



Mônica Moreira de Oliveira Torres  
Marcolino Sampaio dos Santos  
Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira  
*Organizadores*

*15 Anos*

# PARFOR UNEB

reflexões sobre práticas de ensinar e aprender

# **15 ANOS PARFOR UNEB:**

## **REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINAR E APRENDER**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**Reitora**

Adriana dos Santos Marmori Lima

**Vice-Reitora**

Dayse Lago de Miranda

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

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

**PARFOR/UNEB**

**Coordenação Institucional do PARFOR**

Mônica Moreira de Oliveira Torres

**Coordenação do Curso de Pedagogia**

Jânia Cardoso dos Santos

**Equipe Técnica**

Naiara Bernardo Santana

Camila Alves Peixoto Cavalcante

Barbara Elcimar dos Reis Alves

Yoná Cruz Barreto

**Comissão Científica do PARFOR UNEB**

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Marcolino Sampaio dos Santos

Prof<sup>ª</sup> Msc. Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Mônica Moreira de Oliveira Torres

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira

Prof<sup>ª</sup>. Msc. Gildaite Moura de Queiroz

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Marcia Torres Neri Soares

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Selma Barros Daltro de Castro

Msc. Lucas dos Santos Porto

Silvia Lúcia L. Benevides

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

**Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**

Marcia Serra Ferreira

**Coordenadora de Apoio à Formação de Profissionais do Magistério –  
CAPES**

Lorena Lins Damasceno

Mônica Moreira de Oliveira Torres  
Marcolino Sampaio dos Santos  
Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira  
(Organizadores)

# 15 ANOS PARFOR UNEB:

## REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINAR E APRENDER



PROGRAD  
Pró-Reitoria de  
Ensino de Graduação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Mônica Moreira de Oliveira Torres; Marcolino Sampaio dos Santos; Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira [Orgs.]**

**15 Anos PARFOR UNEB: reflexões sobre práticas de ensinar e aprender.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 143p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2051-2 [Impresso]**  
**978-65-265-2052-9 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526520529**

1. Parfor Uneb. 2. Formação de professores. 3. Práticas de ensinar. 4. Práticas de aprender. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## APRESENTAÇÃO

A Universidade do Estado da Bahia-UNEB é uma instituição pública cuja organização multicampi a mantém presente em quase todos os Territórios de Identidade da Bahia, a qual historicamente vem assumindo, desde sua criação o compromisso com a formação de professores da educação básica no Estado da Bahia. A partir da década de 1990, em parceria com municípios, amplia sua ação acadêmica com oferta de cursos para formação de professores através de Programas Especiais como Rede UNEB voltados para qualificar professores/as que atuavam na educação infantil e anos iniciais, bem como o Proesp que formou professores/as para a segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, contribuindo assim para a inclusão de professores/as em exercício do Magistério na educação superior na Bahia.

Em 2009 a Uneb adere ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, criado com a finalidade de formar professores em exercício que ainda não atendiam às exigências de formação em nível superior prevista na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96.

Ao completar 15 anos o Parfor - Uneb deixa registrado um legado importante tanto para a universidade como para a educação básica na Bahia. Ofertou cursos de licenciatura nas áreas de Sociologia, Educação Física, Matemática, Letras Vernáculas, Letras com Inglês, História, Geografia, Artes Visuais, Biologia, Computação, Química e atualmente oferta duas turmas com o curso de Pedagogia.

Nos seus 15 anos o Programa já ofertou 268 turmas de cursos de licenciatura para formação de professores com atuação na Educação Básica, abrangendo 105 municípios baianos e presente em 25 Territórios de Identidade do Estado.

Em defesa da permanência do Parfor como política de Estado, tendo em vista a ampliação de oferta de novas turmas de formação

de professores em exercício e maior investimento na área, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor - FORPARFOR NACIONAL vem mantendo em evidência a agenda permanente de demanda por formação inicial e continuada de professores, face às necessidades ainda existentes nos estados e municípios, especialmente no Norte e Nordeste.

O Parfor Uneb representa um dos principais Programas de formação de professores que mantém a aproximação direta da universidade com o contexto das escolas públicas de educação básica, uma vez que os estudantes-professores são sujeitos que atuam na docência dessas escolas. Isso requer um currículo diferenciado, contextualizado e aberto às múltiplas referências de saberes, com o qual o coletivo de estudantes-professores, com ampla experiência no magistério na educação básica, faz o diálogo e a práxis durante a formação.

As ações do Programa se ampliam em 2024 com a criação de cursos de licenciatura que contemplam o público da diversidade indígena, quilombola, educação do campo, da educação inclusiva a partir do protagonismo institucional e forte participação dos pesquisadores das áreas envolvidas. Assim, a Uneb através do Parfor submete propostas de cursos de licenciatura ao Edital n. 23/2023 da Capes – Parfor Equidade com aprovação de 05 cursos com 09 turmas nas áreas de: Pedagogia Quilombola, Educação Intercultural Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Inclusiva e Educação do Campo.

A obra *“15 Anos PARFOR UNEB: Reflexões sobre Práticas de ensinar e aprender”* é uma produção que dá visibilidade aos autores e participantes do Programa através de autorias de textos acadêmicos que contribuem para ampliar a socialização de conhecimentos e saberes construídos na docência ou outras experiências vividas nos cursos. Nesse sentido amplia a produção acadêmica que envolve o público do Parfor ao longo dos 15 anos e a circularidade dos saberes construídos no Programa através de nove artigos selecionados através de edital, os quais serão aqui apresentados.

O primeiro capítulo intitulado *"Projeto Político Pedagógico: relato de experiência docente no PARFOR-UNEB"* compartilha uma vivência formativa no contexto do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destacando a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento orientador das práticas escolares e como espaço de construção coletiva de uma educação democrática e transformadora. A partir da atuação docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o texto apresenta reflexões sobre os desafios e as potencialidades que envolvem a compreensão e elaboração do PPP junto a professores em formação, especialmente aqueles que atuam em contextos educacionais marcados por diversidade social, cultural e territorial. O capítulo ressalta como o trabalho com o PPP, dentro da perspectiva crítica, contribui para fortalecer a autonomia pedagógica das escolas e o compromisso ético-político com a qualidade social da educação. Mais do que um relato, o texto se configura como um convite à prática reflexiva, à escuta sensível e à construção colaborativa de projetos que deem sentido à escola como espaço de transformação social. A experiência no PARFOR-UNEB reafirma o papel da formação docente como eixo central na efetivação de propostas pedagógicas alinhadas às realidades e aos sonhos de cada comunidade escolar.

O segundo capítulo *"Aula de campo em turma do PARFOR/UNEB: vivenciar para planejar melhores ações"* compartilha uma experiência formativa que destaca a importância do aprender na prática como estratégia essencial para a construção de saberes significativos no contexto da formação docente. Ao abordar a aula de campo como ferramenta pedagógica, o texto evidencia como o contato direto com realidades diversas amplia a percepção crítica dos professores em formação, favorecendo a construção de planejamentos mais sensíveis, contextualizados e transformadores. A partir da experiência vivida com uma turma do PARFOR na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o capítulo propõe uma reflexão sobre a potência da vivência como elemento articulador entre teoria e prática, possibilitando o ressignificar de

conteúdos e metodologias. A aula de campo, nesse sentido, deixa de ser apenas uma atividade complementar e assume papel central no desenvolvimento de práticas educativas mais conectadas com os territórios, as comunidades e as demandas sociais. Mais do que um relato, este texto é um convite à valorização das experiências concretas como caminho para a construção de uma docência comprometida com a realidade dos sujeitos e com a qualidade da educação pública.

O terceiro capítulo sobre *"Estágio Supervisionado em Coordenação Pedagógica para uma formação profissional qualificada"* propõe uma reflexão sobre o papel fundamental do estágio supervisionado na formação de profissionais da educação preparados para os desafios da gestão pedagógica nas escolas. A partir de uma vivência concreta, o texto destaca como esse momento formativo, quando bem orientado e articulado à prática real, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e propositivas nos futuros coordenadores pedagógicos. O capítulo evidencia que o estágio supervisionado vai além da simples observação do cotidiano escolar: trata-se de uma oportunidade de mergulho na complexidade da prática educativa, permitindo ao licenciando vivenciar processos de planejamento, acompanhamento docente, mediação de conflitos, organização de espaços de formação continuada e fortalecimento do trabalho coletivo. Ao compartilhar essa experiência, o texto reafirma a importância de uma formação que una teoria e prática, e que valorize o papel estratégico da coordenação pedagógica na promoção de uma educação de qualidade social. Trata-se de um convite à construção de um perfil profissional comprometido com a transformação da escola em um espaço mais justo, democrático e acolhedor.

No quarto capítulo com o título *"Benzeduras e curas nas práticas sociais de Lajedo do Tabocal-BA: as benzedeadas, crença mística de um povo"*, as autoras apresentam um breve estudo sobre a memória e a força da cultura popular de Lajedo do Tabocal/Ba, através das histórias das benzedeadas, para compreender a

importância e valorização dessa cultura, bem como identificar de que forma ela chega e é recebida pelas pessoas que são benzidas e por quem as benze. A autora sinaliza também a necessidade de compreendermos de que maneira esses saberes devem ser proferidos nas escolas. Um texto muito significativo que nos conduz a reflexões que estão para além das nossas vivências acadêmicas.

