentos em ambientes emaranhados de vida, afinal corpos compreendem seu “mundo sem precisar passar por ‘representações’, sem subordinar-se a uma ‘função simbólica’ ou ‘objetivante’.” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 195).

## Referências

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Nilda Alves**: praticante pensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FILHO, Osvaldo Fontes. **Merleau-Ponty**: na trama da experiência sensível. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: 2015.

KASTRUP, Virginia. A cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In:



KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

REIS, L. R. **Aprender em asfalto, flor e com estrelas**. Educação em foco, v. 25, n.2, p. 293-314, jan/abr 2020. Disponível em: <  
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30149>>. Acesso em: 24/07/2022.

TRIBAUD, Jean-Paul. Ambiência. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A.(orgs.). **Psicologia ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa- ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

WRATHALL, Msrk A.. Fenomenologia existencial. In: DREYFUS, Hubert L., WRATHALL, Msrk A. (orgs.). **Fenomenologia e existencialismo**. São Paulo: EdiçõesLoyola, 2012.

## **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO: REFLEXÕES DO IFES *CAMPUS NOVA VENÉCIA***

Késia Zoteli de Oliveira Delevedove (UFBA)<sup>53</sup>  
E-mail: kesia.zoteli@ifes.edu.br

Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)<sup>54</sup>  
E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

No Brasil, dentre as instituições ofertantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio estão os Institutos Federais (IF's). Os IF's são oriundos da lei nº 11.892/2008 (Brasil 2008), a partir das Escolas Agrotécnicas, a maioria dos Centros Federais e Tecnológicos (CEFET) e de algumas escolas Técnicas vinculadas às Universidades. Ofertam diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo elas: educação profissional técnica de nível médio (integrada ao Ensino Médio, concomitante ao Ensino Médio ou subsequente ao Ensino Médio), formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores, e educação superior (graduação e pós-graduação). Dentre suas principais finalidades, conforme a sua lei de criação, está a tríade no ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008). No entanto, ainda há um desequilíbrio nesse tripé e, neste trabalho, traremos a discussão focada na extensão vinculada ao currículo (ensino), mas sem deixar de considerar a relevância da pesquisa no processo educativo, uma vez que para que ocorra um ensino de qualidade proposto pelos IF's é indispensável pensar na indissociabilidade do tripé apresentado acima. Neste contexto, em 2018 o Ministério da Educação publicou a resolução nº 7, apresentando as diretrizes para que a extensão estivesse, compulsoriamente, nos currículos dos cursos de graduação. Mas, por que não pensar nos demais níveis de educação dos IF's? Por que não ampliar a implementação da extensão nos cursos técnicos? Partindo da realidade do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em uma cidade no interior do Estado do Espírito

<sup>53</sup> Professora no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>54</sup> Professora na Universidade Federal do Recôncavo Baiano e no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA



Santo, município de Nova Venécia, este trabalho tem como objetivo apresentar alguns problemas estruturais que precisam ser pensados antes de se pensar uma efetiva curricularização da extensão na Educação Profissional Tecnológica de nível médio, nos cursos técnicos. Com o objetivo de pensar possibilidades de incluir a extensão no currículo dos cursos técnicos do Ifes *campus* Nova Venécia, iniciamos estudos teóricos para fundamentar a proposta e, posteriormente realizamos um diálogo com os docentes que atuam nos cursos técnicos do *campus*, *locus* desta pesquisa. Tendo o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento (BODGAN, BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 2020), esta pesquisa contempla uma abordagem qualitativa, para trazer especificidades do *locus* de pesquisa, não apenas pelo olhar das pesquisadoras, mas também dos sujeitos envolvidos no mesmo ambiente. Desta forma, adotamos os métodos de uma pesquisa colaborativa baseando-nos em Ibiapina (2008, *apud* Pereira, 2019). Num primeiro momento houve a *sensibilização dos colaboradores* – momento em que foi apresentado à toda comunidade acadêmica as intenções da pesquisa e, posteriormente, encaminhado e-mail convidando-os a manifestar quem teria interesse em participar de uma roda de conversa sobre a temática “Curricularização da extensão: um caminho possível para a EPT de nível médio”. A partir deste momento começamos a *negociação dos espaços e tempos*, através de conversas individuais para organizar tempo e espaços, sendo estabelecido, pelas pesquisadoras, um número mínimo de três pessoas e o máximo de cinco. Tivemos 2 (dois) grupos com 4 (quatro) participantes e 1 (um) grupo com 5 (cinco) participantes, para que fosse possível ouvir com atenção a todos, e facilitar o alinhamento das agendas dos que manifestaram interesse. A partir das manifestações, foi necessário a formação de três grupos distintos, mas ressaltamos que a metodologia e o roteiro foi padrão nos três momentos. No decorrer das rodas de conversas, foi possível realizar um *diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios*, identificando uma distorção no conceito de extensão, bem como, da prática da extensão. Ainda, nos momentos de diálogos com os participantes foi proposto compreender como poderíamos pensar a curricularização da extensão nos cursos técnicos e, foi, neste momento que identificamos alguns problemas a serem pensados antes de propor a extensão, obrigatória, no currículo dos cursos técnicos do Ifes *campus* Nova Venécia. Inicialmente apontamos a existência no *campus* Nova Venécia de cursos técnicos ofertados na modalidade

concomitante no turno noturno, com um perfil de estudantes trabalhadores, os quais possuem suas atividades laborais durante o dia e a noite tem a carga horária de estudo no Ifes. Como supracitado, estamos em uma cidade do interior, em que a maioria das atividades produtivas e sociais da comunidade, sejam elas empresas, entidades sociais e/ou grupos sociais e setores públicos, tem seus atendimentos em horários diurnos. Por este motivo, para este trabalho iremos pensar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que tem suas atividades no turno matutino ou no vespertino, a depender da oferta no processo seletivo de ingresso dos estudantes, pensando na possibilidade de ser um “projeto piloto”, vislumbrando que num futuro possamos atender os cursos noturnos. Seguindo nos problemas apontados inicialmente pelos partícipes da pesquisa, identificamos a necessidade de reestruturar o próprio currículo. Atualmente, há no campus ações de extensão nas modalidades de programas, projetos e eventos, coordenados por servidores envolvendo a comunidade acadêmica. Apesar de alguns alunos terem interesse em atuar em ações extensionistas, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) contemplam uma formação técnica integrada ao ensino médio em quatro anos, com uma média de 13 componentes curriculares por ano, onde o aluno se vê na situação de estabelecer prioridades, optando por participar de aulas de conteúdo, por exemplo, para ser aprovado no ano letivo. Logo, este é um grande desafio a ser pensado, um currículo que contemple espaço e tempo de qualidade para que o estudante possa vivenciar sua jornada estudantil com contentamento. Talvez, uma possibilidade fosse ampliar a carga horária diária do estudante na instituição, mas o Ifes *campus* Nova Venécia recebe alunos do município, em que está inserido, e das cidades vizinhas, além de ser distante do centro comercial, exigindo pensar em condições alimentícias destes alunos. Desta forma, é preciso considerar a condição social e financeira deste estudante. Apesar do Ifes ter em seu portfólio a oferta da Educação Básica, não há recurso financeiro específico para alimentação dos estudantes, conforme a resolução CD/FNDE nº26/2013, sendo esta demanda minimizada pela assistência estudantil e, neste caso, não sendo todos os estudantes atendidos pois há critérios estabelecidos através de um edital. Ainda, cabe destacar, a própria estrutura organizacional do Ifes *campus* Nova Venécia que, por ser um campus novo (14 anos de existência), ainda não apresenta uma relação dialógica sólida com a comunidade, necessitando ampliar sua atuação direta junto a sociedade. Para isso, os servidores precisam ter um suporte institucional com carga

horária disponível para fomentar a conexão do Ifes com os atores sociais, contudo a própria legislação que regulamenta a carga horária docente, no Ifes a resolução CS 18/2019, fortalece o desequilíbrio do tripé, destinando prioridade para carga horária docente para o ensino. Além disso, há uma cultura nos editais de fomento a bolsas que atribuem maior peso para projetos de pesquisa, sendo assim a extensão acaba ficando sempre marginalizada frente as prioridades na carga horária docente. Como reflexões preliminares de uma pesquisa que está em desenvolvimento, percebemos que apesar da proposta de atuação dos IF's trazerem em seu arcabouço a proposta da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, ainda temos muitos desafios a serem transpostos para uma educação de qualidade, bem como para a inserção da extensão no cotidiano escolar, fazendo-se necessário uma quebra de paradigmas, de forma a romper a cultura da educação mecanicista, bancária. Desta forma, identificamos a necessidade de (re)planejar o currículo, ampliando o olhar para além da matriz curricular, nas ações curriculares que ocorre nos diversos espaços escolares, ampliar apoio estrutural de espaço para vivências e convivências de qualidade, além de alimentação para que o estudante consiga passar maior tempo dentro do campus, se necessário for. Somente assim, poderemos de fato, pensar na curricularização da extensão no contexto apresentado neste estudo.

## Referências

ANDRÉ, Marli E. D. Lüdke, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed [reimpr.].Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808). Acesso em 18 jul 2022.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em 18 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em 22 jul 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. s/d. Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em 18 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução do conselho superior nº18/2019**. Vitória, 2019. Disponível em [https://ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_18\\_2019 -](https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_18_2019_-_Regulamenta_as_atividades_docentes_no_%C3%A2mbito_do_ifes.pdf)

[\\_Regulamenta as atividades docentes no âmbito do Ifes.pdf](https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_18_2019_-_Regulamenta_as_atividades_docentes_no_%C3%A2mbito_do_ifes.pdf) . Acesso em 22 jul. 2022.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019





## **A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA EDUCATIVA E DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CAMPUS ARACRUZ**

Lívia Madeira Brito (UFBA)<sup>55</sup>  
E-mail: liviambrito28@gmail.com

Marize Souza Carvalho (UFBA)<sup>56</sup>  
marize.ufba@gmail.com

Este relato de pesquisa trata de uma proposta em andamento, do Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. Se caracteriza como um estudo exploratório e analítico, no campo das pesquisas qualitativas em educação, acerca da Política de Assistência Estudantil - Pae do Instituto Federal do Espírito Santo-Ifes - como possibilidade de prática educativa e de formação humana integral no Campus Aracruz. A Pae do Ifes (2011) se organiza a partir do que a mesma definiu como Programas de Apoio à Formação Discente, sendo estes divididos em dois tipos: os Programas Universais e Programas Específicos. Esses programas são pautados pelo nível de abrangência dos mesmos, sendo os *Programas Universais* voltados a toda comunidade acadêmica, sem necessidade inicial de seleção do público a ser atendido e os *Programas Específicos*, como o nome diz, voltados especificamente para os (as) estudantes, delimitados pela Pae (2011), em situação de “vulnerabilidade social”. Os *Programas Universais* são divididos em: Programa de Incentivo às Atividades Culturais e de Lazer, Programa de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especial, Programa de Ações Educativas/Formação

<sup>55</sup> Assistente social no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>56</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA



para a Cidadania e Programa de Atenção Biopsicossocial. Compreendemos a Assistência Estudantil como uma política que tem suas dimensões de forma relacional, e não estáticas e desagregadas, mas considerando nosso objeto de estudo, manteremos nosso foco, no âmbito dos Programas Universais, especificamente, no Programa de Ações Educativas/Formação para a Cidadania. Para essa discussão, destacamos os princípios que regem essa Política no Ifes: Equidade no processo de formação acadêmica dos discentes no Ifes, *sem discriminação de qualquer natureza; Formação ampla, visando desenvolvimento Integral dos estudantes; Interação com as atividades fins da Instituição - ensino, pesquisa, produção e extensão; descentralização das ações respeitando a autonomia de cada campus; Interdisciplinaridade da Política/ da Equipe/ das ações.* (INSTITUTO..., 2011. p.14, *grifo nosso*). Ao apresentar tais princípios destacamos alguns que nos levaram à problemática deste projeto: *como é trabalhada, a partir dos Programas apresentados, a contribuição da Pae acerca da eliminação da discriminação de qualquer natureza, da formação ampla dos (as) estudantes ou da interação das atividades de ensino da instituição?* Sabemos do destaque histórico da Assistência Estudantil enquanto política que contribui com o acesso à educação a partir do provimento de recursos materiais à estudantes que deles demandam, conforme prevê os Programas Específicos de Atenção Primária da Pae. Entretanto, problematizamos: de que acesso e permanência estamos falando? O artigo nº. 205 da Constituição Federal de 1988, ao defender a educação como direito de todos, demarca a mesma com o objetivo de promover o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, *grifo nosso*). A Constituição Federal (CF) de 1988 é um marco importantíssimo na constituição dos direitos sociais deste país, e como podemos perceber no artigo supracitado, ela traz não só a defesa de políticas imediatistas como fundamentais ao acesso à Educação, neste caso, por meio dos programas suplementares, mas também traz para a pauta do direito à Educação a diversidade de ideias, de concepções pedagógicas, e o direito de viver com liberdade o processo educacional em sua amplitude. Não só de lanche se nutre um discente para seu desenvolvimento acadêmico, não basta ter como chegar à escola ou comprar um caderno para construções acerca da tão falada cidadania. Compreendemos que a

Pae do Ifes, em atenção aos princípios supra destacados, e como Política de apoio ao acesso à Educação que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana e de sua formação cidadã, precisa avançar no que tange à sua dimensão educativa. É também sob essa provocação que nos questionamos: *Como as ações da Política de Assistência Estudantil, como prática educativa, podem potencializar a formação humana integral no Ifes-Campus Aracruz? Quais ações e práticas, no campo da Política de AE, podem contribuir com a formação humana integral dos (as) discentes do ensino médio integrado do Ifes - Campus Aracruz? O que os (as) estudantes do ensino médio integrado do campus Aracruz demandam dentro dessa perspectiva?* Como proposta a responder a essas inquietações, pretendemos realizar essa pesquisa no âmbito das pesquisas qualitativas em Educação, com o objetivo principal de *analisar as possibilidades e limites da Pae-Ifes para contribuir com a prática de formação humana integral dos (as) discentes do ensino médio integrado do Campus Aracruz, propondo ação do Serviço Social, no campo da Assistência Estudantil, que contribua com essa dimensão da prática educativa.* Para tal propusemos como objetivos específicos do trabalho: *identificar os determinantes sócio históricos da Política de Assistência Estudantil no Brasil; analisar a Política de Assistência Estudantil – Pae (2011) do Ifes em sua perspectiva educativa; levantar junto aos (às) discentes, público alvo da pesquisa, sua percepção acerca da dimensão educativa da Pae, tal como possíveis demandas dos (as) mesmos (as) nessa perspectiva; construir proposta (s) de intervenção que fortaleça a Assistência Estudantil enquanto elo integrativo de práticas educativas e de formação humana integral.* Considerando o espaço escolar como espaço contraditório de projetos em disputa de formação humana temos como hipótese que: as experiências de trabalho na e com a Política de Assistência Estudantil do Ifes, podem corroborar para uma perspectiva de educação humana, integral e quiçá, emancipatória no Campus Aracruz, e que proposições neste âmbito da Pae também constitui intervenção importante no campo da permanência estudantil. Assim, como defende Iamamoto (2005), tomando a Questão Social como matéria prima do Serviço Social, área de conhecimento que compõe uma das frentes de trabalho da Pae, entende-se que para discutir sobre formação humana integral dentro do Instituto, é necessária uma reflexão crítica das complexidades que envolvem essa perspectiva de educação na sociedade





capitalista, e para tal, desenha-se os caminhos dessa pesquisa sob a referência do método histórico crítico dialético. Parte-se da visão da sociedade, enquanto sociedade de classes, e da escola, inserida no contexto do modo de produção capitalista e de suas reproduções sociais. No movimento da pesquisa realizamos estudo documental a fim de identificar nos documentos norteadores do Ifes suas diretrizes pedagógicas, sobretudo as que dialogam com a formação humana integral. Identificamos como documentos importantes no trajeto realizado até aqui, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (2019/02-2024/01), com destaque no Projeto Pedagógico Institucional inserido no mesmo, o Relatório de Gestão (2021) e a Política de Assistência Estudantil (2011) do Ifes, com possibilidade de novos documentos que se mostrarem necessários a cada momento da pesquisa. Nos documentos analisados, podemos observar em organogramas institucionais e nas concepções apresentadas que a Pae se dimensiona dentro do Ensino e isso também é fundamental para entendermos que a Assistência Estudantil é política de ensino, dentro do ensino. Não à margem do ensino, não política de assistência social na Educação, uma vez que seus programas, seus objetivos e diretrizes encontram-se no fim último que é o processo educativo dos (as) discentes. Nessa perspectiva, se trabalha de dentro do ensino, de forma integrada ao mesmo e com reflexos neste, uma vez que a humanidade dos (as) estudantes compõe seu processo educativo. Percebemos também que a questão da cidadania, ou palavras que geralmente são relacionadas a ela como emancipação humana, formação integral, aparece como pauta frequente nestes documentos, reafirmando para nós a necessidade do aprofundamento dessa categoria no campo da Assistência Estudantil. Realizamos e realizaremos pesquisa e estudo amplo acerca do referencial teórico no que tange as discussões acerca de política social, educação, Assistência Estudantil e formação humana Integral; foram pesquisadas dissertações e teses no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT), cuja referência de pesquisa foi o tema “Assistência Estudantil”. Dos 611 trabalhos encontrados, concentraremos então nossa leitura, em 9 (nove) cujo tema está no foco da política de assistência estudantil, como política social e de educação, sem recortes específicos de

fatores sociais. Tomando como referência a abrangência dos programas de pós-graduação a partir dos quais esses trabalhos foram realizados, já podemos visualizar a potencialidade de amplitude das áreas de saber/conhecimento/temáticas em que a Assistência estudantil transita, a saber: Serviço Social, Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, Educação e Ensino. A fim de conhecer a percepção e as demandas dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Aracruz, público alvo da pesquisa, acerca do e para o Programa de Ações Educativas da Pae, pretendemos realizar encontro com um grupo de estudantes, o qual pretende constituir espaço dialógico de discussão a partir das seguintes perguntas norteadoras: *o que pensam quando falamos de Assistência estudantil e formação humana integral? O que é formação para cidadania para vocês? Quais assuntos “vontades”, problemáticas, conteúdos temáticos vocês gostariam que fosse abordado pelo Serviço Social com vocês? Que tipos de atividades vocês gostariam que fossem realizadas pelo Serviço Social?* Assim, é a partir desses movimentos metodológicos, percorrendo os caminhos do concreto pensado, que desenharemos uma proposta de intervenção do Serviço Social no campo da Assistência Estudantil, elemento fundamental do Trabalho de Conclusão de Curso do referido Mestrado Profissional, numa perspectiva de formação humana integral com os (as) discentes do ensino médio integrado do Campus Aracruz, com objetivo de que essa prática também se constitua como ação de cuidado aos (às) mesmos (as), contribuindo com a permanência estudantil, tal como com o debate da emancipação humana na instituição. Por hora, fechamos essa breve apresentação da proposta afirmando que entendemos que a Educação, enquanto política pública e social, inserida na dinâmica da sociedade capitalista, apresenta-se, como expressão das relações sociais produzidas por esse sistema econômico, ou seja, expressa em seus planos, políticas, projetos, princípios e diretrizes um processo educativo em função dos interesses sócio históricos do mercado produtivo de exploração da classe trabalhadora, mas contraditoriamente, também se apresenta como espaço histórico protagonizado por sujeitos políticos que podem, em suas ações, construir práticas reflexivas e contra hegemônicas.



## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 dez. 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório Integrado de Gestão 2021**. Disponível em: [https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio\\_de\\_Gest%C3%A3o\\_2021.pdf](https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2021.pdf). Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (2019/02 a 2024/01)**. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_48\\_2019\\_-\\_PDI\\_-\\_Anexo.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, de 09 de maio de 2011**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Ifes. Vitória, ES: Conselho Superior, 2011. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho\\_superior/2013/\(RES\\_CS\\_19\\_2011\\_Pol%C3%ADtica\\_Assist%C3%A2ncia\\_Estudantil\).pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2013/(RES_CS_19_2011_Pol%C3%ADtica_Assist%C3%A2ncia_Estudantil).pdf). Acesso em: 02 fev. 2021.



## **INTERDISCIPLINARIDADE: PERFIS DE ESTUDOS E CONTEXTOS DE GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL**

Lucas Cruz Santos (UFBA)

E-mail: l.cruz@ufba.br

Luiza Olivia Lacerda Ramos (UFBA)

Email: ramos.luiza@ufba.br

Nos últimos anos, a expansão universitária impulsionou, também, o desenvolvimento de Grupos de Pesquisa (GPs) em todo o país. Em geral, eles são formados por docentes (líderes) discentes, técnicos, graduandos e pós-graduandos. Esses grupos são coordenados nacionalmente pela agência CAPES (agência reguladora), por meio do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), o qual tem, por função, organizar a disposição dos GPs e selecioná-los quanto às funções, linhas de pesquisa, quantidade de pesquisadores e etc. Esse ordenamento torna-se relevante, na medida que reúne, em uma mesma plataforma, os dados da grande maioria dos GPs, que detêm um papel importante, uma vez que contribuem na discussão, teorização, publicização e fortalecimento coletivo de temas relevantes e colaboram na sustentação do tripé que ancora as universidades federais brasileiras (UFs) (MULLER, 2018; DU, 2009; ODELIUS et al, 2011; ROSSIT et al, 2018). Nessa medida, as atividades realizadas coletivamente, as quais privilegiam o diálogo, como grupos de pesquisas, contribuem substancialmente e na qualidade da pesquisa realizada nas universidades. Sobre isso, corroboramos com Odelius e Sena (2009), ao reafirmarem que as trocas, diálogos e cooperação entre os atores fortalecem os GPs. Moreira e colaboradores (2015) destacam que a criação de GPs pode diagnosticar como está a pesquisa de determinadas áreas, sendo assim significativa para que se possa entender as deficiências e necessidades da pesquisa daquela área. A esse respeito, é observado no Brasil um notável aumento do número de GPs e de pesquisadores vinculados ao DGP nos últimos anos. No ano de 1995 existiam 7.221 grupos registrados no DGP, ao fim do ano de 2016 (último censo) registraram-se 37.640 GPs no DGP. Ademais, destaca-se que nesse mesmo período (1995- 2016), o número de membros registrados no DGP, saltou de 26.766 para 199.528. Dentre esses, esta pesquisa destaca os que se autodeclararam interdisciplinares. Eles são de fundamental importância, na medida em que o tema é apontado como mote nas

pesquisas brasileiras nos últimos 20 anos. Pesquisas e trabalhos nessa linha, refletem o aspecto democrático da educação, uma vez que enfatizam interações entre saberes, ideias, conceitos e pessoas, que se engajam na busca de resolução de diferentes problemas (RAMOS & FERREIRA, 2020; DU, 2009; LEIS, 2005). É consenso que há uma indefinição quanto ao conceito de interdisciplinaridade, que referenciada por Pombo (2008) como banalização. Tal inexatidão leva à interdisciplinaridade ser frequentemente confundida como a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esse fenômeno “contaminou” a pesquisa interdisciplinar brasileira, ao longo dos anos, diferentes autores tratam a temática sob pontos de vista distintos (RAMOS & FERREIRA, 2020; DU, 2009; LEIS, 2005). As diferentes visões sobre interdisciplinaridade são marcadas por forte influência de três vertentes: estadunidense, europeia e a brasileira. A primeira está voltada para uma visão de interdisciplinaridade relacionada ao método, na tentativa de alcançar respostas em diferentes disciplinas, tendo a resolução de problemas e desenvolvimento de projetos como ênfase para se chegar ao objetivo final. A seguinte privilegia as dimensões epistemológicas, do conhecimento e a racionalidade da ciência, em um exercício de privilegiar o campo dos conhecimentos, até aqui, a formação de uma "super disciplina". A concepção atitudinal se concentra nos estudos brasileiros e se baseia no fato da interdisciplinaridade favorecer a troca, promover os diálogos, a comunicação entre os saberes, a partir dos atores envolvidos privilegiando uma ou mais atitudes (RAMOS, 2016). Nessa pesquisa nos propomos a investigar como o tema interdisciplinaridade é tratado dentro dos GPs que se autodeclaram interdisciplinares, a fim de que se possa realizar um levantamento dos GPs do país que trabalham com a temática na centralidade, a partir de sua articulação com os contextos históricos e sociais. Pretendemos encontrar pistas para avançar na elaboração de uma rede de investigadores, banco de dados de pesquisa sobre interdisciplinaridade, na tentativa de mobilizar pessoas interessadas em superar as concepções que ora priorizam uma das dimensões: epistemológica, atitudinal ou metodológica. Essa pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório, pois assume uma busca dos grupos de pesquisa das UFs do Brasil, registrados no DGP. Contudo, assume também a característica descritiva, uma vez que investiga a quantidade de grupos, líderes, linhas de pesquisa e integrantes. Com esses dados buscamos criar um espaço para disseminação e, ao mesmo tempo interface e comunicação entre estes grupos, em plataforma digital, a partir de redes sociais do grupo de pesquisa REDIS. Para tanto, buscou-se na base de dados do DGP, os grupos de pesquisa registrados e autodeclarados interdisciplinares. De

um total de 430 GPs, 277 (64%) eram considerados certificados (ativos e sem pendências de atualizações com o DGP). Um segundo aspecto analisado, se deu na observação em seus resumos das dimensões ora explicitadas, evidenciando, nos textos, aspectos que associassem à compreensão da interdisciplinaridade numa dimensão ou epistemológica, ou metodológico ou até mesmo atitudinal. Essa análise seguiu critério definido por Ramos (2016) e Lenoir (2005), no qual defendem que a interdisciplinaridade historicamente demarca um caminho com essas direções. Observou-se que a dimensão privilegiada, nos resumos analisados, foi a procedimental ou metodológica. Os resultados mostram que dos 277 GPs certificados, em mais de 50% essa dimensão estava presente. Tal predominância pode ser justificada a partir de dois pontos. De primeiro modo, pode-se afirmar que pelo fato de a interdisciplinaridade ser usada quase invariavelmente para expressar grupos que revelam-se multidisciplinares, por uma agregação de profissionais. Outro ponto importante, se dá pela natureza dos grupos serem de pesquisa, que denota procedimento, ou seja, uma prática interdisciplinar. A partir dessas análises, foi possível afirmar que apenas três grupos em todo o país assumem a interdisciplinaridade como objeto de investigação. Tal constatação nos leva a afirmar que, tomar a interdisciplinaridade como objeto de investigação ainda não é prioridade nos grupos que ainda assim, se autodeclaram interdisciplinares. Esses grupos utilizam essa denominação para caracterizar grupos agregadores de profissionais, instituições ou objetos de pesquisa, o que não é o bastante para conferir um caráter interdisciplinar aos grupos e sim multidisciplinar. Nesse sentido, entende-se que esses três grupos estão alinhados com uma visão mais ampla e condizente com a interdisciplinaridade, pois envolve o desejo das pessoas reunidas que através de métodos de pesquisa e ensino, produzem conhecimento interdisciplinar. Portanto, essas três dimensões quando em consonância denotam a interdisciplinaridade. Portanto, essa pesquisa que se comprometeu a fazer um levantamento minucioso dos GPs denominados interdisciplinares, além de investigar como o tema é tratado por eles, pôde, ao cabo das análises, atesta que a interdisciplinaridade ainda não é investigada a fundo pelos GPs e que a exploração da dimensão procedimental nos resumos dos GPs registrados no DGP, indica que há uma tentativa de caracterizar grupos agregadores de profissionais, métodos e/ou instituições parceiras, como interdisciplinares. Essa constatação nos levou a indagar o porquê da denominação interdisciplinar por parte dos GPs. Sabe-se que há substancial avanço na quantidade de pesquisas interdisciplinares publicadas no Brasil nos últimos anos; pode esse movimento influenciar a criação de



grupos multidisciplinares, porém autodenominados interdisciplinares? Questões como essa, permeiam o estudo sobre interdisciplinaridade. Portanto embora essa investigação tenha fortalecido a tese de que as perspectivas procedimental, atitudinal e epistemológica influenciam a denominação e as investigações dos GPs, ainda há pontos a avançar nessa pesquisa quanto à busca dos conceitos, procedimentos e características particulares dos GPs.

## Referências

- DU, F. Building **Action Research Teams**: A Case of Struggles and Success. *Journal of Cases in Educational Leadership*. v. 12, n.2, p.8-18, 2009.
- LEIS, H. R. **Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade**. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. n.73, p.1-23, 2005.
- LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, jul. 2005.
- MOREIRA, J. R. et al. Características e Produção Científica dos Grupos de Pesquisado CNPQ/DGP nas Áreas de Ciências da Informação e Museologia (1992-2012). **Perspectivas em Ciências da Informação**. v.20, n.4, p.93-106, 2015.
- MULLER, N. M. **Interdisciplinaridade: Descrição Sobre u m Grupo de Pesquisa na Universidade**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2018.
- ODELIUS, C. C. Processos de Aprendizagem, Competências Atendidas, Funcionamento, Compartilhamento e Armazenagem de Conhecimentos em Grupos de Pesquisa. **Cadernos Ebape**. v.9, n.1, p. 199-220, 2011.
- ODELIUS, C. C. & SENA, A, C. Atuação em Grupos de Pesquisa: Competências e Processos de Aprendizagem. **Revista de Administração Faces Journal**. v.8, n.4, p.13-31, 2009.
- POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras**. V.10, n.1, p.9-40, 2008
- RAMOS, L. O. L. **O Lugar da Interdisciplinaridade na Educação Superior: Uma Análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016.
- RAMOS, L. O. L. & FERREIRA, R. A. Sobre uma Práxis Interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.101, n.257, p.197-216, 2020.
- ROSSIT, R. A. S. et al. Grupo de Pesquisa como Espaço de Aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP): **Narrativas em Foco**. *Interface Comunicação Saúde e Educação*. v.22, p. 1511-1523, 2018.





## DESMISTIFICANDO CONCEITOS FÍSICOS NO LABORATÓRIO DE MECÂNICA DOS SOLOS E MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO

Marcos Hortolani Boldrim (UFBA)<sup>57</sup>  
E-mail: marcosboldrim@hotmail.com

Ao lembrarmos de nossa vida estudantil, principalmente de quando estudávamos no ensino fundamental, nossas mentes borbulhavam com perguntas da área de ciências que fazíamos aos nossos pais, irmãos mais velhos, professores, tios e a quem estivesse perto de nós que poderiam nos responder a questões do tipo: Por que os aviões voam se são mais pesados que o ar? Por que os navios não afundam? Por que a água borbulha quando ferve? Por que sai fumacinha da nossa boca em dias frios? Por que somos jogados de lado quando o carro faz uma curva? Essas e muitas outras perguntas fazem parte da curiosidade de toda criança e adolescente. Mas em algum momento durante a vida estudantil começam a surgir inúmeras indagações, principalmente nas disciplinas de matemática e física, como: Onde é que vou usar isso na minha vida? Por que preciso aprender isso?, perguntas bem diferentes das anteriores, pois a curiosidade passou para o desinteresse. E, assim, essas disciplinas começam a ser rotuladas como difíceis ou de que são para poucos, o que envolve muita dificuldade em aprender esses conteúdos. Todas essas dificuldades que rodeiam o ensino dessas disciplinas não colaboram para que os estudantes possam compreender melhor os conceitos das disciplinas estudados. Dificuldade também percebida por Capechi (2004, apud CARVALHO, 2010, p. 57): ‘Essa enorme dificuldade de entendimento das diversas linguagens utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos científicos leva uma grande parte a se identificar com o desabafo de uma aluna em uma entrevista feita por nosso grupo: ‘... não entendia nada do que o professor de Física falava lá na frente... era como se ele falasse outra língua... por mais que eu me esforçasse... não conseguia entender onde ele queria chegar com tudo aquilo...’. Quando surgem tais questionamentos, podemos entender que pode existir uma falha no processo de

<sup>57</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

ensino e aprendizado, demonstrando que pode haver necessidade de algum tipo de intervenção, isso ‘para não cairmos na armadilha dos conteúdos pelos conteúdos’ (Barbosa; 2008, p. 212). Isso pode indicar a necessidade de focar o desenvolvimento do estudante, de forma que o processo de ensino e de aprendizado não provoque tais tipos de questionamentos, Castoriadis (1992, p. 157) diz que ‘todo processo de educação que não visa desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é mau; todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional à pergunta dos alunos – por que deveríamos aprender isto? – é defeituoso’. Essas perguntas, do porquê estudar tais coisas e onde aplicar eram perguntas minhas também, perguntava principalmente aos professores de física e matemática, matérias que eu gostava bastante no ensino médio, mas escutava sempre respostas prontas, como que ia usar isso na faculdade e na vida, e assim, aconteceu que cursei licenciatura plena em matemática, e me tornei professor de matemática e de física, e o que aconteceu foi que eu não encontrei respostas para aquelas perguntas na faculdade, e pior, repetia as mesmas respostas vagas que recebia para meus alunos. Mas essa percepção pode ser interpretada como falta de interesse ou dificuldade dos estudantes nas disciplinas de matemática e física, tal dificuldade percebida em muitos estudantes não condiz com o fato de eles saberem ou compreenderem o que está sendo ensinado. Em alguns momentos infere-se que podem até ter conhecimento em relação ao que se está estudando, mas pode não ocorrer a compreensão do que estão aplicando ou, até mesmo, não conseguem explicar tais aplicações. Assim como percebido por Pozo & Gómez Crespo (2009; p. 16): ‘Muitas vezes, os alunos não conseguem adquirir as habilidades necessárias, seja para elaborar um gráfico a partir de alguns dados ou para observar corretamente através de um microscópio, mas outras vezes o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo e, portanto, não conseguem explicá-las nem aplicá-las em novas situações. Esse é um déficit muito comum.’ Essa questão em relação à dificuldade no ensino de física pode ser refletida diretamente no baixo desempenho dos estudantes, como evidenciado nas provas PAEBES 2019 (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo), nas quais constata-se que 42,9% dos alunos de nível médio da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo, na disciplina de Física, ficaram abaixo do nível básico. Se analisarmos na SRE de Nova Venécia (Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia) o resultado é de 49,6%. Quanto aos resultados da disciplina de



Matemática, o resultado não é muito animador, já que 39,5% dos estudantes se encontram abaixo do nível básico na rede estadual do E.S. e 42,5% na SRE Nova Venécia (PAEBES 2019). Mas depois de anos sendo professor, comecei a realizar o curso técnico de Edificações, na modalidade concomitante, no IFES – Campus Nova Venécia de 2011 a 2013. Verifiquei que muitos dos conteúdos estudados no curso eram aplicação das matérias estudadas nas disciplinas de matemática e física, conteúdos esses que geravam aquelas perguntas do pra quê estudar isso ou onde é que vou usar isso na minha vida, estavam então sendo aplicados de forma prática e dinâmica, principalmente nas aulas de Materiais de Construção e de Mecânica dos Solos, que são aulas lecionadas no Laboratório de Materiais de Construção e Mecânica dos Solos. Como lecionava a disciplina de matemática para o ensino fundamental, comecei a ajustar minha dinâmica de ensino dentro da sala de aula com a nova experiência que adquiria durante o curso técnico para contextualizar os conteúdos em sala de aula e, assim, mitigar os questionamentos que surgiam nos estudantes do porquê estudar aqueles conteúdos. Eles começaram a perceber que aquilo que estavam estudando tinha aplicação e era usado de diversas formas. Essa é a grande dificuldade dessas disciplinas, aplicar o conteúdo no cotidiano dos estudantes. Mas no ano de 2014, ao ser aprovado no concurso e assumir o cargo de técnico de Laboratório/Área: Edificações, para ser o técnico responsável pela organização dos laboratórios de Materiais de Construção e Mecânica dos Solos no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Nova Venécia, onde as aulas práticas das disciplinas de Materiais de Construção I, Materiais de Construção II e Mecânica dos Solos são ministradas (Ifes; 2021), fiquei completamente imerso na vivência laboratorial, podendo constatar a abrangência dos conceitos físicos e matemáticos aplicados nas disciplinas, como empuxo, energia de queda, tensão de cisalhamento, conceitos de pressão, tração, aplicação de forças, elasticidade, deformação, densidade, massa específica, superfície específica, força cisalhante, funções, estatística, análise de dados, médias, construção e interpretação de gráficos, dentre outros que são utilizados nos procedimentos laboratoriais. Observando o desenvolvimento dos estudantes durante as aulas práticas ministradas no laboratório e conversando com alguns deles sobre os procedimentos laboratoriais realizados, pude perceber que, geralmente, muitos estudantes do curso técnico, ao desenvolverem os trabalhos da disciplina no laboratório, não percebiam ou assimilavam que estavam fazendo uso



de conceitos físicos e matemáticos (conceitos tais que eram estudados em sala de aula durante as aulas de física e matemática que geravam as perguntas do porquê estudar isso e onde vou usar isso na minha vida) nos trabalhos realizados ali dentro do laboratório durante as aulas práticas das disciplinas de Mecânica dos Solos e materiais de construção. Diante desta constatação, e em conversa com alguns professores das disciplinas, foi percebido que existe a possibilidade de que muitos não percebam a importância das práticas laboratoriais, práticas estas que podem auxiliar no aprendizado de conceitos físicos e matemáticos de difícil contextualização. Após essa contextualização da problemática com meu percurso acadêmico e profissional, denoto as minhas implicações com o tema e lanço a seguinte pergunta: Como as práticas pedagógicas dos professores poderiam contribuir para alterar as percepções dos estudantes quanto à contribuição das atividades desenvolvidas no laboratório de Mecânica dos Solos e Materiais de Construção para o seu aprendizado? Assim, o objetivo é desenvolver, colaborativamente com os professores das disciplinas envolvidas, possibilidades de uma prática pedagógica que contemple uma maior articulação do ensino de conceitos abstratos com as práticas de laboratório, favorecendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Para compreender os fenômenos que envolvem as indagações formuladas, a proposta é realizar uma pesquisa com abordagem metodológica qualitativa na modalidade pesquisa-ação, para ampliar as percepções dos estudantes sobre a contribuição do laboratório de Mecânica dos Solos e Materiais de Construção na aprendizagem de conceitos físicos e matemáticos. Segundo o sociólogo Michel Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é: 'Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.' A princípio, será desenvolvido um questionário semiestruturado a ser aplicado aos estudantes do curso técnico integrado em Edificações – Campus Nova Venécia, que terão aulas práticas no laboratório de Materiais de Construção e Mecânica dos Solos com o intuito de tomar conhecimento do quanto os estudantes percebem a contribuição das atividades desenvolvidas no Laboratório no seu aprendizado, compreendendo melhor a interação dos estudantes com o ambiente laboratorial frequentado. Em seguida, começaremos uma nova etapa da pesquisa um ciclo de estudos durante o qual



serão mantidas conversas com os professores de Matemática e Física para compreender como eles entendem as atividades desenvolvidas no laboratório, bem como realizados planejamentos integrados em conjunto com eles para estudar novas formas de conceber as aulas práticas no laboratório para a inserção de aulas de física e matemática também nesse espaço. Encerrando o ciclo de estudos e planejamento integrado, e obtendo deste estudo um planejamento para uma aula experimental, será aplicado no cotidiano das aulas práticas de laboratório esse planejamento experimental. Após essa aula, será aplicado novo questionário aos estudantes para que eles possam avaliar como assimilaram a nova forma de aula prática, quais novas percepções puderam ter ao estarem recebendo uma aula com mais de um professor ao mesmo tempo, contextualizada no campo da mecânica dos solos e materiais de construção, e se essa integração é proveitosa para eles, se gostaram dessa nova forma de aula. Como resultado, espera-se que a compreensão de tais conceitos físicos abstratos seja favorecida por aulas práticas mais integradoras, proporcionando um melhor desenvolvimento intelectual dos estudantes e um melhor desempenho escolar.