No quinto capítulo intitulado *“Roda de Conversa no Parfor: estratégias para uma educação antirracista e a valorização das riquezas e saberes africanos frente ao silenciamento colonial”*, os autores propõem uma reflexão crítica e necessária sobre o papel da educação na desconstrução de narrativas coloniais e na promoção de uma pedagogia comprometida com a equidade racial, o respeito às identidades e o reconhecimento da diversidade cultural. A partir das vivências no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o texto apresenta a Roda de Conversa como uma metodologia potente, horizontal e dialógica, capaz de mobilizar escutas, partilhas e aprendizagens significativas entre professores em formação. Nessa perspectiva, a Roda torna-se espaço de resistência, reconstrução de memórias e valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros historicamente silenciados. Mais do que um relato de prática, este capítulo é um convite à ação educativa consciente, crítica e transformadora. Ao destacar estratégias e reflexões desenvolvidas no contexto formativo, ele reafirma o compromisso com uma educação antirracista que reconhece as marcas do colonialismo, mas também as potencialidades de um ensino que celebra a ancestralidade, a cultura e os conhecimentos oriundos do continente africano e de suas diásporas.

O sexto capítulo com o título *“Lá nas Crioulas: Histórias, Memórias e Modo de existir”* traz um relato de experiência sobre imersão em uma comunidade quilombola do município de Érico Cardoso-BA, realizada pelos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XX. A experiência, teve como metodologia entrevistas com homens e mulheres da Comunidade Quilombola Sustentável do

Paramirim das Crioulas, ouvindo suas histórias, memórias e modos de viver. As repercussões históricas e as vivências cotidianas dessa população, também fortalecem a educação continuada em campos distintos de atuação profissional, unindo saberes teóricos e práticos. Vale a pena ouvir essas histórias.

O sétimo capítulo, "*As contribuições da literatura infantil para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar reflexivo*", convida o leitor a mergulhar na riqueza e na potência da literatura infantil como ferramenta essencial na formação de leitores críticos, sensíveis e participativos desde os primeiros anos da vida escolar. Por meio de uma abordagem teórica e reflexiva, o texto discute como o contato sistemático com obras literárias, mediado por práticas pedagógicas intencionais e afetivas, pode despertar o interesse das crianças pela leitura, ampliar seu repertório cultural, desenvolver a linguagem oral e escrita, além de favorecer a construção de sentidos sobre o mundo ao seu redor. Este capítulo propõe um olhar atento ao papel do educador como mediador do encontro entre o texto literário e o leitor em formação, destacando a importância de ambientes alfabetizadores, da escuta qualificada e da valorização da literatura como arte, não apenas como instrumento didático. Assim, a obra reforça que formar leitores é mais do que ensinar a decodificar palavras: é cultivar

O oitavo capítulo denominado "*Estudar e brincar basta só começar: relato de experiência de seminário*" propõe uma reflexão sensível e prática sobre como o brincar e o aprender caminham juntos no cotidiano educativo. A partir de uma vivência concreta, este relato compartilha estratégias, desafios e descobertas feitas no processo de integrar o lúdico à construção do conhecimento, mostrando que o brincar não é apenas um momento de pausa ou lazer, mas um espaço fértil de aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral das crianças. Ao longo do capítulo, a autora apresenta o contexto em que a experiência se deu, os objetivos que nortearam as ações, as metodologias adotadas, os registros das atividades. A experiência revela como a escuta atenta,

o planejamento sensível e a valorização da infância como fase plena de sentido e potência são fundamentais para transformar a escola em um lugar onde se aprende brincando e se brinca aprendendo. Este relato pretende inspirar educadores, gestores e demais profissionais da educação a repensarem suas práticas cotidianas, reafirmando que, para estudar e brincar, basta só começar - com afeto, intenção pedagógica e abertura para o inesperado que a infância sempre traz.

No nono capítulo os autores apresentam "*A contribuição do PARFOR para o desenvolvimento da Educação do Campo do município de Aracatu - Bahia*" e fazem uma reflexão sobre o impacto concreto das políticas públicas de formação docente na valorização e no fortalecimento da educação no meio rural. A partir da experiência vivida no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o texto evidencia como a qualificação dos profissionais da educação tem sido fundamental para transformar práticas pedagógicas, respeitar os saberes locais e promover uma escola mais comprometida com as realidades do campo. Este relato, situado no contexto do município de Aracatu, na Bahia, traz à tona os desafios e avanços enfrentados pelos(as) educadores(as) no processo de formação e atuação junto às comunidades rurais. O capítulo destaca a importância da formação inicial e continuada como instrumento de fortalecimento da identidade do campo, da construção de currículos contextualizados e do enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a educação rural brasileira. Assim, esta produção contribui não apenas como registro de uma experiência significativa, mas também como um convite à valorização de iniciativas formativas que reconhecem o campo como espaço de saber, resistência e potência transformadora.

Mônica Moreira de Oliveira Torres  
Marcolino Sampaio dos Santos  
Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira

## PREFÁCIO

Compreender e elevar a formação docente no Brasil como base da educação, é projetar o futuro da sociedade, nesse sentido as instituições de educação superior públicas têm contribuído sobremaneira com suas ofertas de cursos de qualidade, garantindo a própria legitimidade e relevância da universidade pública

A UNEB, tem contribuído com esse processo de várias formas com ofertas dos cursos de graduação e pós-graduação, e uma delas, fruto da parceria com o governo federal, tem sido a adesão ao programa Plataforma Freire (PAFOR).

Criado enquanto espaço formativo e organizado em um sistema, o PAFOR subsidia com dados, a CAPES (órgão responsável pela gestão e acompanhamento dos programas de formação de professores da educação básica) na formulação de políticas públicas educacionais.

A obra aqui escrita com muita dedicação por aqueles(as) que viveram e vivem o PAFOR, expressa de forma singular o desenvolvimento dos estudantes em seu processo formativo, as tecnologias educacionais desenvolvidas pelos docentes para a arte de ensinar e aprender.

Os textos evidenciam uma cultura identitária enraizada, própria das cidades interioranas de residência e de vida dos participantes do PAFOR, os temas trazidos coadunam com essa cultura e avançam para e expressão de uma ciência produzida no chão da escola.

Na emergência e na defesa de uma educação antirracista, de uma educação do campo enquanto direito e contextualizada, de uma educação que preserve e valorize a história e a memória.

É possível com uma leitura atenta, identificar as trocas de ideias, trocas de conhecimentos, trocas de saberes, trocas de metodologias.... como também trocas de experiencias de vida, trocas de afetos, trocas de cuidados.

O chão da escola é uma vastidão de objetos a serem pesquisados com ética e responsabilidade, mas é antes disso um espaço rico de gente, de pessoas com suas histórias e trajetórias, que pensam a educação, que vivem dela e que creem na mesma para a emancipação humana.

Os múltiplos espaços os quais percorremos, convergem em nossas vidas e em nossos fazeres. Somos o que somos, fruto do que vivenciamos, experimentamos desde a tenra infância em nossos lares, em nossas escolas, salas de aulas da universidade, nos movimentos sociais... nas praças, lugares e relações... Nas leituras realizadas, nas mensagens trocadas.

O nosso desejo, é que as reflexões trazidas nesse livro, ressignifiquem vossas vidas incentivando a trilhar novos ciclos mais ricos para escutas, diálogos e mostras mutuas, e nessa dinâmica da relação, que possamos: repensar de forma coletiva sobre qual educação temos e qual queremos e identificar de que forma no processo educativo, podemos aprofundar as temáticas de iniquidades que ainda persistem na sociedade.

Sejamos pois, docentes. Estudantes, técnicos sempre pesquisadores/s, pessoas conscientes ambientalmente, comprometidas socialmente, denunciantes de injustiças, construtoras de novos conhecimentos, inventivas, criativas, mobilizadoras, antirracistas, sem nenhum tipo de preconceito, sejamos ainda diferenciadas nas ações e unebianas de coração.

Adriana dos Santos Marmori Lima  
Reitora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

## SUMÁRIO

- 1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PARFOR-UNEB** 17  
Roseli Ramos de Oliveira  
Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira  
Marcolino Sampaio dos Santos
- 2. AULA DE CAMPO EM TURMA DO PARFOR/UNEB: VIVENCIAR PARA PLANEJAR MELHORES AÇÕES** 29  
Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira  
Roseli Ramos de Oliveira  
Aline Nery dos Santos
- 3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL QUALIFICADA** 41  
José Expedito de Jesus Junior  
Nadja Maria Amado de Jesus
- 4. BENZEDURAS E CURAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LAJEDO DO TABOCAL-BA: AS BENZEDEIRAS, CRENÇA MÍSTICA DE UM POVO** 57  
Raiane Santos da Silva  
Lídia Barreto da Silva
- 5. RODA DE CONVERSA NO PARFOR: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A VALORIZAÇÃO DAS RIQUEZAS E SABERES AFRICANOS FRENTE AO SILENCIAMENTO COLONIAL** 71  
Romilda Rodrigues da Silva  
Oliveira Adão Miguel

<b>6. “LÁ NAS CRIOULAS” HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E MODO DE EXISTIR</b>	<b>85</b>
Ícaro Dias Cruz Luciana Pereira de Oliveira Cruz	
<b>7. AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR REFLEXIVO</b>	<b>95</b>
Luciana Dias dos Santos Paulo Nascimento Silva	
<b>8. ESTUDAR E BRINCAR BASTA SÓ COMEÇAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SEMINÁRIO</b>	<b>111</b>
Maria das Neves Enéas da Silva Santos	
<b>9. A CONTRIBUIÇÃO DO PARFOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARACATU BAHIA</b>	<b>125</b>
Marcolino Sampaio dos Santos Jaciera de Oliveira Sant’Anna Santos Mônica Moreira de Oliveira Torres	
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>139</b>

# 1

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PARFOR-UNEB

*Roseli Ramos de Oliveira*  
*Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira*  
*Marcolino Sampaio dos Santos*

### **Introdução**

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação. O PARFOR/UNEB, nos municípios de Paramirim e Érico Cardoso, atende a oferta do Curso de licenciatura de Pedagogia destinado aos professores da rede pública da educação básica dos dois municípios.