## Referências

CARVALHO, Anna M. P. **As práticas experimentais no ensino de Física**. Ensino de Física. São Paulo: Editora CENGAGE, 2011. cap. 3, p. 53 – 78.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade e produção do conhecimento diferentes histórias de aprendizagens. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, maio/agosto 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **O Mundo Fragmentado: As encruzilhadas do Labirinto, III**. Tradução Rosa Maria Boavetura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **Por que os alunos não aprendem a ciência que lhes é ensinada?** A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009. Parte 1, cap. 1, p. 14 – 28.

PAEBES 2019, Desempenho e Participação (RE e RM). Disponível em <<https://paebes.caedufjf.net/resultados/>>. Acesso em 05 de agosto de 2022.

IFES. **Projeto do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**. Disponível em <<https://novavenecia.ifes.edu.br/cursos/tecnicos/edificacoes>>. Acesso em 05 de agosto de 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



## UM OLHAR SOBRE A ATUAL SITUAÇÃO DOS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO

Mardem Ribeiro Rocha Barbosa (UFBA)<sup>58</sup>  
E-mail: mardem.barbosa@ifes.edu.br

Penildon Silva Filho (UFBA)<sup>59</sup>  
E-mail: silvafilhopenildon@yahoo.com.br

A presente proposta visou contribuir com o conhecimento da realidade dos Egressos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), dando especial atenção aos estudantes do ensino médio. Como nos afirma Marchand (2006) “o ensino médio, atualmente a última etapa da Educação Básica, passou por uma trajetória histórica de muitas reformas e de pouco acesso a grandes parcelas da sociedade.” Elucida Saviani, (2003) que o trabalho aparece em todos os níveis escolares como princípio norteador de processos e também do próprio currículo, estando implícito no ensino fundamental e de forma mais clara e explícita no ensino médio. A educação e mais especificamente a educação para o trabalho estão inseridas em um contexto de disputas entre grupos de classes e interesses diversos e específicos e sofre assim, direcionamentos e redirecionamentos em suas políticas a depender da força de cada grupo em dado momento histórico e sua correlação de forças. No Brasil, a relação entre educação e trabalho fica realmente evidente a partir do ensino médio. Desde o ano de 2008 os Institutos Federais têm atuado, com destaque, na oferta desta modalidade de educação, democratizando o acesso a estudantes de diversas camadas sociais e diferentes realidades econômicas, por meio do processo de interiorização de seus *campi*. A lei 11.892 de 2008 que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seu artigo 1º inciso IV, constituiu “as escolas técnicas Vinculadas às

<sup>58</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>59</sup> Professor no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA



Universidades Federais” ainda em sua Seção III relativa aos objetivos dos Institutos Federais pode-se ver no Art. 7º inciso I que “observadas as finalidades e características definidas no art 6º desta lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental...” (BRASIL, 2008). Como previsto em nossa atual lei de Diretrizes e Bases da Educação “O ensino técnico abrange três diferentes formas” (BRASIL, 1996), sendo estas a integrada, a concomitante e a subsequente. Segundo Inep (2020) a forma integrada é responsável por cerca de 35% das 1.874.974 matrículas vigentes no Brasil no ano de 2019, já no Estado do Espírito Santo esta porcentagem é um pouco maior, atingindo 39% do total. No que tange à política de egressos da instituição podemos afirmar que ela é ainda incipiente, pois, conforme Ifes (2020), foi iniciada a construção de uma ferramenta intitulada observatório de egressos, entretanto, ainda não há dados concretos para serem apresentados no relatório de gestão referente ao ano de 2019, último publicado até a presente data. Diante deste panorama, não é possível, neste momento, afirmar qual a relação existente entre o total de estudantes já formados e o número destes que atuam como profissionais empregados nas áreas correlatas aos cursos técnicos ou mesmo, aos cursos superiores ofertados pelo Instituto. Em seu trabalho, Carneiro *et al.*, (2020) realizam um levantamento sobre a realidade da política de egressos nos Institutos Federais de Educação, comparando as políticas propriamente ditas e/ou mecanismos de acompanhamento, deste grupo, desenvolvidas por estas instituições. Os resultados encontrados demonstraram como esta temática ainda é pouco explorada, “No portal de periódicos da CAPES, ao buscar por assunto o termo egresso da educação profissional são apenas 28 trabalhos”. (CARNEIRO *et. al.*, 2020). E quando da consulta realizada no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são encontradas ainda menos referências, de forma que “...o egresso do ensino profissionalizante é tema de apenas 9 trabalhos.” (CARNEIRO *et. al.*, 2020). Demonstrando assim, como a temática ainda é pouco explorada no meio acadêmico. Dentre as políticas públicas nacionais que se preocupam com a temática, encontramos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que estabelece que o acompanhamento de egressos é um dos tópicos solicitados nos relatórios de acompanhamento das Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) e nos processos de avaliação da





qualidade dos cursos e Instituições. Apesar da Legislação referente ao SINAES ser de 2004, no ano de 2015, em documento apresentado pelo INEP, as instituições superiores apresentavam pouquíssimos relatórios relacionados aos egressos. O percentual de instituições de ensino superior com relatórios de avaliação institucional/egressos na Região Norte corresponde a 6,13% do total de 261; na Região Nordeste é de 10,35%; a Região Sudeste tem o percentual de 53,25%; a Região Sul tem 19,93%; e a Centro-Oeste com 10,35%. O próprio documento deixa claro que esta baixa informações e situação dos Egressos das IES. Baseando-nos nesses dados, podemos afirmar que a Avaliação Institucional (AI), na grande maioria das IES integrantes do 2º Ciclo Avaliativo dos Sinaes, deverá buscar se apropriar das informações que os egressos poderiam fornecer para uma avaliação da instituição. Ou seja, este enorme potencial que as pesquisas sobre metodologia da educação apontam como de suma importância na avaliação educacional não está sendo utilizado como insumo do processo avaliativo. (INEP, 2015). Nesta linha, a situação de consulta aos egressos dos cursos técnicos encontra-se em situação ainda mais crítica, uma vez que não há legislação que determine uma política de acompanhamento dos cursos de nível médio tão bem instituída como a do SINAES, fazendo-se necessária a realização de trabalhos que abarquem este campo tão repleto de dados e tão escasso de pesquisas. Visando compreender a situação atual da política de egressos do Ifes, bem como as atividades que estão sendo realizadas de forma descentralizada pelos campi, foram propostas três ações: consulta ao site institucional do Ifes, consulta ao Sistema de Gestão e Geração de Documentos do Ifes (Gedoc) e consulta ao Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC). A consulta ao site institucional se deu pelo fato de os dados ali contidos serem alimentados de maneira centralizada pela Assessoria de Comunicação da Reitoria e pelas Coordenadorias de Comunicação Social dos Campi. As principais notícias do Instituto são postadas no site central e permanecem disponíveis para consulta posterior. Realizando-se uma busca no menu de registre notícias com o termo “egresso” são retornados 148 resultados que compreendem notícias do ano de 2009 a 2020. Os assuntos foram classificados por similaridade e distribuídos em 12 grupos, sendo que 17% das notícias guardam relação com eventos que contaram com participação de egressos como ouvintes e 45% apresentaram notícias genéricas, que apenas continham o termo “egresso” em eu texto, mas não o tinham como o foco da



ação relatada. Notícias relacionadas a projetos e programas que envolvessem tal público contaram com apenas 11% dos retornos. A consulta ao Gedoc se mostra de grande importância, pois é nesse sistema que são cadastradas todas as portarias, resoluções e normativas do Instituto. A consulta a este sistema é pública, não sendo necessário que se realize login específico. A busca por palavra-chave neste sistema é específica, diferenciando-se o singular do plural e retornando documentos distintos mediante esta consulta. Ao se consultar o termo Egresso foram retornados 74 registros relativos aos anos 2009 a 2021, já a pesquisa com o termo egressos retornou 206 portarias que formam grupos de trabalho para realização de ações voltadas para o acompanhamento de egressos, formaliza realização de eventos de egressos, ou nomeia funções gratificadas para responsáveis pelo setor de acompanhamento além de parabenizar servidores e também egressos, por atividades realizadas. O SIPAC é o local onde ficam armazenados todos os processos e documentos eletrônicos gerados pelo Ifes, ele permite uma busca simples e uma busca refinada por assunto detalhado, não há a busca por palavras-chave. Os termos egresso, ou egressos, não retornam resultados quando lançados na busca simples, ou detalhada de acesso público. Também não há assunto do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ) cadastrado com o termo egresso, no Sipac do Ifes. A partir do conhecimento deste panorama, foi proposta uma pesquisa interventiva que pretende-se gerar um procedimento contínuo de cruzamento de dados dos CPF dos egressos do Ifes com os dados contidos na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) apresentando um quadro mais realista da presença dos egressos do Ifes no mundo do trabalho. Além de paralelamente desenvolver uma metodologia de busca ativa, para recuperação de dados e realização de contato com os egressos não cadastrados nos bancos de dados da instituição. Para se determinar o grupo participante da busca ativa foi produzido questionário semiestruturado e metodologia baseada na técnica conhecida como “*Snow Ball*”, que permite encontrar respondentes egressos não previstos partindo-se de um grupo menor conhecido e pré-determinado. “O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem



acessados.” (VINUTO, 2014, p. 203). Tal técnica é importante pois “foi verificado, a partir das pesquisas consultadas sobre o tema acompanhamento de egressos, que as principais dificuldades encontradas são conseguir contato com os egressos, devido a mudanças de endereço, e-mail e/ou telefone, bem como sua disponibilidade em participar das pesquisas.” (BOTELHO et al. 2020). Conclui-se então que, a proposta de intervenção do presente projeto poderá contribuir com o processo de reflexão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos e Matrizes Curriculares dos Cursos, colaborando com uma visão crítica sobre o processo formativo dos estudantes que por ela passarem, aguardando a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Ifes.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

BOTELHO, Deliane Gomes et al.. **Redes sociais no acompanhamento de egressos do ensino médio integrado: oportunidades e limitações. Estudos em Avaliação Educacional** – Volume 31 n.77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. p 341-365. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/issue/view/367/229>> Acesso em: 23/08/2021

CARNEIRO, Etienne Santiago et al.. **Mecanismos de acompanhamento de egressos dos institutos federais de educação profissional e tecnológica e suas contribuições para a avaliação institucional. Avaliação: Processos e Políticas** –Volume 01. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2321-2339. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65461>>. Acesso em: 23/08/2021

IFES – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2019**. Ifes, 2020. Disponível em: <[https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios\\_gestao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_ifes\\_2019.pdf](https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_ifes_2019.pdf)> Acesso em: 17 de janeiro de 2021.



INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes**. Inep, Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+3/4aa14291-0451-4017-b280-19f313eb4116?version=1.1>>. Acesso em: 2 de outubro de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 3 de janeiro de 2021.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio, no ordenamento constitucional-legal brasileiro – uma construção histórica**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 232. 2006.  
SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. **Tematicas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 17 de junho de 2021.



## **CONTEXTO E POSSIBILIDADES DO PME EM CAMAMU/BA: PROPOSIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Roberta Souza Passos Lavigne (UFBA)<sup>60</sup>  
E-mail: robertalavigne@ufba.br

As políticas públicas se constituem de normas para a garantia dos direitos à uma sociedade, no Brasil este fato pode ser observado pela instituição de leis, planos, diretrizes, programas, projetos, fundos para o financiamento e desenvolvimento, assim se dispõe também na Educação. O fenômeno a ser observado tem relevância por se tratar de políticas públicas instituídas. O objeto deste estudo é o Plano Municipal de Educação — PME, do município de Camamu/Ba (Lei Municipal nº 787/2015), configurando-se quanto um Plano de Estado, caracterizando-se como um instrumento de gestão e controle social, tendo por finalidade direcionar esforços e investimentos para o avanço da qualidade da Educação. Considerando a relevância da pesquisa sobre a Implementação do Plano Municipal de Educação e a qualificação da Educação Básica, que traz em seu escopo o contexto do município de Camamu/Ba. A população do município está em torno de 35.180 habitantes, distribuída em 15.618 (44,4%) população da sede e 19.562 (55,6%) população da zona rural. A esfera educacional apresenta um panorama de oito mil alunos e trezentos e oitenta professores efetivos na Educação Básica da Rede Pública Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental), distribuídos em oitenta e duas escolas, das quais apenas quatorze estão dispostas na sede do município e sessenta e oito estão dispostas na Zona Rural em treze núcleos rurais, distribuídos das mais diversas formas para atender as peculiaridades. Neste contexto diverso e plural, manifesta-se a inquietação frente a reflexão da atual conjuntura educacional do município de Camamu, considerando seus avanços, estagnações e retrocessos, diante das suas possibilidades e limitações. Assim, apresenta-se quanto problematização a ser investigada: Como os processos de monitoramento e

<sup>60</sup> Coordenadora na rede municipal de Educação de Camamu-Ba. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

avaliação participativos e democráticos podem se configurar como possibilidades para potencializar a implementação do PME no município de Camamu/ Ba? A investigação objetiva analisar o processo de implementação do PME do Município de Camamu/Ba (2015-2025), como referência de Gestão Educacional de forma a garantir a qualidade da Educação Básica, considerando o Plano como uma Política Pública Educacional, transversal às vinte metas, com finalidade de ser um Plano de Estado. Como encadeamento tem-se os seguintes objetivos específicos: Apresentar o contexto das Políticas Públicas Educacionais no município de Camamu, estabelecendo a relação de convergência entre o PME (Lei Municipal n º 787/ 2015) e o PNE (Lei Federal n º 13.005/2014); Demarcar o desenvolvimento proposto pelos Indicadores das Metas do PME no decênio 2015 — 2025, para avanço da qualidade da Educação Básica do município em tela; Caracterizar a conformidade entre as Estratégias do PME e as ações da SEMEC para garantia da qualidade da Educação Básica, bem como os desafios e perspectivas advindos desse processo; Analisar o panorama apresentado no monitoramento e avaliação do PME e seus desdobramentos na qualidade da Educação Básica; Propor intervenção para potencializar e materializar a implementação do PME a partir da pesquisa-intervenção com propósito de reverberar no avanço da qualidade da Educação Básica. Partindo desta premissa, o papel da sociedade civil e das instâncias de controle social precisam assumir mais decididamente a função de direcionar os discursos sobre o próximo Plano (2025 — 2035), assim como participar efetivamente dos processos de monitoramento e da avaliação. Deste modo, o mérito da pesquisa está em investigar a realidade diagnosticada, os estudos de demandas existentes, as metas projetadas, onde as conjecturas levam à discussão das reais motivações da não consolidação da implementação do PME quanto Plano de Estado e Política Pública de Gestão da Educação, e como os processos de monitoramento e avaliação democráticos e participativos podem se constituir quanto possibilidades de materialização do PME do município de Camamu. Diante do fenômeno observado a pesquisa está imbricada no paradigma do método do Materialismo Histórico-Dialético, de Karl Marx, que será a priori a relação teórico-metodológica de investigação. Nesta concepção ontológica da realidade social das condições objetivas e subjetivas postas entre o instituído e o instituinte, os procedimentos metodológicos previamente apresentados serão suporte para conhecer, interpretar e intervir na realidade





apresentada por meio dos processos de monitoramento e avaliação participativos e democráticos do PME do município de Camamu/Ba. A dialética será empregada como possibilidade para potencializar a materialização das Estratégias previstas no PME através das ações desenvolvidas pela SEMEC — Secretaria Municipal de Educação, buscando intercruzar os percursos para que reverberem na qualidade da Educação Básica e no alcance das Metas previstas, ou seja, na implementação do PME como Política Pública. Na etapa de revisão bibliográfica foram elencados previamente para serem utilizados como aportes teóricos e metodológicos: textos sobre o Materialismo Histórico-Dialético; textos de Dermeval Saviani (2005), na dialética entre a Teoria Crítica e a Educação; Luiz Fernandes Dourado (2017 e 2020) e Carlos Augusto Abicalil (2014) serão aporte para tessitura entre o PNE e o PME, e os processos de monitoramento e avaliação democráticos e participativos; Verônica Almeida e Roseli Sá (2017) contribuirão com as concepções de intervenção MPED/FACED/UFBA. Para uma compreensão mais ampla sobre os métodos e procedimentos de pesquisa apresentados foram consultados Bernadete Gatti (2012), Marília Pires (1997), Nádia Teixeira (2015), Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009). Nesta perspectiva, buscando delinear um percurso de aplicação optou-se pela pesquisa-intervenção, na perspectiva da abordagem qualitativa. Para desenvolver a pesquisa foram selecionados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; análise documental; coleta de dados; grupos focais representados pela Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação do PME, Secretário Municipal de Educação e Técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; escuta sensível de diversos atores envolvidos; e observação participante. O percurso da pesquisa partirá do estudo e análise da Lei dos Planos — PNE (Lei nº 13.005/2014) e PME (Lei nº 787/2015); análise dos Relatórios de Monitoramento e Documentos de Avaliação do PME de Camamu/Ba, bem como dos Relatórios dos Ciclos do PNE; em disposição com a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 1996, entre outros documentos pertinentes. A presente proposta apresenta uma pesquisa em fase inicial, as intenções interventivas são um esboço do projeto de investigação, assim, as etapas descritas estão previamente definidas, no entanto, poderão ser remodeladas. Propõem-se que esta pesquisa apresente a comunidade camamuense uma análise fundamentada do status do Plano Municipal de Educação, contribuindo para a implementação das Políticas Públicas, para o





desenvolvimento da qualidade da Educação Básica e entregue a Secretaria Municipal de Educação um instrumento que subsidie a Gestão Democrática e Participativa da Educação. Neste sentido, a pesquisa pretende intervir por meio dos processos de monitoramento e avaliação democráticos e participativos do Plano Municipal de Educação, tecendo possibilidades para potencializar sua materialidade influenciando o avanço da qualidade da Educação Básica. Como inferem Almeida e Sá, (2017, p 3) “[...] *pesquisa não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação.* ” Deste modo, serão adotadas postura ética, objetiva, crítica, indagadora, com característica factível, interessante ao investigador, inovadora e relevante para comunidade científica e para direcionamentos futuros para a comunidade local. Pressupondo a exequibilidade da proposta, a priori pensa-se em propor quanto produto de pesquisa-intervenção a implantação de um portal eletrônico, que pode ser ancorado no Portal do Município através de uma aba, para tornar público e dinâmico os processos de monitoramento e avaliação, onde as instâncias competentes como a SEMEC e a ETMA, alimentem os dados técnicos da Série Histórica das Metas e Indicadores, os status das Estratégias e as ações propostas e desenvolvidas, podendo anexar evidências (documentos, fotos, relatos, entre outros). Esboça-se a possibilidade deste design gráfico de portal comportar acesso das Equipes Gestoras e Professores em um campo de experiências exitosas, estas seriam inseridas por estes atores através de senha própria e seriam suporte para os processos de monitoramento e avaliação posteriores, compondo uma Rede em Movimento. A proposta configura-se quanto instrumento para colocar o PME em Movimento, onde o monitoramento e a avaliação democráticos e participativos sejam processos de intervenção.