O PARFOR tem por objetivo a oferta de cursos de licenciatura, cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores, atuando como um fomentador de política pública para formação de professores e no aprimoramento e fortalecimento da formação para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido,

[...] sua ampliação e visibilidade começaram a ganhar cada vez mais destaque nas agendas governamentais, principalmente em razão das ações que vêm sendo desenvolvidas para a melhoria da qualidade da educação mediante o aprimoramento das práticas docentes, profissionalização e valorização da carreira docente oferecem indícios da sua adequação e informam sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado acerca do desenvolvimento de políticas e programas governamentais (Gatti; Barreto; André, 2011).

Ainda podemos considerar que a formação docente é parte essencial da política educacional e deve ser pensada como direito social de educadores e educandos. Portanto, é função do estado e da sociedade garantir o acesso dos professores a uma formação de qualidade que atenda às necessidades do processo formativo de todos os cidadãos. Essa garantia de acesso é alcançada por meio de políticas públicas efetivas, formuladas a partir de programas e ações que garantam igualdade de oportunidades.

A vivência teórico-prática no PARFOR/UNEB é de suma importância, uma vez que permite experimentar de diversas formas o fazer docente, como o de inovar e aplicar. A proposta da visita de campo guiada realizada nas escolas dos municípios referidos foi um importante instrumento para a aprendizagem dos discentes, pois permitiu analisar, comparar e identificar realidades distintas de como os espaços formais de educação desenvolvem programas, organizam suas práticas de ensino e aprendizagem sugeridas no PPP, enquanto documento norteador do cotidiano.

No componente de Práticas em Rede de Aprendizagem III foi proposta como atividade uma visita guiada, a fim de sentirmos as diferentes realidades na aplicabilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) nos seus diversos aspectos. O documento foi implementado mediante divulgação pública para conhecimento de todos, uma vez que 2024 foi o ano da consulta popular, visando receber contribuições e sugestões vindas da sociedade para construção do projeto.

Dessa atividade participaram pessoas físicas e jurídicas interessadas na matéria. Os gestores das escolas realizaram uma audiência pública, comunicando à sociedade sobre o PPP, posto que a participação popular visa também contribuir nos processos para adequar, reconfigurar, ampliar e incluir as possibilidades de funcionamento da educação nos municípios, um dos desafios referentes à transição para a modalidade de ensino integral.

Para tanto, compreendemos que o PPP, instrumento teórico-metodológico de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola, na sua totalidade, articula-se na rede pública de

ensino de Paramirim e de Érico Cardoso, visto que os discentes buscaram compreender suas etapas de elaboração, acompanhamento e avaliação. Para Veiga (1998),

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (Veiga, 1998, p. 01).

Partindo desse entendimento, a experiência da visita e a análise do PPP nas escolas dos municípios de Paramirim e de Érico Cardoso proporcionaram aos discentes um entendimento de que o documento, por sua vez, fortalece a prática pedagógica que deve estar ligada aos interesses da coletividade escolar na construção e na concretização das ações para o melhor desenvolvimento das atividades, tendo como meta a formação de cidadãos críticos e reflexivos, contribuindo, desse modo, com as transformações do meio social.

Nesse sentido, a investigação discorre sobre uma visita de campo em escolas distintas da rede municipal de Paramirim e Érico Cardoso para compreender a articulação do PPP, perspectivando dialogar sobre limitações e relevâncias no ambiente formal, no âmbito das metodologias de ensino, funcionamento, estrutura, programas educacionais para, propositivamente, questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola, permitindo a formação de cidadãos aptos a criar e intervir na sociedade.

Este texto está organizado em cinco momentos. No primeiro, apresentamos a introdução, supracitada. Na segunda parte, trataremos da metodologia; em seguida, abordaremos os pressupostos epistemológicos que subjazem ao tema. No terceiro momento, discorreremos sobre os resultados e a discussão em duas subseções e, por fim, na conclusão, evidenciaremos as

potencialidades de trabalhar com o PPP como uma proposta de política pública da educação.

## **Metodologia**

Este trabalho trata-se de um relato de experiência vinculado ao PARFOR, realizado no componente Práticas em Rede III, no segundo semestre, que teve como proposta de trabalho uma visita de campo guiada. Com relação à aula de campo, compreendemos que seja um importante recurso didático, facilitador da aprendizagem e de estratégias diversas na construção do conhecimento. A aula de campo proporciona o “[...] contato direto com o seu objeto de estudo, que então se torna mais significativo. Diante disso, as possibilidades de contextualização ficam ampliadas e facilitadas” (Zorattoe Hornes, 2014, p. 7). O fato é que a aula de campo aproxima a teoria da prática, dando sentido aos processos de aprendizagem como uma excelente estratégia de atividade.

Com relação à investigação ocorrida em quatro escolas públicas nos municípios de Paramirim e Érico Cardoso, por questões de logísticas de deslocamento, os discentes de Érico Cardoso fizeram o acompanhamento do PPP de forma investigativa no *locus* de trabalho, produzindo um diagnóstico a partir das informações apresentadas em seminários na UNEB-polo Paramirim. Ambas as realidades da investigação foram visitadas para conhecimento da estrutura, da quantidade de alunos, de funcionários, do funcionamento, dos desafios e das potencialidades. Entendemos que a proposta contribuiu na compreensão do relato de experiência, enquanto produção acadêmica importante para a construção do conhecimento, especialmente para a melhoria das ações científicas e profissionais, podendo traçar possibilidades de intervenção com resultados bem positivos.

A visita em Paramirim ocorreu na Escola Professora Dirlene Matos Mendonça, que, atualmente, atende alunos do 5º ano, e no Centro de Educação Infantil Marleide Oliveira. Em ambas as escolas fomos recepcionados por membros da gestão escolar. Em

Érico Cardoso, a visita de campo ocorreu em duas unidades da rede pública municipal, na Escola Municipal Benedito Marciano da Silva, localizada na comunidade Santarém, e na Creche Dulce Viana Cardoso.

A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, com duas turmas multisseriadas, uma do maternal ao 1º ano e a outra, do 2º ao 5º ano, em tempo integral, no noturno atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Já a Creche Dulce Viana Cardoso atende crianças de um ano de idade em tempo integral. Para tanto, esta visita de campo foi pautada no estudo do PPP dessas escolas. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o exame bibliográfico e documental, remetendo a preceitos legislativos que discorrem sobre o PPP, autores que o fundamentam, buscando promover um processo reflexivo sobre a questão em pauta, compreendendo que a pesquisa pode lançar luzes sobre essa reflexão.

### **Compreendendo o Tema: um olhar sobre a teoria**

No Brasil, o PPP surgiu em meados de 1980 após a ditadura militar, quando a educação tinha um currículo com disciplinas de cunho ideológico padronizado e centralizado em todo o país. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14, foram atribuídos aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar, de forma democrática, seus Projetos Pedagógicos com o fundamento de nortear todas as ações pedagógicas, viabilizando a melhoria da qualidade do ensino. Um fato importante de ser mencionado por se tratar de um documento fundamental na escola no ano de 2020 foi a realização do Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional da Bahia (UNDIME/BA), em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/BA (UNCME/BA) e Itaú Social.

O referido programa contou com a adesão de 402 (quatrocentos e dois) dos 417 (quatrocentos e dezessete) municípios baianos, sinalizando e apontando a necessidade de orientação e apoio para a revisão/elaboração dos PPP das escolas das redes municipais, alinhados ao Referencial Curricular, conseqüentemente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao construir o PPP das escolas, é necessário ter foco sobre o que as instituições têm como intenção de realizar, elencando seus princípios. Inspirados em Veiga (2003; 2010), compreendemos o PPP na/da escola como um conjunto de princípios, orientações e recomendações fundamentadas e amplamente participadas sobre pautas educacionais, envolvendo saberes e atividades escolares, sua gestão, sua política e suas ações formacionais. Para Gadotti (1996),

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (Gadotti, 1996, p. 02).

O PPP trata-se, portanto, de um dispositivo educacional mediador/orientador/articulador das realizações escolares, um fortalecedor do trabalho pedagógico que tem a função de explicitar e fundamentar a ação formativa e educativa e seus encaminhamentos sócio-educacionais.

Dessa forma, compreendemos que o PPP representa uma direção, um rumo a ser traçado, um compromisso com a mudança educacional que busca a melhoria da escola em várias questões. É importante ressaltar que o PPP é uma política para construir uma gestão democrática, apoiada em uma proposta de quebra de paradigma centralizado e sem compromisso com o social. Por tais razões, segundo Veiga (2010), o PPP tem um caráter democrático e resulta de um processo construtivo e coletivo, no qual os sujeitos participam e contribuem de maneira coletiva. Veiga (2003; 2010) advoga, desse ponto de vista, que a escola tem sua função social,

percebendo-a como espaço aberto ao debate público e à discussão coletiva. Nesse sentido, Vasconcellos (2009) defende que:

[...] é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoas, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (Vasconcellos, 2009, p. 15).

Por isso, o PPP, enquanto instrumento norteador do fazer escolar e docente, deve conter objetivos, metas e ações que trazem, implicitamente, reflexões aprofundadas sobre a finalidade da instituição, sua função social e as escolhas, partindo de ações necessárias e transformadoras da realidade. Contudo, é necessário utilizar o documento como parâmetro orientador de melhorias nas práticas escolares, tornando-se apenas um elemento burocrático sem relações com o contexto escolar e social onde foi concebido. Todavia, é preciso pensá-lo e criá-lo como um instrumento democrático que colabora de forma direta com a qualidade permanente da educação.

### **A experiência no chão da escola: desafios e pertinência do PPP em Paramirim e Érico Cardoso**

A proposta permitiu-nos compreender sobre os espaços educativos nos respectivos municípios e analisar que o sujeito é concebido a partir de uma base sócio-histórica, portanto, imbricado em uma rede complexa de relações sociais inseridas em um determinado contexto cultural.

Para tanto, as realidades analisadas ofereceram subsídios para compreendermos que as relações de ensinar-aprender são qualificadas por meio das intervenções nas relações intersubjetivas, nas sugestões referentes à organização pedagógica, às atividades desenvolvidas e ao espaço físico do contexto. Cada espaço educacional tem seus atores sociais envolvidos. Por isso, é necessário que cada escola construa um PPP que, de fato,

possibilite a melhoria de toda a organização educacional, com possibilidade de mudança real e que promova educação efetiva, assegurando que seja acessível a todos e que cumpra o seu papel de transformação social.

A visita na escola Professora Dirlene Matos Mendonça foi conduzida pela diretora Marta Consuelo Porto Silva e pela coordenadora Edlane da Silva Ramos Oliveira. Um dia anterior a nossa visita teria acontecido a audiência pública de apresentação do PPP para pais, colaboradores e sociedade civil, e da mesma forma a equipe gestora procedeu para com nosso grupo. A equipe de discentes visitantes tiveram a oportunidade de ver todos os passos e a efetividade de cada ação, pois a diretora e a coordenadora apresentaram detalhadamente como ocorreu a preparação, bem como a descrição de como foi elaborado, quem contribuiu, mostrou a escola como ela realmente é no seu dia a dia, inclusive, apresentando os desafios diários. Uma das questões citadas foi em relação aos problemas contemporâneos como: ansiedade, depressão, crianças com déficit na alfabetização, falta de autoconfiança e estímulo pela família. É claro que essas situações repercutem na aprendizagem dos alunos de forma negativa.

De um modo geral, as estruturas físicas das escolas atendem às crianças. Contudo, ainda há desafios, pois a maioria dos prédios escolares foi construída há mais de três décadas, necessitando de uma readaptação dos espaços em algumas delas para implementar o ensino integral, fato recorrente nos municípios analisados, o que repercute também como metas a serem cumpridas pelos municípios, estabelecidas pelo sistema educacional do país.

Nesse sentido, o PPP é um documento central de cada escola, servindo para fortalecer sua identidade e esclarecer aspectos práticos sobre como ela irá conduzir suas ações. A ideia é que dê clareza sobre a organização da escola, as concepções, os marcos conceituais, as estratégias, as metodologias de ensino e de avaliação que vão nortear as práticas conforme os objetivos de aprendizagem.

De forma geral as visitas ao Centro de Educação Infantil Marleide Oliveira e à Creche Dulce Viana Cardoso, em Érico Cardoso, foi uma experiência exitosa. Em ambos os contextos, as estruturas seguem um padrão que proporciona conforto e adaptabilidade às crianças. No Centro de Educação Infantil Marleide Oliveira, a apresentação do espaço foi direcionado pela coordenadora Daniela Batista. Via de regra, as creches são bem parecidas, são frutos dos programas educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). De maneira geral, os espaços físicos da Creche têm estruturas adequadas com sala adaptável para crianças de berçário, com brinquedotecas, berços e banheiros, inclusive com adaptações para inclusão. O público desses espaços é composto por crianças de berçário de 1 a 3 anos.

Foto 1: Creche Marleide de Oliveira e Escola Municipal Dirlene Matos Mendonça, em Paramirim-BA.



Fonte: Arquivo pessoal da diretora Marta Consuelo e da aluna do PARFOR Sheila Rocha

Em relação às creches visitadas foi relatado pelas representantes que houve a necessidade de fazer algumas alterações e adequações na proposta de PPP, em função da ampliação para atender às crianças de um ano de idade, por se tratar de crianças com demandas mais específicas. O documento tem esse caráter de flexibilidade imprescindível, pois cada escola desenha sua própria proposta em função da procura e da oferta, sempre primando em atender da melhor forma, tanto ao pedagógico como ao organizacional. Segundo a coordenadora do estabelecimento de ensino, a creche já tinha o PPP, mas passou pela demanda de alteração para também adequar aos processos participativos justamente para inserir a comunidade. O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção, ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento, da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo (Gadoti, 1996, p. 03). Um projeto político-pedagógico construído de forma participativa, dialógica e democrática requer tomada de decisões coletivas e sistematizadas, além de um planejamento claro que oriente a atuação da comunidade escolar. Também é essencial um monitoramento da proposta para a superação de problemas detectados durante o ano letivo.

### **Considerações Finais**

As vivências e experiências da visita de campo nas escolas de educação infantil e ensino fundamental I e na creche, nos municípios de Paramirim e Érico Cardoso, foi uma proposta sugerida no percurso do Componente Práticas em Rede III. Por se tratar de um dos objetos do conhecimento da disciplina, buscamos compreender o PPP na prática.

Podemos considerar que a experiência foi exitosa, porque correlacionou a aplicação do PPP nos seus respectivos espaços escolares e que, por essa razão, a proposta de ensino e métodos deve ser específica para atender ao público de cada lugar. Por isso, o objetivo central do processo de construção do documento deve

ser ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de todos, incluindo não só educadores e funcionários, mas também famílias e comunidade local, que poderão ajudar a identificar as necessidades do entorno escolar e inserir no PPP seus anseios com relação à escola.

No âmbito de cada realidade municipal, cada rede instituiu um comitê local para a ação com membros da equipe pedagógica da secretaria para articular e coordenar a formação nos municípios. No caso de Paramirim e Érico Cardoso, os formadores regionais com os membros do comitê contribuíram para as orientações e trocas de experiências. Portanto, podemos concluir que a visita de campo foi uma ótima oportunidade para compreendermos e refletirmos sobre as políticas públicas de educação e a importância da gestão pedagógica e administrativa da escola, na fomentação e aplicação dos mecanismos que operam a educação básica.

## Referências

- GADOTTI, Moacir. Projeto politico-pedagogico da escola. Na perspectiva de uma educacao para a cidadania. **Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ZORATTO, Fabiana Martins Martin; HORNES, Karin Linete. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. PDE. Artigos. Vol. 1, 2014, p. 1-19. ISBN 978-85-8015-080-3.

## 2

### AULA DE CAMPO EM TURMA DO PARFOR/UNEB: VIVENCIAR PARA PLANEJAR MELHORES AÇÕES

*Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira*

*Roseli Ramos de Oliveira*

*Aline Nery dos Santos*

#### **Introdução**

Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver". (Klink, 2000, p.76)

Corroborando com Klink, entendemos que conhecer o mundo nos insere em um movimento de descoberta contínuo, por esse motivo devemos, enquanto professores, permitir que os graduandos possam sair das 4 (quatro) paredes da sala de aula e avançar a patamares mais altos. Ver com os próprios olhos e vivenciar aquilo que aprenderam na sala e ficou apenas no nível da imaginação.

Neste contexto, apresentamos uma proposta de aula de campo que está para além do olhar, mas vivenciar o movimento de uma cultura que está conectada às nossas raízes e precisa ser compreendida dentro da nossa proposta pedagógica, na

construção dos planejamentos e ações que desenvolvemos em nossas salas de aula.

O conhecimento da cultura afrobrasileira se faz necessário, ainda para que possamos lidar com as questões do racismo em sala de aula, questão que tem demonstrado sérios problemas na construção da identidade das crianças e jovens que frequentam a educação básica. Neste sentido, entendemos que o professor tem um papel fundamental no combate ao preconceito e discriminação racial em nossas escolas.

A metodologia escolhida foi a aula de campo que para Hencklein (2013, p. 2), “admite além do entendimento conceitual a aquisição de conhecimento procedimental, pois durante a aula de campo são utilizadas diversas técnicas de coleta de dados para posterior interpretação e discussão”. Essa metodologia permite aos graduandos uma maior interação com o conteúdo que os professores estejam ensinando, bem como os insere na perspectiva de um planejamento interdisciplinar, diferente daqueles que costumam realizar nas escolas da educação básica, muitas vezes fragmentado, desvinculado do objetivo principal, o conhecimento.

A atividade foi desenvolvida a partir dos componentes curriculares Didática II - Planejamento e Avaliação da Aprendizagem e Práticas em Rede de Aprendizagens III, para a qual foi elaborado um cronograma de ações de realização da referida atividade. Fizemos um planejamento prévio das atividades que os graduandos deveriam participar. Este exigiu atenção à escolha dos locais, à seleção dos conteúdos e espaços a serem trabalhados, às atividades desenvolvidas pelos graduandos e às formas de registro, bem como a avaliação que foi proposta (Marandino, Selles e Ferreira, 2009).

A proposta inicial consistiu em; participação, no Pelourinho, das atividades voltadas para as comemorações do dia 20 de novembro, dia comemorativo da Consciência Negra; Visita à Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, a fim de conhecer a proposta Pedagógica da instituição, entendendo como esta orienta para uma educação antirracista; Conhecer o Terreiro Gantois e participar de rodas de conversa acerca do tema.

Este texto está organizado em 4 (quatro) momentos, no primeiro, apresentamos a introdução. Na segunda parte, abordaremos os pressupostos teóricos que fundamenta a problemática em questão tratando sobre as categorias “Aula de campo, planejamento e interdisciplinaridade”. No terceiro momento, discorreremos sobre os resultados e discussão, por fim, a conclusão.

### **Aula de Campo correlações da teoria na prática pedagógica**

A aula de campo foi desenvolvida a partir dos Componentes Curriculares Didática II - Planejamento e Avaliação da Aprendizagem e Práticas em Rede de Aprendizagens III, uma vez que nestes componentes os graduandos precisam compreender o planejamento de aula como um instrumento adequado ao contexto social-político-econômico-cultural do estudante.

Por tais motivos usamos o recurso metodológico aula de campo enquanto uma ferramenta didática que além de aproximar a teoria da realidade, permite trabalhar uma variabilidade de sentidos corporais para construção do conhecimento. Essas possibilidades permitem ao graduando experimentar e desenvolver outras inteligências que nem sempre são contempladas e incentivadas na sala de aula.