## Referências

- ABICALIL, Carlos Augusto. **O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acessado em 15/06/2022.
- ALMEIDA, Verônica Domingues; Sá, Maria Roseli G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. 38º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. São Luís, 01 a 05 out. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.



\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. — Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.: il.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAMAMU. Lei nº787, de 16 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Camamu para o decênio 2015/2025**. Camamu: D.O.M de 22/06/ 2015.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas** / Luiz Fernandes Dourado, (organizador). — Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. — (Série As Dimensões da Formação Humana.

DOURADO. Luiz Fernandes. **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil — UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica

— Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. — PortoAlegre: Editora da UFRGS, 2009.

Pires, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - **Comunicação, Saúde, Educação [online]**. 1997, v. 1, n. 1 [acessado 8 julho 2022], pp. 83-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>. Epub 04 Ago 2009. ISSN 1807-5762.

<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 13-24. (Coleção Educação Contemporânea).

TEIXEIRA, Nádia França. **Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações**. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

## **PRÁTICAS EXITOSAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: PROPOSIÇÕES NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO.**

Rosângela dos Santos Cerqueira (UFBA)<sup>61</sup>  
E-mail: rosangelacerqueira@ufba.br

A ideia de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor na sala de aula vem sendo defendida por muitos educadores ao longo dos últimos 30 anos, por estudiosos internacionais e nacionais da área educacional e suas obras publicadas. Destacamos as contribuições de García (1992), Schön (1992), Gómez (1992), Nóvoa (1992), Zeichner (1992 e 1998), Perrenoud (1993), Alarcão (1996), Giroux (1997), Estrela & Estrela (2001), Contreras (2002), Estrela (2002), Já entre as contribuições de estudiosos brasileiros podemos destacar, Cunha (1993), André (1994), Lüdke & André (1996), Demo (2001), Lüdke (2001), Maciel (2002), Pimenta (2002), e Veiga (2002). Há uma concordância entre estes especialistas de que a pesquisa é essencial na formação docente. No Brasil, a discussão sobre a temática se deu a partir da década de 1990 com a inserção das obras de Antonio Nóvoa (1992), Zeichner (1992), Shön (1992) e Perrenoud (1993), que contribuíram para o que seria o saber docente. Em comum, esses autores defenderam a emancipação do professor como sujeito que deve decidir e encontrar prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e de aprendizagem. Zeichner (1998) citada por Pimenta (2005) ressalta a importância de preparar professores para que assumam uma atitude reflexiva (acrescento também crítica) em relação ao ensino e às condições que o influenciam, reconhecendo que o processo educacional está inter-relacionado ao aprendizado e reflexões sobre as práticas do cotidiano permitindo o elo entre os saberes. Para IMBERT (2003), o motor da pedagogia é a práxis pedagógica, que funciona como um instrumento de produção de autonomia, na direção de produzir sujeitos que falam. É preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas construídas historicamente. Para o autor, a questão da práxis se dá na direção de consolidar um projeto de autonomia, que implica em

<sup>61</sup> Professora na rede municipal de educação de Salvador-BA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apoia. Ao enfatizar que o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação, Pimenta (2005) salienta que ambas se resignificam, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada. Ao desenvolver um levantamento sobre a importância do professor-pesquisador, queremos dar ênfase ao fato de que esse professor, de forma intencional ou não, já desenvolve a pesquisa a partir das suas práticas pedagógicas. Pretendemos como intenção temática analisar essas práticas pedagógicas, desenvolvidas a partir do instrumento "planejamento". A partir dele se operacionaliza o processo de implementação, avaliação dos resultados e estratégias de intervenção. Entendemos assim, que as práticas de planejamento do professor, se traduzem em metodologia da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com função política, associada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, em que as pessoas implicadas possuem algo a 'dizer' ou 'fazer'. Em sala de aula, a investigação-ação realizada pelos docentes, torna-se o meio pelo qual o currículo se concretiza. Para implementá-lo, os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas próprias, as quais dependem do contexto em que eles atuam. Para Stenhouse (1998) ao fazê-lo, colocam-se em processo de *pesquisa-ação*, tornando-se observadores participantes nas aulas e na escola, cabendo-lhes a decisão e a responsabilidade sobre o processo educativo em sala de aula. Ao longo dos últimos oito anos, juntamente com os colegas temos atuado no sentido de desenvolver ações educativas na perspectiva da intervenção sócio educacional que tem resultado na diminuição do índice de evasão, no aumento das aprendizagens e na erradicação do bullying e violência no ambiente da sala de aula. Essas ações se fizeram necessárias tendo em vista o local onde a escola está inserida - um dos bairros mais violentos de Salvador, que convive com a guerra das facções criminosas disputando o controle do tráfico de drogas. Pretendemos estudar essas práticas de planejamento e reorientação, a fim de instituir a pesquisa-ação como possibilidade concreta de práxis e de formação docente. Para tratarmos sobre ela, não podemos deixar de enfatizar as contribuições de Lawrence Stenhouse, que defendeu um posicionamento investigativo por parte dos professores. Segundo ele, a prática curricular reflexiva deve explorar os princípios que norteiam a relação entre



ensino e pesquisa, utilizando a investigação como recurso didático. Entendemos que essa práxis pela pesquisa, se desdobra naturalmente no espaço educativo, através dos planejamentos individuais dos professores. O ato de planejar: Propor ações, avaliar as potências e fragilidades. Replanejar. Desenvolver estratégias para os alunos que não alcançaram as aprendizagens previstas, identificá-los por níveis de aprendizagem, avaliar as aprendizagens desenvolvidas e quais os alunos apresentaram maior dificuldade de compreensão. Desenvolver ações de integração, dinâmicas de grupo, dentre outros para diminuir a evasão. Dialogar com a comunidade e com órgãos governamentais e sociedade civil organizada ao entorno da escola para além do processo de ensino. Todas essas ações desenvolvidas na escola e em cada sala de aula, ocorrem a partir do planejamento/replanejamento/avaliação do professor. Segundo Stenhouse (1998), para implementar esse currículo os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas próprias, as quais dependem do contexto em que eles atuam. Diante desse cenário a intenção da pesquisa interventiva, busca responder à questão: Como ocorrem os processos de planejamento/ execução/ avaliação/ replanejamento na escola? Tal processo é compatível com práticas de pesquisa-ação? Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. A situação problema apresentada encontra um amparo bibliográfico para discussão e novas significações a partir do entendimento de John Elliot (1997), Lawrence Stenhouse (1998), Kenneth Zeichner (1992, 1998), Stephen Kemmis (1988) dentre outros, que discutem a pesquisa-ação enquanto metodologia da prática. A escola, como currículo vivo, está em constante transformação justamente por serem humanos seus principais atores. Se discute na literatura - no campo da Educação, o perfil do professor pesquisador e notamos que ele tem sido associado à oportunidade de prática reflexiva que busca a pesquisa como forma de melhorar sua pedagogia acadêmica e melhores formas de estimular seus alunos ao senso crítico. Sabemos que a pesquisa é primordial para as atividades do docente, pois o professor que assume a postura de pesquisador compromete-se e dialoga com a elaboração crítica de sua atividade pedagógica e com as (re)descobertas que faz. Ainda assim, há pouca produção literária sobre a dinâmica do professor em ação no fazer pedagógico. Como este



profissional se constitui na dinâmica das práticas educativas? Como este profissional operacionaliza as ações de intervenção, diante das múltiplas realidades que demandas aprendizagens diversas em sala de aula? Pedro Demo faz lembrar Paulo Freire quando pontua em seus escritos: “Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania”. Para além da questão central dessa pesquisa interventiva, no seu desenvolvimento, pretendemos responder, dentre outras a questão: Como a pesquisa-ação pode se traduzir em metodologia do trabalho docente votada para questões interventivas? Como a pesquisa-ação se traduz em caminhos de emancipação que permitam a autonomia dos professores diante de uma série de ações, avaliações e programas que não respeitam a dinâmica local da escola, nem o trabalho de intervenção feito pelos professores? O projeto de intervenção, baseado no estudo sobre as possibilidades da pesquisa-ação como estratégia pedagógica com foco nos processos de ensino e de aprendizagem, terá como base o modelo de estudos de Michel Thiollent: Fase exploratória / Fase principal/ Fase de ação / Fase de avaliação.

## Referências

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

ANDRÉ, Marli E.D.A. **A integração ensino-pesquisa no trabalho docente**. In VII ENDIPE: Anais das conferências, mesas-redondas e simpósios. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/Universidade Católica de Goiás, p.291-296, 1994.

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

CUNHA, M. I. da. **A pesquisa qualitativa e a didática**. In OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997

ESTRELA, Maria Teresa & ESTRELA, Albano (Orgs.) **IRA - Investigação, reflexão, ação e formação de professores: estudos de caso**. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTRELA, Maria Teresa. **A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência**. SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de**





**professores.** Campinas: Papirus, 2002. p. 141-172.

GARCÍA, C.M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília: Plano, 2003.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción.** Barcelona: Laertes, 1988.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo.** In NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura Maciel. **A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores.** In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p.79-94.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4ª ed., Ed. Morata, Madri, Espanha, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002. P.65-96.

ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico.** In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p.207-236.





## **IMPACTOS DE MARCADORES SOCIAIS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO IFES NOVA VENÉCIA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES**

Thaína Rodrigues Gava Angeli (UFBA)<sup>62</sup>  
E-mail:thaina@ifes.edu.br

Entendendo a importância da escola como um espaço de construção de saberes, debates e oportunidade de mobilidade social, isso é, a educação não somente para o mundo do trabalho, mas também para a vida, se faz necessário direcionar nossos olhares e ações para que o direito à educação não seja resumido apenas a dados estatísticos de ingressos nas escolas. Não podemos pensar nos sujeitos da educação como seres isolados, pois eles pertencem a um meio social, têm suas vivências e histórias que não devem ser desconsideradas, uma vez que as desigualdades históricas podem levar a desigualdades educacionais. “Prevalece a visão escolar. Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência escolar. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais.” (ARROYO, 2011, p. 84). Compreender quem é o corpo discente da escola, entendendo como ocorrem suas relações socioeconômicas nos leva a refletir sobre quais são as condições de vida desses alunos e como a escola deve agir para que eles tenham as condições mais favoráveis possíveis para o aprendizado. O direito à educação no Brasil está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, portanto este deve ser garantido a todos, independentemente de qualquer condição pessoal, uma vez que a educação é a base na formação das pessoas. Uma pessoa que passa pelo processo de escolarização tem melhores condições de realizar e defender seus outros direitos. Entretanto, não podemos desconsiderar que nosso histórico de país escravocrata nos leva a vivenciarmos um país extremamente

desigual, em que as questões sociais impactam também na educação, ao ponto das marcas trazidas pelos alunos ao ingressarem na escola condicionarem sua trajetória acadêmica. O conceito de marcadores sociais pode ser entendido como a marcação das diferenças dentro da sociedade, ou seja, um processo de identificação das diferenças no contexto social como por exemplos: raça, classe, gênero, sexualidade, território, religião entre outros. Um campo de estudo, que aborda as questões de desigualdades e hierarquia entre as pessoas. A expressão “marcadores sociais da diferença” transformou-se, assim, numa maneira de denominar essas diferenças socialmente construídas e cuja realidade acaba por criar, com frequência, derivações sociais, no que se refere à desigualdade e à hierarquia”. (SCHWARCZ, 2019, p. 11). Estas diferenças ficam ainda mais determinantes e preocupantes a partir do momento que ocorrem conexões entre si, isto é, a interseccionalidade dos encontros desses marcadores. “A perspectiva dos marcadores sociais da diferença se intensifica na interseccionalidade, especialmente nos contextos de opressões sistêmicas e estruturais da população afrodescendente”. (HIRANO, 2019). Sendo a escola um ambiente também desigual, fruto das condições de vida dos alunos que nela adentram, uma vez que as posições que as pessoas ocupam na sociedade ainda são condicionantes na trajetória acadêmica; é clara a necessidade de uma ação diante disso, pois apenas uma inclusão quantitativa desses alunos de origem mais populares à escola, não é suficiente, devemos avaliar a qualidade da sua efetiva integração. Mais do que garantir direitos iguais, mais do que tratar sobre igualdade, é preciso equidade. Haddad (2012, p.218): “A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica.” Considerando o histórico de injustiças e desigualdades do nosso país é preciso reconhecer a importância das ações afirmativas para combater as desigualdades e as discriminações, isso porque mais do que dar oportunidades iguais para as pessoas, é preciso enxergar a necessidade de uma igualdade de condições (GOMES, 2012). “Ação afirmativa não se confunde nem se limita a cotas” (GOMES, 2012, p.26) mas a constituição de políticas que venham solucionar os problemas históricos e atuais de desvantagens de uns em relação a outros. Diante de todo esse contexto apresentado, e das reflexões teóricas abordadas, a pesquisa tem como



tema políticas de ações afirmativas, e a problemática: quais os impactos dos marcadores sociais gênero, raça e classe na trajetória escolar (rendimento/evasão/conclusão do curso) de alunos do Ensino Médio Integrado do campus Nova Venécia? E, especialmente, como tais marcadores impactam o percurso de ingressantes na instituição pelo sistema de cotas? Essa é uma problemática real para o Ifes campus Nova Venécia, e já vem sendo sinalizada por alguns setores do campus como de alta relevância para o desenvolvimento de suas atividades, uma vez que nesses 11 anos de serviço no campus, acompanhando a trajetória dos alunos desde a primeira turma de ensino médio integrado, venho percebendo que existem alunos que evadem facilmente, que ficam retidos e, assim, saem para outras instituições e ainda há aqueles que demoram mais que o tempo regular para concluir o curso. O objetivo geral da pesquisa é : “Identificar e compreender o perfil do corpo discente dos cursos técnicos integrados do Ifes campus Nova Venécia de 2010 a 2020, por meio da análise dos marcadores sociais de gênero, raça e classe, a fim de apresentar diretrizes para a formulação de uma política de ações afirmativas do IFES”. Assim, abordaremos na pesquisa, não somente questões relativas ao acesso das classes populares ao Ifes Campus Nova Venécia, mas também sobre a permanência: material, acadêmica e simbólica/cultural/social desses alunos. As ações afirmativas devem contemplar medidas para além do ingresso, a fim de garantir o êxito e o sucesso escolar. O Ifes como um todo não possui uma política estabelecida de ações afirmativas, tendo somente instituída a Política de Assistência Estudantil (PAE) para então atender às necessidades materiais dos alunos em vulnerabilidade social, entretanto já está claro a importância e a necessidade de tratarmos não apenas da permanência material. Embora tenha uma fase introdutória quantitativa, a pesquisa será primordialmente qualitativa quanto à abordagem do problema, pela análise documental, pelo estudo de caso e pela realização de entrevistas. As indicações metodológicas têm como teóricos de base: André (2013), Lakatos e Marconi (2017), Gil (2014), e Flik (2019) . O estudo acontece no Instituto Federal do Espírito Santo campus Nova Venécia, sendo a população a ser estudada na pesquisa os servidores efetivos lotados nas coordenadorias de: Registro Acadêmico, Gestão Pedagógica e Assistência à Comunidade, Direção geral e docentes. O levantamento documental foi feito extraindo dados do Sistema “Qacadêmico”, dados estes, de alunos ingressantes nos cursos Técnicos Integrados em Edificações e em Mineração, que são os cursos



ofertados pelo campus na modalidade de ensino médio integrado, no período de 2010 a 2020. Após esse levantamento documental, serão realizadas entrevistas no formato semiestruturada com os servidores mencionados acima, a fim de compreender, a partir da atuação profissional destes, a relação dos marcadores sociais na trajetória do discente dentro do campus, priorizando na escolha os que atuam há mais tempo no campus, a fim de se compreender o objeto estudado através de múltiplos olhares. O servidor será convidado por mim de forma individualizada e presencialmente em sua sala de trabalho, onde explicarei sobre a pesquisa. Para participação na pesquisa terá o registro de aceite ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento. Até o momento foi realizado todo o levantamento de dados do sistema “ QAcadêmico”, e para efeito de uma análise preliminar, uma vez que as análises detalhadas acontecerão após a realização da entrevista semiestruturada com os servidores, fica evidente a necessidade de uma análise de interseccionalidade, considerando não somente uma variável. A Lei de Cotas, foi determinante para o aumento do número de ingresso dos alunos pretos e pardos, uma vez que antes dessa lei o número de alunos desse grupo, especialmente pretos, era mínimo. Aponto neste momento, a necessidade de nos debruçarmos especialmente sobre o marcador social da raça. Pois diante dos dados levantados, mais do que a questão escola de origem e classe, nossa atenção necessita ser para este marcador, uma vez que apesar de conseguirmos aumentar a quantidade de ingressos de pretos e pardos, através da “Lei das cotas”, se faz necessário agir em relação a permanência e sucesso desse grupo dentro da escola. Esses grupos apresentam taxas de conclusão e permanência sempre abaixo do grupo de brancos, por exemplo. Assim sendo, é extremamente importante e necessário continuarmos e introduzirmos novas ações que garantam o êxito e a permanência dos alunos.

## Referências

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEB – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n. 40, jul./dez. 2013. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>>. Acesso em 05 de jan de 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdades e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Rio de Janeiro, v.



27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em<  
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>>. Acesso em 04 de jan de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 06 de jan de 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Joaquim Benito Gomes. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**, 2012. Disponível em<  
<https://www.geledes.org.br/o-debateconstitucional-sobre-as-aco-es-afirmativas-por-joaquim-barbosa/>>. Acesso em :19 de ago de 2021.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.287.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. **Marcadores sociais da diferença**: fluxos, trânsitos e intersecções. Coleção Diferenças. Goiânia: Editora Imprensa Universitária UFG,2019.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **Marcadores sociais da diferença**: fluxos, trânsitos do e intersecções. Coleção Diferenças. Goiânia: Editora Imprensa Universitária UFG,2019.