O público alvo foram os graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UNEB, polo de Paramirim, que também atende ao vizinho município de Érico Cardoso. Os graduandos tiveram oportunidade de visitar, a maioria pela primeira vez, diferentes espaços em Salvador/BA, onde conheceram e se apropriaram dos saberes referentes à cultura afrobrasileira.

Utilizamos enquanto *corpus* do estudo o exame bibliográfico, remetendo a, autores que fundamentam teoricamente a aula de campo, planejamento e interdisciplinaridade, buscando promover um processo reflexivo sobre a questão em tela, compreendendo que a pesquisa pode lançar olhares sobre essa reflexão.

O processo ensino e aprendizagens pode ser desenvolvido correlacionando com metodologias diversas que propiciem trocas de informações entre docentes e discentes, com focos nos objetivos pré-determinados de conteúdo, situações, experiências. Um fato crucial para que isso ocorra é a possibilidade de buscar formas diversas e atraentes para envolver os discentes em experiências e vivências concretas. Nesse sentido, propor aula de campo enquanto uma forma de vivenciar e experienciar novas situações e contextos, pode ser considerada, segundo Zoratto e Hornes como:

[...] uma ferramenta didática que além de aproximar a teoria da realidade, permite trabalhar uma variabilidade de sentidos corporais para construção do conhecimento. Essas possibilidades permitem ao discente experimentar e desenvolver outras inteligências que nem sempre são contempladas e incentivadas na sala de aula (Zoratto; Hornes, 2014, p. 6).

Neste sentido, corroborando com os autores supracitados, propomos à turma a aula de campo, no início do semestre letivo, de modo que ela fosse pensando junto as estratégias metodológica para a realização da aula. Era importante que este planejamento estivesse afinado com as demandas dos componentes curriculares e com a perspectiva de um trabalho transdisciplinar. Dessa forma, partindo da necessidade dos graduandos, surgiu a ideia de discutirmos a temática voltada para as relações étnico-raciais, pois era um assunto que enfrentava grandes desafios para serem tratados nas escolas de ambos os municípios.

Com a experiência de pensar o planejamento interdisciplinar, aprendemos que o modo de ensinar tem uma relação direta com as aprendizagens e está intimamente ligado a um encaminhamento metodológico que auxilia na construção do conhecimento. Para que ele seja, realmente, efetivado com sucesso é imprescindível que ocorra um planejamento antecipado, bem como uma organização dos conteúdos com instrumento didático-pedagógico. Para essa finalidade a aula de campo tem um ambiente distinto da sala de aula e de ambientes formais, uma vez que pode contribuir para aulas mais leves, abertas ao diálogo,

favorecendo que professor e estudante criem vínculos, uma via de comunicação embasada no respeito e na confiança (Zoratto e Hornes, 2014). Essa metodologia propicia apreender a técnica da observação e coleta de informações correlacionando com os saberes adquiridos em sala de aula.

Desta forma, a prática do professor deve ser pautada em constante reflexão sobre a forma como o ensino é proporcionado em sala de aula e se condiz com a teoria aprendida. Nesse contexto, o planejamento de aula é uma ferramenta crucial que pode ser desenvolvido de diversas formas, pois como afirma Libâneo, ele é a “relação que deve existir entre as ideias e a prática. É também a ligação lógica entre os componentes do plano”. (Libâneo, 1994, p. 224). Logo, o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento importante para direcionar as temáticas e os conteúdos, com o objetivo de proporcionar maiores recursos e inovações para o processo de ensino e aprendizagens. Esse processo é importante porque consegue superar medos, obstáculos e desafios e assim, contribui para que a transposição didática aconteça no âmbito escolar de forma real, com visões que ultrapassem o senso comum, se firmando em uma epistemologia segura, auxiliando um ensino voltado às novas demandas da educação, em que o estudante, juntamente com o professor, se encontre em sintonia dentro do processo de ensino e aprendizagens (De Oliveira, 2014).

Como dito anteriormente, o planejamento, enquanto elemento indispensável para ação docente, precisa ser elaborado dentro de uma proposta Interdisciplinar na construção do conhecimento e saberes diversos adequados ao contexto social-político-econômico-cultural do estudante. Para Fazenda (2008. p.17), podemos definir interdisciplinaridade como “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Na compreensão da autora, o conhecimento e a prática interdisciplinar são condição presente na construção dos saberes docentes que promovem a integração dos saberes, entre professor e aluno. É a capacidade de inventar, criar e recriar com a própria prática. Fazenda (1994) concebe uma sala de aula

interdisciplinar como aquela que promove um diálogo entre os alunos enquanto sujeitos dos processos de ensinar e aprender.

Pensar a interdisciplinaridade torna-se uma tarefa provocadora, uma vez que “o desafio que a formação interdisciplinar neste momento adquire é a de incrementar nos próximos anos, sua capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, tomando-os como incompletos e sempre insuficientes” (Fazenda, 2015. p. 16). Esse olhar interdisciplinar requer que a prática educativa seja dinâmica e atenta aos desafios contemporâneos que possa interligar os problemas da realidade social com as discussões que permeiam a comunidade acadêmica. Foi nessa intencionalidade que os componentes curriculares Didática II - Planejamento e Avaliação da Aprendizagem e Práticas em Rede de Aprendizagens III, desenvolveram essa proposta de trabalho em consonância com os conteúdos necessários à formação dos educandos, de maneira a levá-los à reflexão e a incluir seus conhecimentos na prática do cotidiano, transformando-se em um ser crítico de sua própria realidade.

Pensando assim, nessa perspectiva é de fundamental importância que o professor faça a inter-relação dos conteúdos e a conexão dos conhecimentos fragmentados de forma mais harmoniosa. Esse processo envolve antecipadamente um planejamento que promova reflexões/discussões que materializam e consolide nos projetos e planos as ações que objetivam conduzir a prática docente.

## **Resultados e Discussões**

A escolha da aula de campo em Salvador, mais especificamente, em espaços voltados para as questões étnico-raciais, surgiu a partir de debates em sala, na disciplina de Didática I: profissionalidade docente, semestre 2024.2, quando a temática foi abordada referente ao papel do professor na construção da identidade docente, frentes a diversos problemas enfrentados na sala de aula, como o preconceito e a discriminação racial.

Dessa forma, entendemos que a participação dos graduandos em atividades nestes espaços, pode agregar conhecimentos relevantes tanto para o componente curricular Didática II: Planejamento e Avaliação da Aprendizagem quanto para o componente curricular Práticas em Rede de Aprendizagens III.

Observamos que as discursões sobre temas tão necessários como *“Educação para as relações étnico-raciais”*, com subsídios da Lei 10.639/2013 e de uma educação antirracista contribuiu de forma significativa na construção dos conhecimentos socioculturais dos estudantes do PARFOR/UNEB, fazendo-se necessário para contemplar metodologias e planejamentos diversos para atender especificidades das escolas como espaço próprio para problematização, investigação e intervenção dos saberes mapeados nos contextos formativos.

Para Vasconcellos (2006), planejar está relacionado ao pensar primeiramente uma ação a ser realizada, para depois colocá-la em prática. Portanto, as atividades foram planejadas para que os graduandos pudessem conhecer diferentes espaços nos quais a cultura Afrobrasileira tem ganhado força possibilitando reflexões profícuas para nosso cotidiano.

Assim, a partir da escolha da temática para a aula de campo feita pela Professora 1, de um dos componentes curriculares envolvidos, observa-se que, *“Educação para as relações étnico-raciais”, e dos planejamentos necessários para o desenvolvimento das atividades, procedemos com o estudo de autores como: Gomes (2006, 2012) e Pinheiro (2023), nos dois componentes curriculares mencionados anteriormente. Ainda para aprofundamento do assunto, realizamos no dia 27 de setembro de 2024 uma roda de conversa com dois especialistas, cujo títulos das suas apresentações foram: Desafios da implementação da Lei 10.639/2003: ferramentas para a educação antirracista, com a Prof<sup>ª</sup> Ma. Romilda Rodrigues da Silva; Riquezas e saberes do Continente Africano: desvelando a usurpação e o silenciamento colonial, com o Prof. Dr. Oliveira Adão Miguel, pesquisador da cidade de Angola na África. Nestedia, tivemos como mediadoras as professoras Dra. Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira e a Dra. Roseli Ramos de Oliveira.*

*Essa atividade foi um marco muito importante para o aprendizado dos estudantes, pois puderam compreender conceitos que, segundo eles, não conseguiam mensurar a importância e necessidade de apropriação. Muitos ficaram impressionados com a ideia de ter um professor angolano falando da sua terra e da sua cultura como algo positivo, diferentemente daquilo que aprenderam nos livros didáticos e do que a mídia nos mostra sobre a África. Neste sentido, impressionados com o que aprendiam, puderam tirar suas dúvidas sobre diferentes situações que os próprios vivenciavam em seus cotidianos.*

*Para os graduandos, conhecer a Lei 10.639/2003 e compreender as ferramentas para lutar contra o racismo e o preconceito em sala de aula foi de grande relevância. A maioria desconhecia a proposta da educação antirracista e ao ser apresentada, puderam fazer várias inferências, demonstrando suas expectativas em relação ao retorno à escola. São essas atitudes de aprender o conteúdo pensando em seus desdobramentos na prática pedagógica que, enquanto professores, nos movimentam para buscar sempre o melhor para os estudantes. A aula de campo veio justamente fortalecer essa proposta para que os graduandos continuassem com esta perspectiva de um planejamento interdisciplinar que fizesse sentido para eles em suas salas de aula.*

*Após este momento, com o financiamento do PARFOR, demos início a viagem para a aula de campo em Salvador, entusiasmados com tudo que foi estudado e apreendido durante os momentos em sala. Com o objetivo de compreender a importância de adquirir conhecimentos no âmbito das relações étnico-raciais, afim de subsidiar a elaboração dos planejamentos, permitindo um processo de ação e reflexão acerca das demandas emanadas nas salas de aulas.*