## EIXO 4 - LINGUAGENS, SUBJETIVIDADES, DIVERSIDADE E DIFERENÇAS



## **GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS**

Aila Oliveira Valadares (UFRB)  
E-mail: aila\_valadares@hotmail.com

Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)  
E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Quando se fala em currículo escolar, é comum que se pense em um conjunto de normas pré-definidas que apenas apontam o quê e como deve ser ensinado. Porém, discutir currículo vai muito além disso. Uma vez que esse documento é capaz de expressar variadas concepções de verdades, valores e visões, sua elaboração e reformulação passa por tensões e disputas. Podemos dizer que o currículo é construído buscando modelar as relações sociais no sentido pretendido de quem detêm o poder, e é uma expressão de identidade. Assim, diversas temáticas podem ser tratadas de formas diferentes (se forem tratadas), dependendo da teoria curricular que as dê suporte, por exemplo, questões sociais como raça, classe, desigualdade, inclusão, a visão sobre fracasso escolar, disciplina, bem como gênero e sexualidade, que serão o foco da discussão aqui trazida. Considerando o potencial formativo tão grande que os currículos expressam, o que dizer dos currículos de formação de professores? É preciso ter atenção redobrada com os currículos das licenciaturas, uma vez que, essas pessoas formadas irão se apropriar dos saberes adquiridos em seu curso de graduação e atuar diretamente nas instituições de ensino e na construção e reconstrução dos currículos que virão. Ou seja, as/os professores “produzidos” pelos currículos do passado, serão responsáveis por produzir os currículos do futuro. É preciso levar em consideração, também, que o currículo é uma construção social, assim, ele também é influenciado pelo contexto em que se insere e no qual foi construído. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que o currículo conecta o conhecimento pedagogicamente selecionado à sociedade e que ele está em constante movimento. Assim, percebemos que além de se encarregar de produzir e transmitir conhecimento, o currículo escolar também molda os sujeitos, sobretudo através de marcadores identitários, como gênero, etnia e classe, por exemplo. No



entanto, essa fabricação costuma se dar no sentido de manter organizações desiguais da sociedade (LOURO, 2014). Os currículos representam, portanto, a resultado final das disputas que ocorrem dentro do sistema educacional, expressando os interesses de manutenção do status-quo dos que detêm o poder em determinada cultura. Transformar essa realidade pressupõe que saibamos reconhecer as diferentes formas de instituição e perpetuação das desigualdades. De acordo com Louro (2014, p.125), “as desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”. Tendo isso em vista, o currículo pode utilizar seu potencial normatizador para ser uma das ferramentas de manutenção das desigualdades em questão. Sendo assim, é preciso nos atentarmos para que modelo ou padrão de sujeitos os currículos vêm utilizando como molde de suas normas. Historicamente, o padrão homem-branco-cis-hétero tem sido considerado o modelo ideal das sociedades contemporâneas. Assim, é comum que os currículos sigam esse padrão, deixando aquelas/es que não se enquadram nesse padrão à margem, sendo considerados desviantes. Para Sacristán (2000), reformular os currículos pressupõe repensar a formação de professores, uma vez que os fazeres docentes se relacionam diretamente com o que os currículos lhes atribuem. Por esse motivo nos propomos, a seguir, a analisar como as questões de gênero e sexualidade foram abordadas em todos os currículos já implementados no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O curso já existe na instituição há 25 anos e três modelos curriculares estiveram em vigor desde então. Esses modelos nos auxiliam a acompanhar e compreender que visão a respeito das identidades de gênero e sexualidade o curso expressou ao longo da sua existência, bem como a visão que vem apresentando em seu modelo atual. Para tal, foi realizada a análise documental desses três modelos curriculares implantados utilizando o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Foi definida como categoria central: Gênero e Sexualidade, e as subcategorias: Formação para o trato das questões de gênero e sexualidade e Concepções de formação profissional para a diversidade. Ressaltamos, no entanto, que reconhecemos que não há garantias de que o currículo prescrito foi, de fato, executado. Porém, consideramos que a análise desses documentos nos permita observar, de maneira geral, as concepções que o curso priorizou, e o desenvolvimento dessas discussões com o passar do tempo e ao longo das suas reformas. A UEFS é uma instituição de ensino localizada no município de Feira de Santana, no estado da Bahia que, no ano de 2022, oferta 31

cursos de graduação distribuídos em quatro áreas do conhecimento. Suas atividades iniciaram, oficialmente, no ano de 1976. Já a licenciatura em Educação Física foi implantada duas décadas depois, no ano de 1996. Desde sua implantação, o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS já teve três currículos distintos em vigor, sendo o primeiro elaborado no ano de 1996, o segundo a partir da primeira reformulação curricular em 2004 e o terceiro surgindo com a segunda reformulação no ano de 2018. Tendo sido pensados em momentos e contextos distintos, os currículos apresentam concepções diversas entre si e podem ser utilizados como um recorte das escolhas feitas para o curso. Observando o caminho percorrido na Licenciatura em Educação Física da UEFS, foi possível perceber uma dificuldade para trazer discussões a respeito de gênero e sexualidade no currículo prescrito. Ao longo do documento, foram utilizados muitos termos gerais para se referir à inclusão e diversidade, mas em seus dois primeiros modelos curriculares as questões de gênero e sexualidade foram completamente invisibilizadas (BAHIA, 1996). Apesar de entendemos que havia uma resistência muito maior no início dos anos 90 para que alguns debates fossem realizados, e que a força dos movimentos sociais de mulheres e LGBTs conquistou seu espaço na academia de maneira gradual e através de lutas e tensionamentos, nada justifica os 20 anos seguintes de recusa em incluir essa temática. Enquanto o primeiro currículo reproduzia a visão tecnicista e esportivista que Educação Física tinha na época, o segundo modelo curricular avançou em alguns pontos, como na área pedagógica e de pesquisa, mas não atendeu as demandas sociais que já vinham surgindo enquanto esteve em vigência (BAHIA, 2004). Os longos 15 anos em que esteve em vigor fez com que sua organização parecesse cada vez mais distante da realidade por não abarcar debates que já estavam sendo travados e já eram presentes no cotidiano da sociedade, inclusive dentro dos muros da Universidade. Diferente dos anteriores, o modelo curricular seguinte passa a abordar questões de gênero e sexualidade em algumas concepções gerais, mas em apenas um componente curricular obrigatório (BAHIA, 2018). Com isso, é possível observar um grande avanço entre os modelos curriculares, uma vez que os dois modelos anteriores ignoravam completamente as questões de gênero e sexualidade, e o mais atual passa a mencioná-las, buscando estar em conformidade com as novas diretrizes para formação de professores indicadas pelo Conselho Nacional de Educação. A resolução CNE/CP N° 02/2015, em seu 3º artigo, inciso VI, indica a necessidade da educação superior, em articulação com a educação básica, abranger “as questões socioambientais, éticas,

estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p.5). Nesse sentido, destacamos o papel importante das leis e normativas para regulamentar a formação de professores e garantir que esses debates aconteçam, já que é possível observar que, quando falamos a respeito de inclusão e diversidade, alguns temas só passaram a ser abordados nos currículos quando as diretrizes tornaram essas discussões obrigatórias. Esse fenômeno pôde ser observado com a inclusão de Libras, cultura afro-brasileira e indígena e, mais recentemente, gênero e sexualidade nos currículos. Mesmo reconhecendo a vitória que foi a inclusão das questões de gênero e sexualidade no modelo curricular de 2018, e reconhecendo as disputas que precisaram acontecer para tal, compreendemos que apenas um componente curricular não seria suficiente para tratar de toda complexidade que o tema exige. Assim, consideramos ser preciso garantir uma abordagem transversal, que aconteça em todo o decorrer do curso, incluindo, sobretudo, um olhar didático-pedagógico sobre o tema. Por fim, reiteramos que os futuros/as professores/as sejam formados para reconhecer e respeitar as múltiplas possibilidades de ser e existir que encontramos na sociedade e, sobretudo, na escola. Para tal, precisamos discutir de maneira intencional, organizada e sistemática a diversidade, buscando, assim, uma atuação que seja antidiscriminatória e inclusiva, reforçando nosso papel enquanto professores/as e cidadãos/ãs.

## Referências

- BAHIA. Feira de Santana. **Projeto de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: UEFS, 1996.
- BAHIA. Feira de Santana. **Projeto de reforma do currículo do curso de Educação Física UEFS**. Feira de Santana: UEFS, 2004.
- BAHIA. Feira de Santana. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: UEFS, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3, jul., 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



## REFLEXÕES DA PRÁTICA DA CO-AUTORIA INSPIRADAS NO PENSAMENTO COMPLEXO

Flávia Diniz Roldão (UNIBRASIL/UFPR)  
E-mail: flaviaroldao@gmail.com

Anderson Francisco Vitorino (UFAL/UFPR)  
E-mail: anderson.vitorino@arapiraca.ufal.br

Ricardo Antunes de Sá (UFPR)  
E-mail: antunesdesa@gmail.com

O estudo provoca à reflexão a partir da prática da co-autoria à luz do Pensamento Complexo. O relato de experiência tem por objetivo refletir a prática da co-autoria que o primeiro autor e a segunda autora, vêm tecendo a partir dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e axiológicos do Pensamento Complexo, supervisionados pelo terceiro autor. Retrata-se como as ideias-chave do Pensamento Complexo sistematizado por Edgar Morin vêm inspirando diálogos abertos que estão sendo construídos pelos co-autores em seus desafios cognoscentes, por intermédio de mudanças de postura na tessitura do conhecimento, práticas colaborativas de reflexão e produção textual científica conjunta. Até o momento, foram produzidos coletivamente quatro textos científicos, e os autores<sup>63</sup> participaram conjuntamente de duas bancas de trabalho de conclusão de curso de graduação. Têm-se compreendido por meio dessa prática da arte de escrever em co-autoria, que está sendo construída a “seis mãos”, que a produção textual nesta perspectiva, requer dos envolvidos, um mergulho na consciência que os mobilize à capacidade de partilhar reflexões e compreensões teóricas, sustentando uma atitude de alteridade, afetividade, pertencimento humanizado, escuta inteligente, e o movimento de uma dinâmica que acolha a multidimensionalidade humana favorecendo à compreensão do bem pensar. A expertise de vida e produção acadêmica dos co-autores, religada aos seus saberes e conhecimentos, sendo estes valorizados com base na realidade, nas potencialidades e nos limites de cada um, favorecem uma reflexão que considera o contexto e o momento de vida dos sujeitos envolvidos. Estas parecem ser questões

<sup>63</sup> Nos referimos aqui a primeira autora e o segundo autor (a primeira é recém doutora e foi co-orientada pelo terceiro autor, e o segundo é estudante de doutorado e está sendo supervisionado pelo terceiro autor)

bastante óbvias para uma efetiva produção em coautoria, porém, quando não são trazidas à consciência para uma reflexão intencional, por vezes passam despercebidas. A experiência revelou no caso aqui relatado, que tais aspectos, quando trazidos à consciência de cada co-autor, puderam favorecer as interações, e por decorrência, as produções conjuntas. O Pensamento Complexo é uma perspectiva teórica que aposta na religação e solidariedade, entre os saberes e os conhecimentos (MORIN, 2000a). Compreendemos que a solidariedade é um conceito que se aplica não somente à trama da construção e religação dos conhecimentos, mas pode nutrir as próprias relações entre aqueles que trabalham com a ciência a partir desta perspectiva teórico-metodológica. Percebe-se na experiência de prática de escrita colaborativa, que atuando dessa maneira solidária, os autores são capazes de instigar a persistência uns aos outros, como um componente do processo de construção de conhecimentos em coautoria. As atitudes retroagem por meio da relação, mobilizando a cooperação e sustentando a caminhada como pesquisadores e artesãos do conhecimento. Elenca-se a seguir alguns saberes tecidos a partir da obra moriniana, que se percebe enquanto elementos norteadores no processo de construção dessa coautoria. A maioria desses saberes foram inspirados principalmente a partir da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000a), embora entenda-se que várias destas ideias ali explicitadas, encontram-se também abordadas em outras obras de Edgar (MORIN, 2003, 2005, 2011, 2015a, 2015b, 2016; MORIN e LE MOIGNE, 2000; MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003). Dá-se a saber: a) a prática da compreensão humana; b) a prática de religar-se uns aos outros em rede de parcerias; c) a consciência do erro como parte do processo de construção do conhecimento; d) a atenção e cuidado para com a ilusão nos processos de construção do conhecimento; e) o entendimento da prática da construção do conhecimento como tradução; f) a produção do conhecimento em contexto (eu te escuto... tu me escutas, eu te respeito...tu me respeitas, eu te reconheço... tu me reconheces); g) a exploração da ecologia da ação na diversidade e alteridade que marca as trocas com o outro; h) A generosidade da partilha e a busca pela tessitura da religação de saberes acolhendo a expertise da área de conhecimento de cada coautor com interatividade na intencionalidade da religação. i) Sustentar momentaneamente as incertezas do caminho, até que a produção conjunta possa ser concretamente materializada. Apesar de todos esses elementos supracitados, notadamente quando os autores estão diante da escrita de outro coautor,

partilhando de seus pensamentos, por vezes podem paradoxalmente oscilar entre as certezas e as incertezas, o elementar e o global, o separável e o inseparável. Isso implica dizer que nem sempre se tem certeza dos resultados que irá alcançar nas coproduções científicas ao final do processo. Arrisca-se uma aposta! Nesta mesma direção de pensamento, deve-se estar consciente dessas incertezas que comumente ocorrem no momento em que se está produzindo um texto acadêmico em parceria, entretanto, os autores são inspirados pelas ideias de Morin (2000; 2015a) e Morin e Le Moigne (2000) de que a complexidade requer a captação das relações, implicações das multidimensionalidades de um fenômeno ou situação e suas contradições (que apresentam aspectos ao mesmo tempo solidários e conflituosos). Compreende-se a necessidade de utilizar de tais ideias como fonte de inspiração para o ajuste de rotas co-produtivas entre os parceiros. Tais desafios dos processos de construção de coautoria para a produção científica mobiliza os autores, a refletirem sobre o processo de colaboração como pesquisadores no caminhar da formação na pós-graduação. Se, no contato com o orientador e com os demais professores pesquisadores do programa e de outros programas com os quais têm participação neste período, os autores vão constituindo uma identidade de pesquisadores (tal qual as leituras que vão realizando, os congressos e palestras dos quais participam, os filmes que assistem, os livros que leem, as músicas ouvem, os quadros que contemplam esteticamente), além do convívio com outras colegas e outros colegas que estão se fazendo pesquisadores durante a sua formação. Tudo isto se somam às trocas que vão estabelecendo e as aprendizagens que nelas vão ocorrendo. As parcerias de coautoria de produção científica estabelecidas durante o processo de formação na pós-graduação, são absolutamente fundamentais para a construção de novas habilidades e competências dos pesquisadores, para além dos conhecimentos que podem adquirir nas parcerias e nas produções que se materializam ao final do processo de escrita. O próprio processo em si, torna-se um caminho bastante significativo em aprendizagens e desenvolvimento humano. É provável que este seja até mais importante que o próprio produto final, o relatório de pesquisa, a tese, que com certeza, não deve também de modo algum ser menosprezado. Mas, ao final, o registro que fica é a memória desse longo caminho percorrido (que verdadeiramente importa), pois foi nele, durante ele, por meio dele, que o conhecimento foi construído. Nesse sentido é bastante inspiradora a conhecida frase do poema de Antônio Machado e que é citado por Morin: *“Caminante no hay camino, se faz camino al andar”* (MORIN, 2016). E no fazer

científico, não andamos jamais sozinhos.

## Referências

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **O método 6: ética**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, E. **O Método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E.; CIURANA, E.- R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, E.; DIAZ, C. J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.



## **MULHER NEGRA PROFESSORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL E COLETIVA COM A TEMÁTICA RACIAL**

Gleice Melo Silva Queiroz (UEFS)<sup>64</sup>

Este relato representa uma breve escrivências<sup>65</sup>, enquanto mulher negra e professora/coordenadora pedagógica, atuando em uma escola pública do Ensino Fundamental II, entrelaçada nas questões raciais. Destaco a vivência da Oficina “Estética Negra: cabelo natural e uso de turbantes” que ocorreu no encontro do Dia da Família em setembro de 2019. Essa atividade educativa partiu do meu atravessamento na fase de transição capilar, que potencializou a minha atuação, pois falar sobre o racismo, formas de resistência no resgate da ancestralidade africana, com o cabelo natural e o uso dos turbantes, possibilita a construção da identidade negra, elevando a autoestima e produzindo empoderamento. Diante do meu lugar de fala<sup>66</sup>, sendo mulher negra, professora e atuando na coordenação pedagógica, considero que estar nesse lugar é em si um ato de resistência, visto que o racismo institucional priva pessoas negras de assumir espaços de poder e liderança. Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2019, p. 40), aponta dados de uma pesquisa que revela que “mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico”. Ainda é tão presente esse abismo racial, são muitos obstáculos e entraves para ocupar espaços historicamente negados, demandando o enfrentamento do lugar de subalternidade diante da tripla articulação das opressões de raça, gênero e classe, tal como evidencia Léila González (1988) Daí considero que demarcar a presença de uma professora negra, compondo a equipe gestora, evidencia, sobretudo, para a criança e a juventude negra uma representatividade positiva. Para tanto, desde que iniciei na coordenação pedagógica, busco somar positivamente no trabalho desenvolvido na escola. Uma das atribuições do coordenador, é atuar nos momentos coletivos de formação continuada na escola, onde a equipe gestora se reúne com os professores, para estudos, discussão, troca

---

<sup>64</sup> Professora/Coordenadora Pedagógica de escola da rede pública da Educação Básica de um município do Estado da Bahia. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar e em Educação Especial/Inclusiva. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE/UEFS.

<sup>65</sup> Representa a escrita da vivência, de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido, tal como expressa Conceição Evaristo (2005) ao cunhar o conceito o termo Escrivências

<sup>66</sup> O lugar que se ocupa socialmente confere ter experiências distintas e outras perspectivas (RIBEIRO, 2019)

de experiências, planejamento das ações pedagógicas e reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. É assim que, Vasconcellos (2004), destaca o papel do coordenador pedagógico na construção do fazer educativo, de mobilizar os atores da escola para participarem da gestão escolar, por meio do diálogo e integração nas tomadas de decisões necessárias à escola. Cabe salientar que esses encontros formativos começam no início do ano letivo com a jornada pedagógica da escola. É nesse momento que se dá a organização de um plano de ação com os projetos e eventos da escola. E assim foi decidido pelo evento do Dia da Família, dentro de uma proposta mais inclusiva, estreitando o diálogo e interação entre familiares, bem como fortalecendo a parceria com trocas de saberes na escola. Para tal, foi utilizado também os momentos de Atividade Complementar (A.C) no planejamento dessa proposta da escola. Posto isso, ressalto a importância de contar com a coordenação pedagógica na escola. Isso porque a presença desse profissional contribui na melhor organização do trabalho educativo, principalmente se configurando como parceiro e mediador entre a equipe de gestão, de professores e funcionários, estudantes e dos demais da comunidade escolar. O coordenador, além de ter o potencial de articulação no trabalho, viabiliza parcerias externas para fortalecer o projeto pedagógico da instituição, bem como colaborar com ações extensionistas na área da educação. E partindo da minha experiência, o coordenador é também um importante agente mobilizador no acolhimento as diferenças e as diversidades, pensando no trabalho que promova o respeito e a valorização, como as das culturas desprestigiadas, no combate aos preconceitos e discriminações. Vale ressaltar, que esse processo, não se restringe a atribuição do coordenador, mas precisa contar com a direção escolar, ambos compartilhando as ações e conscientes das especificidades de cada função, como uma equipe gestora atuante e atentos às realidades diversas presente no universo escolar, inclusive que atravessa as questões raciais. Em se tratando da problemática do racismo, Kabengele Munanga (2005, p. 17) considera que para o seu combate “a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque.” De fato, reconhecendo que, com o conhecimento da história e cultura de diferentes povos e da análise crítica dos fenômenos raciais inerentes na sociedade, é possível reeducar as relações por meio de práticas antirracistas, utilizando metodologias e materiais didáticos que abordem de forma positivada a identidade negra, por exemplo. É desse modo que Nilma Gomes (2005) reflete que a educação das relações étnico-raciais potencializa as resistências e os saberes afrodiaspórico de forma positiva, contribuindo que novas formas de

pensar e de agir possam ser (re) construídas, e com mais facilidade atos racistas sejam identificados e combatidos, a partir de diferentes estratégias de atuação. Nesse contexto, apresento essas escrevivências, destacando a realização da Oficina “Estética Negra: cabelo natural e uso de turbantes”, que teve como principal objetivo: compartilhar vivências e saberes para valorização e afirmação da identidade negra. Retomo o destaque que essa experiência partiu da minha vivência de afirmação da negritude, fortalecida no processo de transição capilar, quando conheci meu cabelo natural, deixando de utilizar produtos químicos e aprendendo a usar as amarrações e os turbantes. Inclusive, foi fundamental o apoio e as trocas entre pessoas negras para a ressignificação da minha autoestima, autoaceitação e autoconhecimento, tanto que decidi pela proposição da oficina, por reconhecer, conforme afirma Nilma Gomes (2001), que na interação social se dá a construção da nossa identidade negra. Assim passei a compartilhar essa experiência conhecendo as dificuldades, de que não é simples atravessar esse processo, que remete a confrontar o seu corpo-território<sup>67</sup> viabilizando alcançar uma nova corporeidade (MIRANDA, 2014). Daí ratifico que desde a infância é preciso oportunizar o conhecimento de culturas outras, não só restringindo ao padrão hegemônico eurocêntrico que privilegia a cultura branca. É fundamental provocar a reflexão, inquietação e busca de caminhos para que os saberes historicamente silenciados sejam visibilizados, oportunizando o conhecimento das diferentes culturas de maneira positiva e com interações saudáveis entre estudantes. Em se tratando da metodologia da Oficina, se constituiu em algumas etapas: a construção da proposta sinalizando o tema, objetivo, descrição da oficina e os materiais necessários. Teve o período de divulgação para estudantes e suas famílias, com inscrições na secretaria da instituição. No início da oficina, teve estudantes demonstrando entusiasmo em aprender as amarrações e turbantes. Começou com uma roda de conversa, dialogando sobre o racismo a partir da minha experiência, sobre a estética negra e o pertencimento racial através do cabelo natural e dos turbantes. É importante dizer que contei com uma convidada da minha família<sup>68</sup>, que colaborou ensinando os cuidados com cabelos crespos e cacheados, ela fez orientação e demonstração de cuidados com cabelos crespos e cacheados, com dicas de receitas caseiras. Logo após, retomei ministrando as técnicas de

---

<sup>67</sup> Conceito formulado pelo professor Eduardo Miranda (2014, p. 69-70) que diz sobre: “a dimensão da categoria corpo-território, a qual propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias”.