*O fazer pedagógico agora exigia que todos estivessem atentos e abertos ao novo, observando espaços, falas, atitudes e gestos das pessoas que estavam envolvidas em contribuir com aquele momento de imersão na cultura baiana que tão bem representa nossas origens afrobrasileiras. Para tanto, era necessária uma postura de pesquisador para assimilar os novos conhecimentos.*

*No primeiro momento os graduandos foram convidados a conhecerem o Centro Histórico da cidade de Salvador, mais*

*especificamente a parte do Pelourinho. Como muitos não conheciam o lugar, ficamos todo período da tarde visitando igrejas, praças, casarões antigos, movimentos representativos das comemorações do dia Nacional da Consciência Negra. No entanto, o que mais chamou a atenção dos graduandos foi a estátua em homenagem à Zumbi dos Palmares, situada na Praça da Sé. A imagem, em tamanho real, rememora a luta dos negros escravizados e nos faz refletir sobre a nossa luta hoje contra as diferentes formas de discriminação.*

*Ao voltarmos para o hotel, eram visíveis a satisfação e entusiasmo da turma em relação aos acontecimentos do dia, bem como a necessidade de falar sobre o que desejavam continuar vendo e aprendendo. Alguns graduandos diziam não acreditar que estavam vivenciando momentos tão importantes. Um graduando relatou que tinha sido o melhor dia da sua vida. Isso nos faz refletir o quanto somos capazes de proporcionar atividades mais significativas para nossos estudantes.*

*No dia seguinte já tínhamos uma visita agendada para a Escola Afrobrasileira Maria Felipa, a primeira do Brasil, criada por Bárbara Carine Soares Pinheiro, autora do livro que estudamos em sala, “Como ser um educador antirracista” (Pinheiro, 2023). Nesta escola fomos muito bem recebidos, fizemos uma visita guiada por uma funcionária e depois participamos de uma roda de conversa com Cris, diretora da escola.*

*Esse momento foi de suma importância para a concretização do objetivo da nossa aula de campo, pois, embora se trate de realidades diferentes, os graduandos puderam compreender como é possível, dentro da sua sala de aula, combater o racismo e o preconceito, ensinando seus estudantes a se defenderem dessas mazelas que atrapalham o cotidiano da escola e desarticulam a construção da identidade da criança.*

*A diretora além de falar sobre o surgimento da escola para os graduandos, apresentou o funcionamento desta, que recebe crianças de todas as etnias, apresentou o Projeto Político Pedagógico, discorreu sobre o currículo e deu algumas dicas de atividades que poderiam auxiliá-los na desconstrução do preconceito e do racismo. Neste momento, foram feitas várias perguntas, respondidas prontamente pela diretora.*

*Observamos que os graduandos ficaram muito satisfeitos com tudo que havia encontrado naquele espaço simples, mas cheio de significados.*

*Demonstraram bastante interesse nas falas apresentadas, anotando tudo para que nada se perdesse diante de seus olhos arregalados.*

*Outro espaço visitado foi o Terreiro Gantois, um dos mais antigos e famosos do Brasil. Fomos também muito bem acolhidos e recepcionados pela responsável do espaço, que nos deu uma aula de história da nossa cultura e religião de matriz africana, que muitos ainda não tinham conhecimento, e que por não conhecerem, apresentavam preconceitos que, acreditamos, podem ter sido minimizados com a experiência que passaram. Além da conversa, ainda pudemos conhecer o museu da instituição e aprofundar o que nos foi explicado anteriormente.*

*O último espaço visitado, a pedido dos graduandos, foi o Mercado Modelo. Lá puderam conhecer as especiarias diversas e comprar lembranças para as famílias que os aguardavam ansiosos. Todos muito empolgados com tudo que vivenciaram, argumentavam repetidamente que suas práticas em sala teriam outro sentido e que os planejamentos jamais seriam os mesmos. (Professora 1).*

## **Conclusão**

A aula de campo intitulada “Vivenciar para planejar melhores ações”, que teve como objetivo compreender a importância de adquirir conhecimentos no âmbito das relações étnico-raciais a fim de subsidiar a elaboração dos planejamentos, permitindo um processo de ação e reflexão acerca das demandas emanadas nas salas de aulas, foi concluída com êxito pelos professores envolvidos e graduandos da turma de Pedagogia do PARFOR da UNEB.

Os resultados esperados como: Aproximação dos graduandos do curso de Pedagogia com suas origens; Estreitamento das relações entre a universidade e os movimentos sociais; Aprofundamento da temática no que diz respeito à cultura étnico-racial; Resgate da cultura baiana, evidenciando a importância desta para o desenvolvimento do povo brasileiro, foram os que consideramos previstos, no entanto, foi possível perceber que para além destes, outros campos do conhecimento dos graduandos foram acionados. Eles demonstraram maturidade para lidar com as

questões das relações étnico-raciais, entendendo que preconceito e racismo devem ser trabalhados durante todo ano, não apenas na data comemorativa do 20 de novembro, como vinham realizando nas escolas.

Quanto ao planejamento, em uma proposta interdisciplinar, os graduandos perceberam a importância de trazer para a prática docente esta nova forma de pensar e fazer as ações pedagógicas, uma vez que contribuem para uma melhor aprendizagem do estudante, pois o sujeito apreende o conteúdo de forma integral, não mais fragmentada, práticas recorrentes nas escolas da educação básica.

Assim, como os graduandos escreveram um relatório sobre a aula de campo, identificamos as inferências que eles fizeram e notamos o quanto foi importante para cada um, do seu jeito, os momentos de vivência nesta atividade. Esta ferramenta avaliativa serviu também para que nós professores pudéssemos avaliar o processo de aprendizado destes, identificando o que precisaríamos melhorar para os próximos trabalhos.

## Referências

- DE OLIVEIRA, Roseli Ramos. Formação de professores perspectivas e limites da RENAFOR na Formação docente no Município de Paramirim/BA. **Revista Extensão & Cidadania**, v. 2, n. 3, 2014. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/2615>. Acessado em: 08 de jan. 2025.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17. Disponível

em: 2015.[https://revistas.pucsp.br/index.php/inter\\_disciplinaridade/article/view/22623/16405](https://revistas.pucsp.br/index.php/inter_disciplinaridade/article/view/22623/16405). Acesso em: 09 de jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnicos culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b.

HENCKLEIN, Fabiana Aparecia. Aulas de campo: uma estratégia de ensino necessária? Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013. p.1-8.

KLINK, Amyr. Mar Sem Fim. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político Pedagógico**. 15ed. São Paulo: Libertad, 2006.

ZORATTO, Fabiana Martins Martin. HORNES, Karin Linete. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de Geografia. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor: produções didático-pedagógicas**. SEED/PR, Curitiba/PR, volume I, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/RS46359\\_2014\\_unioeste\\_geo\\_pdp\\_fabiana\\_martins\\_martin.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/RS46359_2014_unioeste_geo_pdp_fabiana_martins_martin.pdf). Acesso em: 08 de jan.2025.

# 3

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL QUALIFICADA

*Jose Expedito de Jesus Júnior  
Nadja Maria Amado de Jesus*

### **Introdução**

Este texto apresenta e examina a experiência docente com a disciplina estágio supervisionado em coordenação pedagógica (Estágio Supervisionado V) no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Lajedo do Tabocal/Bahia. A implementação do Parfor no contexto da UNEB caracteriza-se como política educacional de interiorização e de democratização do ensino superior e da universidade, aproximando-os da educação básica e assegurando a qualidade da formação profissional nas ofertas de licenciaturas.

Por meio do curso, buscou-se oferecer uma formação inicial em Pedagogia aos docentes que já atuavam na educação básica, no ensino fundamental, apresentando múltiplas perspectivas sobre processos educativos relevantes ao exercício da prática profissional. Sendo assim, observamos como o Estado atua na profissionalização especializada de professores, garantindo a formação superior para o exercício da docência, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Considerando que a profissionalização docente estrutura-se numa mediação que envolve a dupla transitividade dos processos de ensinar e aprender (Roldão, 2007) anteriormente experimentados pelos graduandos com atuação na educação básica, o componente curricular Estágio Supervisionado V, com carga horária de 75 horas, mobiliza diversos conhecimentos para a construção da expertise profissional necessária à atuação do pedagogo na função de coordenação pedagógica em espaços escolares e não escolares.

Nesse sentido, partimos do problema central que nos foi encaminhado pelos estudantes logo no primeiro encontro: quais as atribuições do pedagogo na função de coordenação pedagógica dentro do âmbito escolar? À vista disso, mobilizamos o conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação qualificada da/do pedagoga/o.

Diante do contexto, o plano de ensino construído propôs a aproximação entre teoria e prática, vendo-as como um processo contínuo e dinâmico, o que permitiu aos estudantes, no exercício da docência e na vivência da experiência de estágio em coordenação pedagógica, não apenas aplicar os conhecimentos construídos ao longo do curso, mas, também, questioná-los e reinventá-los à medida que experienciaram os desafios da atuação profissional.

O presente texto estrutura-se em seis seções: (1) Introdução, na qual destacam-se a natureza do Parfor, os determinantes legais que orientam a política de profissionalização da docência e as características do Estágio Supervisionado V do curso de Licenciatura em Pedagogia sediado no município de Lajedo do Tabocal; (2) Problematização, na qual são apresentados os aspectos que orientam a reflexão sobre formação inicial e contínua, entendendo a dupla característica que resguarda a formação de profissionais que estão no exercício da função docente; (3) Metodologia, seção que descreve os procedimentos organizados para o trabalho com o componente de estágio supervisionado; (4) Discussão, seção em que realizam-se breves considerações sobre as

evidências e descobertas do estágio; por fim, (6) Resultados, com destaque para a avaliação dos estudantes sobre o percurso de aprendizagens construídas.

## **Problematização**

Para assegurar o entendimento deste relato de experiência, tomaremos o conceito de formação de professores tendo como fundamento uma dinâmica dialógica baseada na troca de experiências e na partilha de saberes para a construção do conhecimento pedagógico, na rede colaborativa de práticas, na reflexão da e sobre a prática, na ideia de coordenação pedagógica focalizada numa perspectiva articulada, inovadora e interdependente da organização do trabalho pedagógico, na associação ao Projeto Político Pedagógico e à proposta curricular da escola.

No Parfor, o princípio orientador correlaciona formação inicial e contínua, uma vez que visa a atender professoras e professores em exercício, com atuação no contexto da educação básica, no ensino fundamental. A oferta viabiliza uma formação baseada na pesquisa e na intervenção pedagógica, com estágio supervisionado em ações coordenadoras dos processos educativos, como garantia de atendimento das potencialidades da rede de ensino, caso haja necessidade de atuação dos profissionais em outras funções de gestão pedagógica no âmbito da Secretaria de Educação do município e também na rede privada de ensino.

Portanto, a experiência formativa vivenciada no percurso do componente curricular Estágio Supervisionado V, cuja ênfase recaiu sobre a função de coordenação pedagógica, aproximou saberes tácitos e científicos, promovendo, a partir da interação e difusão de conhecimentos, a construção de conhecimentos novos que emergiram do diálogo reflexivo experienciado nos encontros presenciais realizados na sala de aula, nos encontros síncronos e nos espaços de convivência do estágio.

A formação inicial de profissionais que já estão inseridos no exercício da docência apresenta o caráter de formação contínua, na

medida em que possibilita a socialização dos saberes docentes, a análise e compreensão das variáveis que incidem sobre a sala de aula, a apropriação de novos saberes, os quais propiciam uma práxis transformadora, ao promoverem reflexão sobre a própria prática. Consequentemente, a articulação entre os conhecimentos prévios e os novos aprendizados permite ao docente, em sua trajetória, reconfigurar suas ações pedagógicas, tornando-as mais críticas e inovadoras.

Contudo, é necessário considerar que a qualidade da formação profissional do pedagogo passa pela tematização das experiências de estágio curricular em coordenação pedagógica e pela escuta sensível dos estudantes a respeito de suas descobertas, conflitos e reelaborações que suscitam a construção da expertise profissional necessária à atuação nesta função. Assim, é importante garantir tempo e espaço que assegurem o planejamento orientado da intervenção, o acompanhamento do estágio, a socialização das experiências e avaliação do processo vivenciado.

### **A formação inicial de professores articulada com a formação contínua**

A compreensão da formação inicial articulada à formação contínua alinha-se aos debates das políticas públicas educacionais e da identidade profissional de professores. Dentro desse contexto, é imperativo considerar, como pilares estratégicos da formação, a pessoa da/do docente, o local de atuação dos profissionais e a organização escolar.

A formação de professores com dupla função (inicial e contínua) deve configurar-se como um espaço-tempo de modelagem de uma consciência crítica, reflexiva e estimuladora do pensamento autônomo e da capacidade de aprender a aprender na prática. Logo, a formação com este enfoque está relacionada ao investimento pessoal, ao compromisso coletivo e à construção da identidade profissional.

Sendo assim, tal formação pode ser compreendida como uma forma de desenvolvimento integral da pessoa e apresenta expressiva função social. O desenvolvimento integral sobredito é caracterizado pelo conjunto de experiências dos sujeitos, possibilidades de aprendizagens diversas, transformações biopsicossociais decorrentes do crescimento e da maturação. Por sua vez, a função social mencionada corresponde à construção de competências do saber, saber-fazer e saber-ser para exercício no mundo do trabalho, isto é, para a qualificação profissional da/do pedagoga/o, condição imprescindível à atuação em organizações educativas (García, 1999).

A formação de professores com funções (inicial e contínua) integradas ocupa uma posição de centralidade nas políticas públicas educacionais voltadas à qualificação do magistério para a educação básica. Atualmente, a universidade é uma instituição legalmente vinculada à formação de professores e o estágio supervisionado consiste na estratégia com melhores resultados para aproximação efetiva do trabalho formador universitário e o trabalho docente realizado no ambiente escolar (Lüdke, 2015). Além disso, no caso configurado neste relato de experiência, especificamente, o estágio supervisionado pode ser visto como via de acesso à observação sistemática sobre a cultura docente e sobre a valorização e as condições de trabalho como objeto da ação supervisora da dimensão pedagógica da escola.

### **A coordenação pedagógica**

Ao abordarmos a coordenação pedagógica, destacamos a importância do papel da/o pedagoga/o na gestão de processos educativos e pedagógicos escolares e não escolares, além da sua atuação na função de formador de professoras, professores e dos atores educativos. Com isso, enfatizamos a tripla função coordenadora na escola: a articuladora, a formadora e a transformadora. Articuladora porque busca a compreensão de integralidade e interdependência entre as normas, o currículo, a

proposta pedagógica e o cotidiano escolar; formadora porque focaliza a formação do ser humano, tanto dos atores educativos quanto dos atores escolares, em um contexto de atuação, de vontade política e de organização do trabalho pedagógico; transformadora porque se ocupa da crítica e da reflexão permanente, da compreensão de que a escola é uma organização de aprendizagens (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Dessa forma, a atividade coordenadora, como exercício articulador e dinâmico, avança em um movimento de interpretação das políticas, em associação ao planejamento, à gestão e à avaliação da prática pedagógica. Essencialmente, tais políticas consistem em ideias e em ações que dizem respeito às intervenções específicas em uma determinada área (no caso em foco, a educacional) e, no limite, são orientações gerais que indicam as mudanças a serem operacionalizadas naquele contexto determinado.

Em relação ao planejamento, observamos que a ação coordenadora ocupa-se da construção e da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico e do plano de atividades alinhados às diretrizes e normas educacionais. Tal etapa da ação coordenadora mostra-se essencial, uma vez que a elaboração do planejamento deve considerar a realidade social dos estudantes, isto é, suas experiências, interesses e necessidades. Portanto, segundo uma perspectiva emancipatória, o planejamento orientado para uma prática pedagógica crítica e transformadora é capaz de oportunizar a integração da escola ao contexto social.

Já a gestão, assumida como o processo de desenvolvimento e de materialização das ações planejadas previamente, é a dimensão convergente de todas as atividades envolvidas no processo pedagógico orientador da formação humana. Logo, conforme Sander (2007, p. 97), a gestão tem a função de ordenar “a criação e utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação em seus esforços para cumprir o seu papel econômico, político e cultural na sociedade”.

Por fim, a avaliação compreende o movimento de análise das práticas e focaliza os avanços, o desvelamento de novos problemas

e de novas necessidades que favorecem a redefinição dos objetivos educacionais. Na ação coordenadora, a avaliação deve fundamentar-se em três processos, a saber: conhecer, dialogar e decidir. O primeiro (conhecer) constitui um elemento necessário à construção de sentidos, de experiências e de saberes. O segundo (dialogar) agrega valores à cooperação, à convivência, à inclusão do diferente e ao pensamento divergente. O último dos três processos (decidir) é responsável pela promoção de tomada de decisões, a partir do pensamento coletivo, viabilizando a deliberação conjunta e a permanente retroalimentação de reconstrução da ação social.

Assim, entendemos que a coordenação pedagógica é responsável pela ação mediadora entre o projeto pedagógico, o currículo e os atores educativos (especialmente, professoras e professores) e deve considerar o ambiente escolar um espaço privilegiado de atuação profissional do educador comprometido com os princípios do desenvolvimento humano, além de expressar, em sua prática, consciência em relação ao sentido e às implicações sociopolíticas da educação.

## **Metodologia do Trabalho**

Para elaboração deste relato de experiência, partimos do pressuposto de que a formação docente para a atuação na coordenação pedagógica compreende três funções integradas: articuladora, formadora e transformadora. Por conseguinte, a organização do trabalho pedagógico da disciplina Estágio Supervisionado V foi dimensionada em três eixos didáticos e configurada em três etapas, a saber: momento de fundamentação teórica e planejamento do estágio; momento de prática e acompanhamento do estágio; momento de sistematização na forma de seminário de estágio.

O momento de fundamentação teórica foi estruturado em encontros presenciais e a distância, realizados virtualmente. As ações foram desenvolvidas por meio de sessões de estudo, painéis

integrados, sessões simultâneas de leituras temáticas e aulas participadas. Além disso, o momento de fundamentação teórica abrangeu a leitura, análise e discussão de textos sobre os temas listados subsequentemente: estágio supervisionado e os processos de gestão pedagógica; coordenação pedagógica e educativa, numa dimensão epistemológica e cultural; processos de socialização dos sujeitos (atores educativos e escolares); relação entre educação e trabalho educativo/pedagógico dentro e fora da sala de aula; processos epistemológicos e instrumentais nas ações formativas de pessoas; procedimentos metodológicos e recursos pedagógicos para a mobilização, o aprofundamento e a sistematização dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Em seguida, o momento de prática e acompanhamento do estágio foi idealizado para ser executado nas escolas públicas e privadas do município de Lajedo do Tabocal. Para fins do acompanhamento, os seguintes critérios foram estabelecidos: planejamento dialogado com a equipe escolar; práticas articuladas às atividades de coordenação pedagógica; organização e participação ativa na escola; bom relacionamento com a equipe escolar; qualidade na realização das atividades, evidenciando preparo e competência profissional; assiduidade e pontualidade no cumprimento das ações programadas.

Por fim, o momento de sistematização na forma de seminário teve a função de privilegiar a oralidade. O seminário foi realizado em formato de roda de conversa e visou a autoafirmação das estagiárias e dos estagiários. Com o objetivo de ampliar os conhecimentos e consolidar competências socioemocionais e cognitivas, esta atividade buscou expandir o potencial de aprendizagens das estudantes e dos estudantes.