<sup>68</sup> Tive o apoio da minha irmã Jucimary Oliveira Silva que já havia vivenciado o processo de transição capilar e compartilhou da sua experiência de aprender a cuidar da estética negra

amarrações de lenços e turbantes, falei do seu significado como resgate ancestral e de resistência negra. Os resultados foram percebidos pela interação e envolvimento dos participantes, teve outros relatos afetados pelo racismo, sobre a opressão imposta aos cabelos crespos com alisamento, e expressões empoderadas do black power e da beleza dos turbantes. No encerramento, aconteceu a socialização dos resultados das oficinas, e uma mãe se disponibilizou a falar para a comunidade escolar do que mais marcou o momento vivenciado e destacou a importância desse aprendizado, principalmente para ajudar a filha que já assume o cabelo natural. Portanto, acredito que o ato de compartilhar as experiências pedagógicas, e tratando de temáticas raciais, onde o racismo se mantém arraigado e se reverbera nas instituições, seja uma oportunidade valiosa de desconstrução de paradigmas e engajamento de novas estratégias em prol da educação antirracista. E a escola, como lugar do encontro das diversidades, deve atuar nesse sentido, favorecendo a convivência respeitosa e aprendizagens que contemplem os diferentes saberes e culturas, se posicionando contrária a qualquer tipo de preconceito e discriminação. Assim, reitero a relevância da coordenação pedagógica na escola e o seu papel de contribuição para a educação antirracista. Dizer que reconheço as dificuldades e os desafios, por enfrentá-las cotidianamente, contudo, priorizei trazer vivências, reflexões, provocações e possibilidades, a partir de uma experiência pessoal coletiva, enquanto mulher negra professora/coordenadora pedagógica, que pode mobilizar a construção/fortalecimento da identidade negra. Considerando que as escritas de mulheres negras rompem com uma história silenciada, ocupando um lugar de escrita que visibiliza a voz e a existência enquanto sujeitas de sua história, assim me insiro nesse ato insurgente. O tensionamento para o debate das questões raciais, a valorização da cultura negra e o sentimento de pertença possibilitados na realização da oficina, é um posicionamento, inclusive, de compromisso por uma educação antirracista. Afinal, envolve elevar a autoestima das pessoas negras, como também reeducar as relações étnico-raciais na escola e, para isso, é fundamental, conforme bell hooks<sup>69</sup> (2017), quebrar o silêncio e engajar-se.

## Referências

---

<sup>69</sup> Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, em homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. Como a professora, intelectual e ativista bell hooks (2017) optou por assinar com letras minúsculas, considerando que mais importante do que nomes e titulação, são as ideias, mantenho a escrita da forma que a autora decidiu se identificar

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia**: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, v.92, n.93, (jan/jun), 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Dissertação do mestrado, UEFS. Feira de Santana, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo. Feminismos Plurais, Pólen, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano em sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

## PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS RIZOMÁTICAS

Josemary da Guarda de Souza (UESB)  
E-mail: josemarry2@gmail.com

Elisangela Lima Mascarenhas  
E-mail: zaninha566@gmail.com

Simone Santos da Silva  
E-mail: simone-ass@hotmail.com

Ao consideramos o avanço das pesquisas em educação no Brasil, notadamente durante os últimos quarenta anos, é possível observar uma significativa mudança tanto nas temáticas abordadas quanto nos pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram tais estudos (ANDRÉ, 2001). Em um cenário a partir do qual não apenas a diversificação, mas também a ampliação das abordagens e dos métodos de pesquisa pode ser observado de maneira latente, pode-se inferir que houve uma mutação no “estatuto ontológico” dos estudos em educação no cenário nacional, principalmente no início do século XX (MORAES, 2015). Ao serem implementadas novas perspectivas de pesquisa que se afastavam dos modelos lógico-matemáticos, vemos emergir no cenário nacional estudos implicados com as práticas escolares do cotidiano, afastada da busca por universais e padrões. Dentre tais estudos, fomos atravessadas por composições que dialogam com a perspectiva da diferença, com questões que problematizam práticas dicotômicas, pautadas no exercício do controle, dos binarismos e da homogeneização. Neste sentido, fomos provocadas por deslocamentos que nos conduziram à realização de pesquisas articuladas com a Filosofia da Diferença e com a produção de multiplicidades. Pensar com as multiplicidades, no entanto, requer um grande esforço e exercício constante, uma vez que fomos educados e instalados em um sistema de produção de conhecimento pautado na produção do uno – tal qual um sistema arbóreo que procede por divisões para retornar à totalidade, a uma unidade central. A imagem da árvore, representando a produção e disseminação do conhecimento, opera por meio de uma “raiz pivotante [que] não compreende a multiplicidade mais do que o conseguido pela

raiz dicotômica. Uma opera no objeto, enquanto a outra opera no sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20. Destaque nosso). Em substituição à imagem da árvore, Deleuze e Guattari (ano), propõe o conceito de rizoma, termo emprestado da botânica, que “não anula a existência dos sistemas arbóreo e radícula, mas os engloba na sua multiplicidade. Ele não nega os padrões e as estruturas da realidade, mas a coloca em um novo arranjo, qual seja, como conexão” (SOUZA; RAIC, 2021, p. 6). Em nossas experiências de vida e também profissionais, tais dimensões passaram a ocupar um importante território de problematizações – como pensar as dinâmicas sociais, notadamente aquelas que se relacionam com a educação, por meio de uma perspectiva que rompe com o padrão ocidental de produção do conhecimento, investindo-as de composições rizomáticas? Nos foi possível alargar tal questionamento ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e, por conseguinte, no Núcleo de Estudos em Formação, Diferença e Composições Curriculares – NUFORDICC. Nosso encontro fortalece a compreensão de que o múltiplo “não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Assim é que o conceito de rizoma atravessa os nossos movimentos pesquisantes. Ao compreendermos que cada uma de nós se constitui como um território de existência e que os modelos tradicionais de pesquisa não dariam conta de abarcar a multiplicidades dos nossos objetos de estudo, assumimos uma postura rizomática, deslocando a busca por formas pelo plano de forças. Isso implica em dizer que optamos pela processualidade da pesquisa, adotamos uma atitude ética de que somos “não-igual”, que uma diferenciação tal atualiza os nossos objetos e caminhos pesquisantes, no sentido de que as análises são sempre parciais. Não há neutralidade científica, pois implicados com a pesquisa estamos todos (LOURAU, 1975). As nossas pesquisas se dão em território distintos, mas todas fomos convocadas a reagir aos modelos institucionais que subjetivam corpos e mentes (FOUCAULT, 1999); sejam nas casas de acolhimento, nos processos religiosos no ambiente escolar, na educação que produz resistência dentro do espaço institucionalizado da academia. São três os fluxos pesquisantes que nos atravessam: problematizar a





relação dos adolescentes egressos do serviço de acolhimento coma escola, uma vez que observamos na grande maioria destes jovens uma tendência a se afastarem do ambiente escolar, quando deixam o espaço do acolhimento e do atendimento pelas políticas de Educação e Assistência Social; b) Cartografar as implicações da religiosidade nos processos de subjetivação de estudantes do ensino médio, a fim de mapear as expressões religiosas do cotidiano escolar para além da constitucionalidade de um estado laico, além de buscar as práticas religiosas na composição curricular; c) problematizar de que maneira a institucionalização [na condição de um a priori teórico] permite que os tensionamentos produzidos entre as relações de maioria e minoridade em um Centro de Formação de Professores de uma Universidade Federal do interior da Bahia possibilitam aos seus autores/atores a criação de práticas efetivas de resistência? Neste caminhar, percebemos que o *espaço escola* é mobilizado por linhas. Algumas atreladas ao pensamento estatal cientificista, outras engendradas pelos movimentos nômades que fogem da representação esquemática oriundas das normas estatais e fazem o pensamento entrar em variação. São linhas que criam e são mobilizadas pelas relações, vazamentos produzidos pelos encontros, composições de signos, fluxos e outros emaranhados. Quando nos debruçamos nesse espaço de conexões que se estabelecem entre os corpos, esbarramos nos efeitos que esses encontros produzem. Movimentos que quase sempre são negligenciados pelas linhas duras do dogmatismo que vem sendo arrastado ao longo da história educacional. A transversalidade é outro processo que nos convida a pensar educação, acompanhar seus fluxos, observar os agenciamentos cartograficamente, ou seja, traçar um mapa entrelaçados nas multiplicidades que atravessam e compõe esse espaço. Assim, “quanto mais mergulhamos nesse território, mais perdemos as certezas abstratas e esquematizadas” (ALVAREZ, PASSOS, 2020, p. 141). Nesse processo de “se avizinhar e habitar o campo” (ibidem) deparamos “com um universo muito mais plural e rico” (ibidem, p. 141). A educação, e seus espaços, é um complexo que nos convoca a experiências e estudos em diversas áreas e que pode atuar em todos os tempos, olhar na direção dos corpos que se movimentam nesse lugar configura nossas pesquisas como singulares, ricas e potentes. Assim, o *espaço escola* deve ser experimentado como espaço dinâmico de um processo de constantes produções e composições. Nesse sentido, trazer a religiosidade, o acolhimento e a coexistência de



constructos maiores-menores, suas dobras e redobras como horizonte de nossas observações é traçar um plano que se desdobra nesse ambiente de múltiplas entradas e saídas. É coexistir em emaranhados dicotômicos que movimentam entre submissões dos corpos, pois de um lado podemos observar na experiência da professoralidade corpos interditados em suas possibilidades de produções artísticas, filosóficas e culturais. Por outro lado, é força que tenciona para a produção de si e de outros. Assim, em campo somos afetadas por essas forças, buscamos na imanência tratada em Spinoza (2019) o apoio para acompanhar esses corpos não como objeto subjugado, mas sujeito da vida (SANTOS, 2019).

## Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, julho/2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso: 16 mar. 2021.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra. Leibniz e o Barroco**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. 6ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2, v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. – 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. – Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**: UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 1-19, Artigo 79 Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade.

SANTOS, M. P. S. **Corpo: um modo de ser divino: uma introdução à metafísica de Espinosa**. São Paulo: Annablume, 2009.

SOUZA, Josemary da Guarda de; RAIC, Daniele Farias Freire. Cartografia: Horizontes de uma perspectiva metodológica. In: **Gepráxis – VII Seminário Nacional e IV Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional [Anais]**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021, Vol. 8, N. 10, p. 1-12.

SPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª edição, 9. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.



## **CORPO(S) EM DEVIR – PESQUISA SOBRE ENSINO DE ARTES E CORPOREIDADE APLICADA AO ENSINO MÉDIO COM BASE NA INVESTIGAÇÃO, TEÓRICA E PRÁTICA, DE ESTRUTURAÇÃO DO SELF DE LYGIA CLARK**

Laura Campos Daibert (UESB)<sup>70</sup>

E-mail: docência.interdisciplinar@gmail.com

A proposição que será cartografada é fruto da artesanaria do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) produzido na Especialização em Ensino de Artes Visuais que concluí em 2019 – cursada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na Faculdade de Educação e Pedagogia (FACED) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) – que se constrói a partir de um recorte – tecido por mim desde o bacharelado em Artes e Design também cursado na UFJF de 2012 a 2015 no Instituto de Artes e Design (IAD) – sobre ensino de história da arte contemporânea brasileira e corporeidade. Apresento a cartografia da intervenção artística que realizei em 25 e 26 de Abril de 2019 no Instituto Estadual Educacional de Juiz de Fora, MG no qual fui muito bem acolhida pela equipe pedagógica e pelos(as) estudantes. A proposta artística foi composta por duas etapas, teórica e prática, aplicadas aos estudantes do ensino médio em quatro aulas, duas por dia, cada uma com duração de 50 minutos. Tendo as atividades sido realizadas no anfiteatro da escola contando com a participação ativa de quinze jovens. O objetivo da proposição foi vivenciar juntamente aos estudantes, no espaço temporal da disciplina de Artes, um processo criativo que trouxesse a corporeidade juntamente ao ensino de artes visuais brasileira. Tendo como foco a Arte Participativa com ênfase no trabalho Estruturação do Self de Lygia Clark (1970), artista que pesquiso desde o bacharelado em Artes e Design. Nos dois dias foram vivenciadas aulas expositivas, de caráter teórico, e práticas tecendo uma cronologia sintética da vasta produção de Clark. Dialogando principalmente sobre a proposição artística

---

<sup>70</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – UESB. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação FIARE/UFBA/CNPQ

Estruturação do Self e sua relação com acorporeidade e a performance. No primeiro dia, tivemos uma ciranda em que realizei uma breve explanação sobre aspectos teóricos que diferenciam a arte contemporânea da arte clássica e moderna e quais as rupturas propostas pela Arte Participativa. Neste encontro, composto por duas aulas consecutivas, os e as estudantes pesquisaram em seus celulares, conectados à internet da escola, sobre a biografia da artista e sobre o conceito de Arte Participativa. Assistimos o curta metragem documental Memória do Corpo, do coletivo Piratão Filé de Peixe disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c3VU6KtfhSI>, em que Lygia fala sobre a fase Estruturação do Self e também sobre os Objetos Relacionais dentro da proposta criada por ela. Fases essenciais para esta pesquisa. Após a exibição do curta criamos uma releitura dos Objetos relacionais para vivermos, no segundo dia, um processo performático sensorial coletivo com base no estudo da proposta terapêutica Estruturação do Self de Clark. No segundo dia, também com duração de duas aulas, exibi um conjunto de slides, produzido por mim como parte do material didático, com imagens de Estruturação do Self e outras obras importantes. Ao final do último dia da vivência realizamos a experimentação performática sensorial em que os e as estudantes manipularam a releitura dos Objetos relacionais, confeccionados por nós, em seus colegas participantes da proposição sensorial. O grupo que vivenciou a proposição participativa expressou grande apreço pela proposta e alto nível de envolvimento e interesse. Inicialmente alguns estudantes apresentaram resistência e desconfiança em participar do processo criativo e inicialmente ficaram observando. Depois, no seu tempo, naturalmente se envolveram na experimentação relacional performática e contaram ter se divertido ao interagirem ativamente no processo. Ao final da vivência, teórica e prática, conversamos sobre as sensações, memórias inconscientes e emoções que emergiram como atravessamentos geradas em nós a partir da experimentação relacional performática em contato do corpo com os objetos relacionais partilhando afetações que surgiram nos(as) jovens. Devido ao pequeno tempo disponibilizado pela escola para a aplicação da intervenção não foi possível ouvir todos os quinze estudantes participantes da proposta. Algumas falas dos(as) jovens, que me marcaram, foram anotadas para o relato e as compartilho: “Eu queria que as nossas aulas de Artes fossem assim”, “Eu nem sabia que dava cadeira!”. Tais



relatos foram expressos após a etapa performática da experimentação relacional vivenciada com as(os) estudantes do ensino médio. A aluna A disse ter sentido inicialmente medo mas, ao mesmo tempo prazeres anais além de euforia a partir da manipulação dos objetos relacionais por parti dos colegas em seu corpo. Já a aluna B nos relatou ter sentido cócegas na região do pescoço e ao mesmo tempo medo por não estar no controle da situação já que estava vendada. Relatou ter se sentido insegura em não saber quais ações os colegas realizariam em seu corpo mas, depois gostou e não se sentiu desrespeitada em nenhum momento. Concluiu seu relato declarando que mesmo perante as inseguranças adorou a experiência e que queria viver mais vezes aquelas sensações abstratas e gostosas nas aulas da disciplina de Artes. Os objetivos dessa pesquisa pós-qualitativa foi ir a campo mapear os desdobramentos subjetivos da vivencia desencadeados nos(as) jovens e observar como estes reagiriam perante uma proposta de aula que trabalhasse a corporeidade de forma criativa no ensino de história da arte brasileira com foco na obra Estruturação do Self de Lygia Clark. Senti-me satisfeita com a experiência desta ida a campo e com a partilha das subjetividades produzidas pela dinâmica sensorial (experimentação relacional performática) em mim e nos(as) estudantes do ensino médio. O conceito Arte Participativa vem da ruptura, estética e conceitual, que emerge na arte contemporânea por volta dos anos 60 e 70. Sendo uma manifestação da contracultura transcendendo com o caráter contemplativo da arte, moderna e clássica, em que poucos sentidos são usufruídos no processo de fruição entre público e obra. Ruptura trazida por artistas que dialogavam com happenings, performance e instalações linguagens artísticas que incluem o corpo em constante processo de afetação e produção de subjetivação. Uma ruptura que abre espaço para a mudança de paradigma na arte onde a experiência de contemplar um objeto artístico não é mais o ápice oferecida pelo(a) artista ao público. Sim a inclusão da corporeidade expandida, em campo de potência na produção de subjetividades, em propostas performáticas a exemplo de instalações como “Nostalgia do corpo” (1966), “A casa é o corpo” (1967 -1969) e “O corpo é a casa” (1968 – 1970) de Lygia Clark. No relato apresentado nós participantes, alunos(as) do ensino médio e eu, levados(as) ao ato de sentir e pensar em campo de potência, virtualização e atualização do nosso devir e do devir da proposição artística (obra). Arte como poíeses e percepto. Neste processo pode ser atualizado tanto o devir dos(as)



participante da proposição artística, como o devir do(a) artista e na experiência processual será construído o devir da obra em curso de existência no plano de imanência. Existência essa que na Arte Participativa só existe a partir da fruição entre público e obra. Na arte participativa o público passa a ser chamado de participantes e obra de proposição artística, informação relevante. A Arte é um campo de potência no plano de imanência, trago uma visão deleuziana da arte enquanto perceptos e afectos, que gera em nós atravessamentos por meio de obras de arte, proposições artísticas ou experiências artísticas que desencadeie processos de produção de subjetivação, virtualizações e atualizações do nosso devir (enquanto participantes da obra de arte atravessado pelo devir da obra ou proposição artística) além da produção do devir da obra. Como colocam Deleuze e Guattari em *O que é filosofia?* (2010, p. 13), “a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si”. Sendo a arte um campo de potência em que forças multidirecionais são produzidas de forma alinear. Desestabilizar a convencionalidade do ensino de artes, a exemplo de atividades ligadas ao desenho por exemplo sem abordagem técnica ou contextualização na história da arte, é necessário. Infelizmente há um sucateamento do ensino de artes segundo Ana Mei Barbosa – arte-educadora criadora da proposta triangular além de pesquisadora pioneira sobre ensino de arte e história do mesmo – que acredita na importância do ensino de Artes ser lecionado exclusivamente por profissionais licenciados(as) em Artes para a elevação da qualidade do mesmo na educação básica. Fato que infelizmente não é a realidade das escolas brasileiras. Em concordância com Barbosa, Deleuze e Guattari venho construindo meu devir como artista, arte-educadora, mestranda em educação, licenciada em Artes Visuais e especialista em Ensino de Artes, colocando-me como artesã de uma existência em constante atualização. Um devir arte-educadora que contribua para um ensino de artes com experiências processuais, teóricas e práticas, que fomente a criatividade, o ensino de diversas linguagens artísticas (bidimensionais, tridimensionais e corporais) não de forma polivalente. Além do conhecimento decolonial de história da arte e a vivência sensorial da corporeidade nas aulas que leciono. Me desafiando a propor processos criativos em sala que possam desdocializar (o corpo conforme crítica foucaultiana de adestrar do sujeito pelo poder disciplinar) fomentando vidas e corpos potentes e desejantes, como propõe a esquizoanálise. Essa experiência relatada por mim foi muito rica e





engrandecedora. Nutrindo-me de desejo e pulsão tendo sido desencadeadora do meu anteprojeto de mestrado para continuar investigando na educação processos artísticos geradores de subjetivação pelo ensino de artes visuais em constante troca com a performance como possibilidade de produzir atravessamentos inventivos que criem campos de potência e emancipação à existência humana.

## Referências

ALMEIDA, Eduardo Augusto Alves de. **Aspectos da Estruturação do Self de Lygia Clark: perspectivas críticas**. São Paulo: USP, 2013. Tese de Doutorado.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Transformações no Ensino de Artes Visuais no Brasil – EEAUFJF**, 2018.

DAIBERT, Laura Campos. **Corpo Molde – pesquisa corporal em metodologia artística com base na investigação de proposições participacionistas de Lygia Clark aplicada à educação básica**. 2019 disponível em <file:///Users/lauradaibert/Downloads/lauracamposdaibert.pdf>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. – 3ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2010.

FUGANTI, L. Corpo em devir. **Sala Preta**, [S. l.], v. 7, p. 67-76, 2007. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v7i0p67-76. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57321>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, Arte e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

PASSOS, Eduardo KASTRUP, Virgínia ESCÓSSIA, Liliana da / orgs **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, Porto Alegre: Sulina Editora Meridional, 2020.

Site oficial Lygia Clark disponível em <https://portal.lygiaclark.org.br/> acesso 5 de ago. 2022.





## EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Natália Silva Resende (UESB)<sup>71</sup>  
E-mail: nataliaresende\_7@hotmail.com

Josemary da Guarda de Souza (UESB)<sup>72</sup>  
josemarry2@gmail.com

*Eu não ando só  
Só ando em boa companhia  
(Pra viver um grande amor, Vinicius de Moraes e Toquinho)*

Sou legião, já dizia Deleuze e Guattari (2012) e por não sermos sós, caminhamos ao lado de muitos que nos afetam e nos agenciam. Cada encontro se faz único, porém não uno, pois a unidade “nunca compreendeu a multiplicidade” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 20) ela opera pela lógica biunívoca e aqui, traçamos curvas, heterogeneidade, intensidades... Nossos caminhos se cruzam enquanto pesquisadoras na área da Educação ao perspectivarmos a cartografia como método de nossas pesquisas. Cada uma, à sua maneira, viveu e ainda vive esse percurso, que é um processo aberto aos acontecimentos. Mas, o que é a cartografia? Em linhas gerais, ele é um dos princípios do rizoma apresentado pelos autores Deleuze e Guattari no livro *Mil Platôs*, vol. 01. Neste Platô intitulado: *Rizoma* os autores irão apresentar e desenvolver o conceito de rizoma e, por conseguinte, seus seis princípios. Não havendo ordem ou hierarquia entre tais elementos, os dois últimos — cartografia e decalcomania — são aqueles que aqui mais nos interessam, principalmente por denotarem a transversalidade e a complexidade dos princípios do rizoma. Para Deleuze e Guattari (2011), cartografar é fazer mapas.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por algum indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

<sup>71</sup> Psicóloga pela PUC -MG, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UESB

<sup>72</sup> Licenciada em Filosofia pela UFRB, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB

E nesse processo de cartografar criamos o(s) nosso(s) próprio(s) percurso(s) que se mostram no cotidiano da pesquisa, dos encontros com nosso campo, de como somos afetados e atravessados pelos sujeitos. Neste relato, temos duas experiências diferentes de pesquisas que utilizaram/utilizam a cartografia como método. A multiplicidade de tais encontros e atravessamentos permite compormos com os sujeitos que transversalizam as nossas pesquisas diferentes dispositivos que são construídos e atualizados a cada novo encontro. Na pesquisa intitulada: “ (In) traduções Curriculares: cartografando as esquinas do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar” realizada junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UESB, teve como objetivo cartografar os enunciados produzidos e agenciados acerca dos sentidos da escola e do currículo escolar pra as crianças e os adolescentes em situação de adoecimento, e, então, discutir de que maneira tais enunciados implicam na tradução curricular para a ambiência do hospitale da casa. A cartografia conduziu a um percurso que foi se construindo a partir do contato com as professoras que compõem o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar. Após uma primeira apresentação sobre uma das autoras e a pesquisa que gostaria de desenvolver, fui convidada a participar do V Congresso Mirin Oncológico do GAAC Sul Bahia e, a partir de então, participar dos encontros semanais com a equipe multidisciplinar, como também com a equipe que faria parte na construção de uma oficina para as crianças e os adolescentes atendidos pelo ATEHD (atendimento educacional hospitalar e domiciliar). A partir daí começamos a fazer as escrituras, construindo o *esquizodiário* com as impressões pessoais, fatos que chamavam atenção e sentimentos que vinham à tona. Esse recurso foi se construindo ao longo da pesquisa, bem como a vontade em se ter diálogos mais próximos sobre a realidade vivida por cada uma daquelas professoras. Surgiu então, a necessidade de realizar entrevistas como outra parte desse percurso. A entrevista, segundo Tedesco, Sade e Caliman (2016) não é um dispositivo que tem objetivos fixos, ou seja, não visa a coleta de dados a partir de um mundo preexistente, mas sim, ao acompanhamento de processos, em que a entrevista acontece como diálogo. Assim,

[...] a entrevista na cartografia não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo do dito, e sim, ao acesso à experiência em suas



duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência da/na experiência, e não como representação (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 97).

A pesquisa então, foi se construindo pelos encontros, valendo-se de diferentes dispositivos que se mostram abertos aos acontecimentos. Por meio de experiências singulares com o campo da educação, a pesquisa “Nas dobras da educação menor: entre a institucionalização e as práticas de resistência”, em desenvolvimento junto ao PPGED/UESB, também se constitui do encontro com a cartografia. A partir das inquietações oriundas da vivência na condição tanto de estudante como de servidora pública do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, situado na cidade de Amargosa-Ba, território multicultural de formação que se compõe de sujeitos histórica, social e politicamente constituídos do esquecimento imposto ao Recôncavo Baiano, uma das autoras do presente relato desenvolveu a pesquisa com o objetivo de mapear as relações *maiores* (institucionalizadas) e *menores* que a partir da criação do Centro de Formação de Professores têm produzido dobras (práticas de resistência) na formação de seus autores e atores. Se “somos, a todo tempo, alterados por forças intensas que nos afetam [e] esses afetos aumentam ou diminuem as nossas potências de ação, cujas variações produzem afecções [...]” (RAIC, 2020, p. 25), em qual medida os autores/atores daquele Centro de Ensino são afetados, capturados pela forma molar da instituição e, no movimento inverso, quanto de molecularidade é impressa na força institucionalizante? Os dispositivos de pesquisa estão em processo de constituição e se compõem, até o momento, de duas entradas principais, quais seja, a) o encontro virtual — “Café Menor: uma pausa para encontros, lembranças e memórias...” a partir do qual a pesquisa foi apresentada aos participantes, a fim de criar um ambiente de trocas, compartilhamento e conexões. Adentrar um território de pesquisa exige mais do que uma aproximação por afetividade ou reciprocidade espacial, requer o nosso compromisso em fazer uma pesquisa “com” e não “sobre” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 141). Neste sentido, utilizamos o encontro, tendo em vista a possibilidade de ampliarmos o sentido da participação coletiva e da escuta inter-entre os participantes, “a fim de se conseguir chegar a um ponto de tensão analítica em que um grupo problematizasse suas próprias referências, interferências, fantasias, motivações e impotências, tornando-se sujeito de sua trajetória” (SIMONINI;



ROMAGNOLI, 2018, p. 924); b) “CARTAGRAR”: ouvir pela escrita”: ainda em desenvolvimento, pretendemos por meio da escrita mapear as itinerâncias desejantes e formativas dos autores e atores do CFP. Escolhemos ouvir pela escrita, porque “a escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir- molécula, até num devir-imperceptível” (DELEUZE, 1997, p. 11). A construção desses processos permitiu que ao longo dos nossos movimentos cartográficos surgissem não apenas pesquisas implicadas com os seus territórios, mas pesquisadoras/cartógrafas que desenvolveram pesquisas imanentes, cujos dispositivos não foram meros instrumentos, mas uma composição que nos permitiu ir e voltar fazer e desfazer. Neste movimento, nos permitimos reverter o sentido tradicional do método (*metá-hódos*), de não estabelecer metas pré-fixadas, mas caminhar no sentido de construí-las (PASSOS; BARROS, 2009). Produzimos fissuras, espaços nos quais foi possível construirmos composições outras, acessar nestes territórios de pesquisa aquelas frestas que nos escapavam. A cartografia nos investe de possibilidades, nos fazendo acreditar nas potencialidades dos processos educativos. Ao assumirmos uma atitude ético-política no campo de pesquisa, assumimos também não haver neutralidade científica que dê conta de abarcar as pesquisas que se fazem em meio às multiplicidades, aos afetos e intensidades. Assim, somos afetados por um deslocamento que nos coloca no lugar do desfazimento; desfazemos certezas e a nós mesmos — o eu que pesquisa, que escreve, que compõe novos territórios se desfazem e desaparecem para que novos modos de existência sejam construídos.

## Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 01, São Paulo, Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 04, São Paulo, Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

RAIC, Daniele Farias Freire. **O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade**. Curitiba: Appris, 2020.



SIMONINI, Eduardo; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Transversalidade e esquizoanálise. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, 2018, vol.24, n.3, p. 915-929. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1677-11682018000300015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-11682018000300015). Acesso em 15 abril. 2022.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Vol. 02, Porto Alegre: Sulina, 2016.



## ONCE UPON A “ BLACK” TIME: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Rodrigo Silva Dias (UFRB)  
E-mail: rodrigodiasuefs@hotmail.com

Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)  
E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Kelly Barros Santos (UFRB)  
E-mail: kbsantos@ufrb.edu.br

Este trabalho é fruto de uma atividade realizada durante o componente Estágio de Docência do Ensino Superior, a ser realizado como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Trata-se, portanto, de um recorte do projeto de pesquisa intitulado: “Eles não aprendem Português, quanto mais Inglês: percepções sobre a aprendizagem de língua inglesa por parte dos estudantes negros(as)”, e todo o desenrolar da prática pedagógica, a ser relatada nas páginas a seguir, se pauta na categoria étnico-racial. Ao definir o objetivo das aulas como sendo a proposição de uma aprendizagem decolonial de língua inglesa, na qual os estudantes reconhecessem sua realidade e seus corpos durante os debates e leituras, houve a necessidade de escolha da turma da UFRB, em que haveria a atuação do mestrando-estagiário. Nesse sentido, três fatores foram utilizados para escolha de uma turma, a saber: I - ser o único seguimento que ainda não havia a atuação do mestrando-estagiário, enquanto professor de LI; II - ser uma experiência válida para sua formação profissional, visto que esse é o seguimento que o mesmo pretende atuar futuramente; III - curiosidade em relação a compreensão dos estudantes da graduação da UFRB em relação as discussões étnico-raciais, as quais segundo Silva: “Tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490). Neste contexto, a

turma selecionada foi uma das turmas do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, alocada no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB. De caráter obrigatório, a disciplina que versava sobre o aprendizado básico da Língua Inglesa, mesclou aulas síncronas e assíncronas a fim de totalizar a carga horária de 20 horas e atender aos 25 alunos matriculados no componente. Durante a construção dos encontros, 5 pontos foram considerados *sine qua non*, a saber: I pensar o ensino e aprendizagem pautados na perspectiva do Letramento Racial Crítico; II - elaborar práticas de ensino centradas no desenvolvimento de competências e promotoras de multihabilidades; III - proporcionar um ambiente propício para que os alunos se sentissem confortáveis ao interagir em uma língua estranha-estrangeira; IV - a língua ser pensada em sua função social para a cidadania; V - serem observados os princípios da flexibilidade, interação e inclusão social. Os encontros foram divididos em temáticas apresentadas a seguir: I – interação com os estudantes e apresentação da proposta das aulas; II – Dois estranhos (filme na Netflix); III – *Once Upon a Time* (aula de leitura); IV – *Black is the King* (filme da Beyoncé); V – *Keys to the Kingdom* (música); VI – Apresentação da proposta avaliativa (produção de um *scrapbook*); VII – Contação de histórias de personagens da realidade dos estudantes; VIII – Socialização da atividade avaliativa. Durante nossos encontros, houve uma estruturação de forma a possibilitar aos alunos que se organizassem por meio de atividades síncronas e assíncronas. Nessa organização, os alunos recebiam temáticas, vocabulários, vídeos e/ou textos para serem debatidos de forma assíncrona. Dessa forma, estariam, teoricamente, preparados para os conteúdos discutidos durante os momentos síncronos. Vale salientar que discutir as relações étnico-raciais durante as aulas de inglês é de fundamental importância, visto que boa parte das aulas de LI seguem um padrão eurocêntrico, com vocabulário e temáticas que fogem da realidade dos aprendizes, o que torna o processo menos significativo e, com isso, não facilitado. Em um contexto pautado na urgência da defesa de uma pedagogia emancipatória, como nos ensina Freire (2020), muito precisa ser discutido, articulado e reconstruído. Neste contexto, a própria configuração política curricular tem passado por modificações, como o exemplo da Lei nº 11.645/2008, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, Gomes (2005) sinaliza que o termo raça trata de: “construções sociais, políticas e culturais





produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças.” (p. 49). Ainda na concepção deste autor, etnia “é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Dada a necessidade de perceber os diversos grupos que compõem a sala de aula, há a premência de discutir pautas e valorizar culturas que foram historicamente marginalizadas, como a história e cultura da populações negras. Acerca dessa temática, cita-se Ribeiro (2019) que entende a imprescindibilidade de “nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar” (RIBEIRO, 2019, p. 72). Não defende-se, contudo, a simplicidade da relação entre “conhecer uma cultura” e o surgimento de um “respeito automático”, pois há uma dinâmica muito mais complexa por trás da “falta de respeito”, mas, concebe-se a compreensão cultural como um percurso inicial. Para além da valorização cultural, é urgente que o(a) aprendiz se veja na sala de aula de Inglês como Língua Franca (ILF). Que eles se percebam nos materiais, nas atividades, nos textos e nos temas das aulas. Neste sentido, ao entender as instituições acadêmicas como espaços culturalmente hegemônicos de aprendizagem, houve a utilização, durante as aulas de LI de uma perspectiva que confere ao inglês um status contemporâneo de ILF. Segundo Jenkins (2009), ILF refere-se a “specific communication context: English being used as a lingua franca, the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds”. (JENKINS, 2009, p. 200). Aulas de inglês, são desta forma, concebidas como momentos que possibilitem aos corpos negros se perceberem nos materiais didáticos, durante as discussões em sala e valorize positivamente os indivíduos negros, com vistas a romper com a ideia construída socialmente que não se aprende inglês nos espaços públicos, ou que se aprende a língua para simples reprodução da cultura e saberes eurocêntricos. Assim, “não é a língua inglesa que machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2017, p. 224). A partir destas concepções, escolheu-se apresentar aos estudantes a proposta a ser trabalhada, logo no primeiro encontro. A seguir, pode-se colocar a escuta aos



estudantes, considerando suas necessidades e expectativas. Este foi um momento enriquecedor, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto profissional, pois, além de entender as expectativas e lacunas formativas dos estudantes, foi possibilitado que fizessem sugestões para a construção das aulas subsequentes tornando-os parte do processo. Durante os encontros, algumas problemáticas foram identificadas, entre elas, a falta de envolvimento por parte dos estudantes em relação aos momentos assíncronos. Ainda que tenha havido participações significativas durante os encontros síncronos, alguns momentos não foram tão enriquecedores quanto o esperado, pois boa parte dos alunos não realizou as leituras dos textos e/ou não assistiram aos documentários e filmes sugeridos como atividades assíncronas. A atividade em que os alunos mais interagiram foi a relacionada com a cantora Beyoncé. As propostas dessa atividade foram esquematizadas da seguinte forma: I - discussão do “Blues” em sua origem e contexto racial; II - estabelecer uma relação com o estilo musical brasileiro, foi estabelecida uma relação com o Rap; III - trabalhar com a estrutura: “*I feel blue when...*”; IV - por fim, foi discutida a música *Formation* da Beyoncé em sua estrutura gramatical e debate racial, além da frase: *I slay when....* Frente a isso, assim como Martin Luther King em seu discurso de 1963: “*I have a dream*”, também o mestrando-estagiário tem um sonho! Sonha que por meio desta pesquisa seja possível contribuir para a desconstrução de uma pedagogia excludente e balizada por uma visão eurocêntrica de aprendizagem, na qual, há a reprodução de falas e conceitos concretizados socio culturalmente como verdades absolutas e a simples reprodução acrítica, por parte dos professores, de pedagogias nas quais foram formados. Sonha que a partir desta desconstrução seja enfim possibilitada a escrita do enredo para a contação das nossas histórias tendo como introdução: “Once Upon a Black time”.

## Referências

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 29 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações racias no Brasil**: uma breve discussão. 2017. Disponível em:



<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748> . Acesso em: 29 jul. 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JENKINS, J. **English as língua franca: interpretations and attitudes**. World Englishes, Vol. 28, p. 200–207, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>. Acesso em: 29 jul. 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

SILVA, P. B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre, ano xxx, n.3 (63), p.489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 29 jul. 2022.



## PLURALIDADES EM QUESTÃO: TECENDO SABERES SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO IFES CAMPUS ITAPINA

Sabrina Rohdt da Rosa (UFBA)<sup>73</sup>  
srodhtrosa@gmail.com

Rany Rosa Dias (UFBA)<sup>74</sup>  
/ranyrosadias@gmail.com

Verônica Domingues (UFBA)<sup>75</sup>  
/veedomingues@gmail.com

Buscando refletir sobre a teoria e a prática pedagógica, através da apresentação dos desafios e problematizações educacionais, relacionadas a temas sobre diversidade e inclusão, o presente relato de experiência visa apresentar, como estes temas são vistos, pelos alunos das licenciaturas do Instituto Federal do Espírito Santo- Campus Itapina. Em 19 de maio de 2022, foi realizado um momento de Partilha de Pesquisa, no Campus Itapina, situado no município de Colatina - ES, como requisito do Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia, visando apresentar à comunidade escolar as propostas dos projetos de pesquisa intitulados “A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação dos Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes Campus Itapina” e “Panorama do Atendimento Educacional Especializado do Ifes e as contribuições da consultoria colaborativa na Educação Inclusiva do campus Itapina”. Participaram aproximadamente 80 pessoas, entre elas, estudantes e docentes dos cursos de licenciatura do Campus. Inicialmente, para darmos ênfase aos assuntos que seriam abordados, foram realizadas 20 questões, sendo 10 relacionadas a questões étnico-raciais e 10 sobre educação especial na perspectiva inclusiva. Os alunos ficaram dispostos atrás de uma linha, demarcada no chão e as

<sup>73</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>74</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

<sup>75</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

respostas foram realizadas de forma coletiva. As respostas afirmativas eram realizadas com um passo à frente, e as negativas, os participantes deveriam ficar parados. A partir deste primeiro momento, todos os participantes tiveram a oportunidade de perceberem que sua opinião sobre os temas abordados compartilham uma mesma ideia, ao mesmo tempo em que se diverge em outras. O resultado deste primeiro momento reflete a educação de conscientização e emancipatória que Paulo Freire apresenta. O homem, para Freire, é um ser de relações, aberto à sua realidade, que “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1982: 39). Sendo o homem um ser social, sua identidade se constitui nas relações sociais, baseadas no diálogo, possibilitando a percepção da individualidade e da capacidade criadora através de ações transformadoras. Finalizado o primeiro momento, os participantes foram convidados para discussão e reflexão dos temas levantados com as perguntas anteriores. Solicitamos que os participantes trouxessem a todos qual a percepção que tinham, sobre os temas abordados, a partir de suas vivências escolares, de estagiário, de estudos curriculares, enfim, experiências vividas em seu meio social. Entre as discussões, os participantes apresentaram argumentos negativos e potencializadores dos debates e vivências sobre diversidade e inclusão. Entre os negativos, trouxeram os aspectos excludentes das Leis; a falta de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, nos transportes e na comunicação; e o papel dos estagiários na Educação Especial, onde estão atuando como cuidadores, sem a plena participação, com docentes, no planejamento de práticas que efetivem a inclusão. Os aspectos potencializadores se evidenciaram, pois trouxeram a importância do movimento de inclusão, para que a convivência com as diferenças fortaleça as relações e transforme o indivíduo em um sujeito crítico, que estabelece relações de ação e reflexão no seu cotidiano escolar. Entre estes aspectos apresentaram a importância da transversalidade, entre os componentes curriculares que tratam sobre diversidade, nos cursos de formação de professores; a relevância do estágio na formação do estudante de licenciatura, quando orientados de forma adequada, para relacionar a teoria e a prática; a necessidade da ampliação de carga horária do componente de Libras para fortalecer a acessibilidade de comunicação; e o quanto a presença com a diversidade fortalece o movimento de mudanças para atender as especificidades de grupos sociais, que historicamente



foram excluídos do direito à educação. Foi mencionada a importância da desconstrução de pessoas preconceituosas, mas acima de tudo, a importância de nós, enquanto sujeitos das transformações, desconstruirmos preconceitos e estereótipos, o que corrobora com Gomes (2005, p.49), "Se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação e à sociedade como um todo". O relato de dois alunos com deficiência fortaleceu o papel enriquecedor da educação inclusiva, pois relataram suas vivências e práticas nos espaços escolares que garantiram sua permanência e êxito. A primeira aluna, com deficiência auditiva e intelectual leve, contou um pouco de sua trajetória e a importância do acompanhamento do atendimento educacional especializado e as adaptações nas atividades escolares, para a conclusão do curso técnico em agropecuária. No momento do evento esta mesma aluna, estava cursando o curso de Licenciatura em Pedagogia, pois busca auxiliar futuramente outros alunos com deficiência a concluírem seus cursos. O segundo relato foi de um aluno surdo, que se formou em Agronomia, no mesmo Campus, tornando-se o primeiro Agrônomo surdo do Brasil e que no momento está cursando Licenciatura em Ciências Agrícolas. Relatou que teve inúmeras dificuldades durante a graduação, e que até pensou em desistir, porém sempre foi incentivado pela família, e pela própria instituição, que se modificava aos poucos para atender suas necessidades específicas. O relato de colegas, que conviveram com este aluno, também reforçaram que a presença do mesmo, os instigou a buscarem o conhecimento em Libras para poderem se comunicar com ele, assim como reforçaram, que a presença deste aluno, mudou as percepções sobre a capacidade de pessoas com deficiência, se integrarem nas instituições de ensino, e garantirem mudanças atitudinais, que otimizam a convivência com o diferente. Diante das problematizações apresentadas durante esta Partilha de Pesquisa, reforçamos a importância da Teoria e Prática na Educação em Freire, e a compreensão da práxis pedagógica como possibilidade de (co) relação entre sujeitos pensantes e pensados no processo educacional. Na concepção de Freire, a prática educacional, no processo de conscientização do indivíduo, não se dissocia da teoria, tornando-se práxis autêntica, possibilitando a reflexão sobre a ação. "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE,



1987, p. 38). A importância da organização da prática pedagógica, a partir das vozes transformadoras e conscientes, favorece a construção do conhecimento e a emancipação dos sujeitos, capazes de transformar sua própria realidade. E é com base nessa perspectiva, que se pode ressaltar a importância de pensarmos a educação para diversidade. Trazer o movimento da inclusão para os espaços escolares, trazendo à tona as discussões sobre igualdade e equidade nestes espaços. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os/as estudantes aprenderem e participarem dos processos e experiências educacionais juntos/as, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). A partir da construção dos sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada, implicando em uma mudança estrutural e cultural, para que a diversidade dos estudantes seja atendida.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em :10 jun.2021

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. In: **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 49. Acesso em 10 fev. 2021.

SOLON FREIRE, Patrocínio; RÖRH, Ferdinand. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3797>. Acesso em 06 agos. 2022.





## MUROS INVISÍVEIS: A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DO IFES – CAMPUS BARRA DE SÃO FRANCISCO QUANTO ÀS RELAÇÕES INTERSETORIAIS

Telma Silva Santos de Souza (UFBA)<sup>76</sup>  
E-mail: telsiladm@gmail.com

A educação profissional (EP) no Brasil tem suas raízes históricas marcadas pela dualidade estrutural do ensino, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. A educação profissional se estruturou no território brasileiro, a partir do *apartheid* educacional e social que privilegia um ensino voltado para a elite e outro para a classe trabalhadora (LIMA, 2020; REIS, RIOS e LIMA, 2019). Essa dualidade cria um muro invisível, porém bem operante nas relações que se desdobram nos mais distintos setores de trabalho, em quase todas as instituições e empresas. Afinal, essa é uma questão estrutural, que remonta à formação da sociedade brasileira, e possui fortes marcas dos processos de escravização das populações indígenas e dos afro-diaspóricos (ambos associados aos trabalhadores manuais). Profissionalmente, atuando na educação como servidora técnica administrativa, cargo de Assistente Administrativo do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Barra de São Francisco, desde julho de 2010. Na instituição, tive a oportunidade de passar pelos diversos setores administrativos, como: o registro acadêmico, licitações e compras, financeiro, serviços auxiliares e transporte, gestor/fiscal de contratos, almoxarifado e patrimônio, protocolo, gestão de pessoas, estando atualmente na Diretoria de Administração e Planejamento. Essa experiência de atuar em diferentes setores me possibilitou vivenciar, na prática, o distanciamento entre os setores, mas principalmente a falta de diálogo entre o “didático” e o “administrativo”. Tenho a impressão de que há duas instituições sob o mesmo teto: uma é a escola e a outra, invisibilizada, é o setor

<sup>76</sup> TAE no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação – UFBA

administrativo. Essa dicotomia fragiliza a concepção de comunidade acadêmica preconizada no Estatuto do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes em seu Art.30: “A comunidade acadêmica do Instituto Federal do Espírito Santo é composta pelos corpos discente, docente e técnico-administrativo”. Essa dicotomia cria cisões, exclusões e fortalece a ideia que um setor seria melhor ou mais importante que o outro. Meu primeiro setor de trabalho no Ifes foi a Coordenação de Registro Acadêmico do campus São Mateus. Neste setor fiquei só por alguns meses, e fui muito bem assessorada pelos docentes e demais administrativos que atuam diretamente no “ensino”. Observei que poucos meses após eu ser transferida para o setor de Licitações e Compras o tratamento que eu recebia mudou visivelmente, ao ponto de até um cumprimento meu ser ignorado. A partir dessa experiência comecei observar as diferenças e similaridades dos diversos setores e dos três seguimentos dentro dos Campi do interior. Foram 4 anos atuando naquele campus vivenciando um clima organizacional muito complicado, fato que contribuiu muito para a enorme rotatividade de servidores. Em Barra de São Francisco, que é uma cidade do interior no extremo norte do Espírito Santo, os servidores assumem o cargo no Ifes com planos de retornar para sua cidade de origem em um dado momento. Ocorre que ao se depararem com um clima organizacional não-colaborativo, acentuado pelas diferenças e animosidades entre os seguimentos dentro do Instituto, tendem a apressar a saída para outros campi e, até mesmo, outros órgãos. Atuando n e s t e c a m p u s , observei os mesmos dilemas: A l é m d a r o t a t i v i d a d e q u e prejudica muito a produtividade o desenvolvimento e as possibilidades de colaboração em qualquer Instituição, observamos outros prejuízos à comunidade interna e externa do Campus, ações de ensino e pesquisa em alguns momentos tiveram que ser interrompidas por falta de comunicação ou uma comunicação falha entre os seguimentos docente e técnico para a aquisição de produtos e equipamentos. O entendimento de que essas três categorias (discente, docente e técnico-administrativo) compõem um todo indissociável – a comunidade acadêmica – tem reflexos em diversas ações institucionais, como o empenho em articular ensino, pesquisa e extensão, como preconizado na lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008) e em seus documentos que norteiam o planejamento estratégico do Ifes, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFES, 2019), o Estatuto (IFES, 2009) e o Regimento Geral (IFES, 2016). Colaborando com essa ideia, é



possível perceber também nos projetos pedagógicos de cursos um direcionamento no sentido de integrar as áreas técnicas e propedêuticas, instigando também a interdisciplinaridade curricular, conforme prescreve o Estatuto do Ifes no seu Art.24 (IFES, 2009, p. 12). Ainda nessa direção, pode-se afirmar que a articulação entre o Instituto Federal e a sociedade é um tema basilar na descrição da sua função social. O Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes p. 36 reforça a necessidade da integração entre o Instituto e a sociedade. Em Barra de São Francisco, o Ifes tem impactado positivamente, pois antes do Campus os habitantes precisavam se deslocar mais de 80 km até as cidades mais próximas em busca de Educação superior. Com a expansão dos Ifs, a cidade foi contemplada com Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico, público e de qualidade em diferentes níveis de ensino: começou ofertando o Curso Técnico em Administração Concomitante, alcançou um grande destaque no campo da Extensão, já ofertou inclusive um curso de Pós-Graduação. Hoje, oferece além do concomitante em Administração, integrado em Administração, integrado em Agricultura e bacharelado em Administração. Contudo, ao refletir sobre como esse processo ocorre internamente, e avaliando o processo de construção da minha identidade profissional, uma servidora técnico-administrativa que atua em uma instituição de ensino, me deparo a não integração dos servidores administrativos no cotidiano acadêmico, criando uma espécie de não-lugar, entrementes, os servidores do campo didático pouco sabem do trabalho administrativo. Isso vai de encontro com o que Libâneo (1992, p. 16) afirma. Ao criticar a visão unilateral da educação, dizendo que: “situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes”, evidencia, ainda mais, que o espaço educacional se constitui em uma rede de relações entre os sujeitos e setores que compõe a escola. Nesse contexto, os processos de trabalho do Ifes parecem potencializar os efeitos sociais da divisão do trabalho, criando um ambiente dual onde os técnicos representam o trabalho manual e os docentes o intelectual. Essa concepção de escola caminha na contramão da fundamentação legal e teórica que sustentam a educação profissional propagada pelo Ifes. Ciavatta nos ajuda a entender o conceito de formação integrada: “Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação



brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (CIAVATTA, 2014, p.197)”. Isso faz com que as relações de trabalho tenham de ser revistas, pois elas também devem ultrapassar as hierarquizações e subordinações limitadoras, que geram a fragmentação do trabalho educativo, problematizando à “divisão das tarefas entre os(as) profissionais da educação, técnicos(as) e docentes [...] a partir da fragmentação do trabalho educativo e no distanciamento entre as categorias profissionais” (MAGALHÃES; MAGALHÃES; MOURA, 2014, p. 1). No intuito de analisar mais profundamente o universo intramuro escolar do Instituto Federal do Espírito Santo, a proposta de intervenção intitulada “Muros invisíveis: a percepção da comunidade escolar do Ifes – Campus Barra de São Francisco quanto às relações intersetoriais” tem como objetivo geral compreender a percepção dos profissionais não docentes, que trabalham no Ifes Campus Barra de São Francisco, das relações intersetoriais dentro do Campus. Considerando as especificidades do Instituto Federal quanto a sua amplitude de oferta de cursos em diferentes níveis, não é possível estabelecer uma relação direta com a dinâmica das escolas da educação básica. No entanto, mesmo reconhecendo as complexidades do cotidiano dos campi, acredito seja crível pensar em estratégias análogas às propostas para a educação básica. Nesse sentido, como objetivos específicos a pesquisa busca: Identificar a percepção dos servidores administrativos quanto às relações intersetoriais do Campus; Analisar a percepção dos servidores administrativos quanto a sua participação no envolvimento dos processos educativos na Instituição e no Campus; Identificar a participação dos servidores administrativos na construção dos projetos pedagógicos do curso; Perceber a política do Ifes para promover a intersectorialidade nos campi. Como resultado da pesquisa, planejar um curso MOOC, que aborde a importância dos profissionais não docentes na educação e gerar como produto uma mudança de perspectiva da instituição e dos seus servidores sobre a importância do diálogo entre os diversos setores da escola e sua integração com o currículo escolar, para que se possa, efetivamente, construir uma educação integrada e emancipadora, que seja reflexo de um ambiente de trabalho saudável e permeado por trocas e partilhas onde todas as formações e seguimentos tenha o mesmo valor e importância no papel educativo do Instituto.



## Referências:

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em 28/01/2021

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 1.171, de 22 de junho de 1994**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/D1171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D1171.htm) Acesso em 28/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 22/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 e dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 22/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 22/01/2021.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por Que Lutamos? **Trabalho & Educação**. [S. l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 29/01/2021.

IFES. **Estatuto do IFES**. 2009. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/PDI\\_estatuto.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/PDI_estatuto.pdf). Acesso em 25/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Regimento do IFES**. 2016. Disponível em <https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/16575-regimento-interno-dos-campi-do-ifes> Acesso em 25/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019/2 a 2024/1**. 2019. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_48\\_2019\\_-\\_PDI\\_-\\_Anexo.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf). Acesso em 20/01/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: \_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em 09 de junho de 2021.

TEIXEIRA, Nádia F. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**. Lajeado, v 12, n 2, 2015.



## **COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO DO EVENTO**

### **COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Coordenadora: Verônica Domingues Almeida

Vice-Coordenadora: Cilene Nascimento Canda

### **COMISSÃO CIENTÍFICA DO II COPIIP**

Maria Helena Silveira Bonilla

Salete de Fátima Noro Cordeiro

Elaine Michele dos Santos da Silva

Sandra Lee Benvindo Ribeiro

### **COMISSÃO DE ACOLHIMENTO, COMUNICAÇÃO E CULTURA**

Larissa de Almeida Brito

Marling Alvarenga

Natalino Marques

Thaína Angeli

### **COMISSÃO DE CERTIFICADOS**

Evanilton Neri

Jussara Campos

### **COMISSÃO DE INSCRIÇÕES E SUBMISSÃO**

Ezequiel de Moraes

Gerllys Calvi

Roberta Lavigne

### **COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA E PROGRAMAÇÃO**

Maria Roseli de Sá

Marlene dos Santos

### **COMISSÃO DE MONITORIA**

Elieenai Barreto

Larissa de Almeida Brito

### **COMISSÃO DE PARECERISTAS**

Abia Lima de França

Adenilson de Andrade Argolo

Ana Cristina de Mendonça Santos

Andrea Costa

Cilene Canda

Cleonilton da Silva Souza

Clívio Pimentel Júnior

Cristiane de Almeida Vieira Da Silva

Daniel Silva Pinheiro

Fabio Vieira

Fátima Souza

Gilvanice Barbosa da Musial  
Giovana Zen  
Helena Avanzo  
Igor Tairone Ramos Santos  
Isis Ceuta Pinto Alves  
Jean Mário Araújo Costa  
João Firmino Soares Abreu Alves  
Joao Marciano Sousa Neto  
Jones Mota  
Joseilda Sampaio de Souza  
Karina Moreira Menezes  
Leila Soares  
Leonardo Rangel dos Reis  
Lilian Bartira Santos Silva  
Luan Menezes dos Santos  
Márcia de Oliveira Sales  
Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto  
Maria Helena Silveira Bonilla  
Maria Roseli Gomes Brito de Sá  
Marlene Oliveira dos Santos  
Marta Jesus  
Maura da Silva Miranda  
Nanci Helena Reboucas Franco  
Natalina Assis de Carvalho  
Nelson de Luca Pretto  
Rafael Alberto González González  
Rejane de Oliveira Alves  
Ricardo Henrique Resende de Andrade  
Roger Alberto Aburto Villalta  
Ronaldo Venas  
Rosangela Costa Soares  
Salete de Fátima Noro Cordeiro  
Samira da Sten  
Silvia Maria Leite de Almeida  
Tarcyla Coelho de Souza Marinho  
Tatiana Polliana Pinto de Lima  
Vandeilton Santana  
Veronica Almeida  
Wallace Matos da Silva  
William C. Santos

#### **SECRETARIA E APOIO TÉCNICO**

Pedro dos Santos Portela  
Larissa de Almeida Brito

#### **MONITORES**

Danielle Pires Correia  
Jamilé Gondim Pires de Almeida  
Larissa de Almeida Brito



Mariele dos Santos Gomes  
Peterson Silva Aguiar  
Qeise de Deus Feitosa  
Rafael Alberto González González  
Rafaela Marques Rodrigues dos Santos  
Sirley da Cruz Moura  
Teodora Chaves Almeida