Verificamos que, em todos os espaços escolares nos quais as ações previstas nas etapas descritas acima foram realizadas, houve o estabelecimento de diálogo entre a/o estagiária/o e a equipe escolar. Em cada escola, o estímulo da direção e da comunidade escolar se fez presente, demonstrando o nível de interação e integração das estagiárias e estagiários, além de evidenciar o

acolhimento oferecido a nós, docentes, por todas as gestoras e todos os gestores escolares durante o momento do acompanhamento.

Desse modo, constatamos que as práticas desenvolvidas foram associadas às atividades de coordenação pedagógica, apesar das/dos estagiárias/os terem apresentado certo grau de incerteza diante das especificidades das atribuições da ação coordenadora discutidas em sala de aula. À vista disso, podemos afirmar que houve qualidade nas ações elaboradas na escola, quando confrontadas com as indicações postas no plano de estágio, uma vez que raros foram as/os estagiárias/os que precisaram adequar seus planos para atender às reais necessidades da escola durante a realização do estágio.

Nesse sentido, pontuamos que a conversação com os gestores e coordenadores das unidades educativas ressaltou, com clareza, a organização e participação ativa das/dos estagiárias/os dentro das escolas. Ademais, registramos o bom relacionamento dos mesmos com toda a equipe escolar. Quanto à qualidade na realização das atividades, constatamos um preparo significativo e potencial competência técnica orientada ao aperfeiçoamento da prática profissional. Assim, foram relevantes os níveis de assiduidade e pontualidade no cumprimento das ações programadas, mesmo havendo alto índice de participação somente nos encontros de atividade complementar (AC).

Como método de avaliação da/do estudante, valemo-nos dos seguintes instrumentos: escrita da memória do trabalho pedagógico; elaboração do plano de estágio; construção de portfólio como relatório de estágio; participação em seminário temático.

A seguir, apresentaremos, de forma breve, os objetivos e os critérios da avaliação em cada um dos instrumentos.

Memória do processo formativo (individual)

A memória do percurso formativo engloba uma escrita individual, com o objetivo de caracterizar o processo de construção do conhecimento pelos discentes. Nessa perspectiva, ela pode ser vista como o momento de revisão dos pontos fundamentais

abordados em sala de aula, cuja finalidade consiste em “desocultar” as aquisições em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes internalizadas ao longo de todo o trabalho formativo. Logo, o exercício da escrita da memória traduz-se na capacidade de reflexão crítica e transformativa do sujeito aprendiz para explicitar suas aprendizagens, a partir de suas práticas e de seus registros.

Segundo Eli Benicá (2002), a memória possibilita revelar as transformações ocorridas na maneira de perceber e de analisar a prática pedagógica, além de reconstruir as histórias individuais e as relações que os indivíduos estabelecem com a escola, o conhecimento, a leitura, a escrita e, de forma geral, com os processos de aprender e ensinar. Conseqüentemente, as memórias compartilhadas das/dos estudantes oportunizaram a compreensão sobre a aquisição dos conceitos básicos da coordenação e da gestão pedagógica e educativa, viabilizaram a articulação entre as abordagens teóricas discutidas em sala de aula e as ações da prática experienciada nas situações de estágio, além de terem promovido clareza e precisão na comunicação das ideias.

### **Plano de Estágio**

A elaboração do plano de estágio configura-se como momento de organização sistemática de tudo o que se pretende realizar nas ações de estágio, considerando a carga horária disponível para a vivência. Desse modo, o planejamento objetiva possibilitar o exercício do pensar antecipadamente e projetar relações, dando forma às ações que estão no campo das ideias.

Os critérios de avaliação do plano de estágio compreenderam a capacidade de antecipação das ações a serem realizadas, a mobilização de fundamentos teóricos-metodológicos que orientam as ações, a articulação dos elementos essenciais do ato planejado (clareza dos objetivos, definição dos conteúdos, método de trabalho, alocação adequada de recursos e avaliação sistemática),

bem como o compromisso ético profissional ampliado sob a chancela de uma universidade pública.

### **Prática em coordenação pedagógica**

A legislação educacional indica que o estágio é um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente, cujo objetivo central consiste na preparação para o trabalho produtivo. Idealizado como atividade humana intencional, o trabalho produz e transforma bens materiais e culturais. No entanto, para compreensão do trabalho docente, que consiste em ato interativo, cujo objeto é o ser humano, é necessária a mudança de concepção de trabalho atrelada apenas à noção de produção material para uma visão de trabalho como prática participativa e relacional.

Assim, com o estágio em coordenação pedagógica, buscamos evidenciar que o trabalho realizado na escola é material, cognitivo e sobre o outro. Em acordo com esta perspectiva, podemos afirmar que, se o trabalho material tem como objeto as realidades tangíveis e possui uma substância, uma forma determinada, definida, fixa, gerando um determinado produto, o trabalho cognitivo remete-nos a processos fundamentados em ideias, princípios, informações, conhecimentos, saberes e concepções. Já o trabalho sobre o outro, com a intervenção da linguagem, da afetividade, da personalidade, desdobra-se em modalidades complexas e traz à lume atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, curar, cuidar (Tardiff; Lessard, 2014).

Nesse sentido, os critérios de avaliação da prática em coordenação pedagógica abarcaram a capacidade de criação das condições materiais do trabalho pedagógico, a capacidade de compreensão, análise da situação e tomada de decisão, assim como a capacidade de articulação, de orientação e de supervisão de pessoas e processos educativos e pedagógicos.

### **Relatório de Estágio (Portfólio)**

Por meio de uma comunicação crítica e reflexiva sobre a prática da/o estagiária/o na ação coordenadora em instituições educativas, o relatório de estágio objetiva apresentar, na forma documental, uma síntese do conjunto de atividades realizadas. De modo geral, é um instrumento de construção de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem que visa a sistematização do diagnóstico antevisto no plano de trabalho, o acompanhamento contínuo e a avaliação das ações realizadas. No relatório, podemos, ainda, verificar e problematizar hipóteses em variadas situações, estabelecendo conexões entre teoria-prática, conteúdo-forma, metodologias e estratégias de avaliação.

Os critérios utilizados para avaliação do relatório de estágio deram ênfase: adaptabilidade, amplitude do campo mental, capacidade inventiva e soluções criativas e inovadoras.

### **Seminário temático: roda de conversa sobre a memória do processo formativo**

O seminário temático tem o objetivo de apresentar, de forma oral e em grupo, os resultados sistematizados no relatório de estágio, de natureza teórico-prática, com ênfase nas aprendizagens evidenciadas na memória do percurso formativo. Tomamos, como critérios de avaliação, os seguintes itens: ordem discursiva, articulação teoria e prática, sistematização e sequência das ideias, exposição da reflexão sobre vivência experienciada nas dinâmicas dos encontros de discussão sobre a ação coordenadora e a gestão pedagógica, consciência da trajetória, dos êxitos e das aprendizagens construídas durante as atividades do componente Estágio Supervisionado V.

No seminário temático, as conquistas alcançadas foram muitas, na medida em que as/os estudantes demonstraram alto nível de plasticidade na compreensão dos princípios fundamentais da ação coordenadora para a articulação do currículo com o cotidiano escolar. Ao fim, o seminário temático demonstrou os valores do trabalho coletivo como elemento essencial à formação

das pessoas e da atuação transformadora, quando o exercício da reflexão, da atitude inovadora e criativa sobrepõe o medo de errar e de se lançar às incertezas.

## **Discussão**

A função de coordenação pedagógica tem destacada relevância na articulação da dimensão pedagógica do trabalho escolar e, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, ocorre o processo de formação para a atuação profissional no eixo da docência e na liderança e gestão educacional. Sendo assim, para além da construção de saberes que tematizam o processo de ensino e aprendizagem, é necessário elaborar fundamentos que favoreçam, entre outros aspectos, a gestão de processos pedagógicos, o entendimento das dinâmicas organizacionais e a compreensão sistêmica da política educacional.

Dessa maneira, a prática a ser vivenciada no contexto do estágio curricular em coordenação pedagógica deve permitir um espaço de construção da identidade do pedagogo e de experimentação das possibilidades de atuação profissional, incluindo suas funções. Além disso, esta prática também deve propiciar a mobilização de conhecimentos para uma ação de coordenação pedagógica contextualizada.

Portanto, o planejamento das atividades curriculares demandou da equipe docente um intenso exercício de controle didático e de mediação pedagógica, no qual foi necessário considerar a carga horária estabelecida para o componente e o perfil do grupo, com requisições de fundamentação sobre as características e organização do trabalho de coordenação. Nossa ambição foi integrar os elementos empíricos observados no processo de acompanhamento das práticas de estágio em coordenação e articulá-los às reflexões, favorecendo uma compreensão articulada dos fatores que influenciam a organização do trabalho pedagógico dentro da escola e em espaços não escolares.

Nos encontros presenciais e no percurso do acompanhamento do estágio, foram reveladas demandas de fundamentos, através de questionamentos, medos e inseguranças apresentados pelas/os estagiárias/os, comprometendo a relação dialógica com estudiosos e teorias da área. Ao mesmo tempo, o grupo se manteve motivado e comprometido com a vivência e a superação dos desafios.

Além disso, a experiência revelou desafios do arranjo institucional que implementou a política de formação de professores no município de Lajedo do Tabocal. A oferta atravessou duas gestões políticas e foi possível identificar, no curso de Pedagogia, marcas da descontinuidade política e seus reflexos na composição da turma, com estudantes que foram desvinculados da rede pública de ensino e com atuação fora do campo educacional.

Inserida nesse contexto, a resiliência do grupo, alimentada pela ação articuladora da coordenação local, foi destacada pelos estudantes como aspecto importante no combate à evasão e na busca de uma formação inicial e contínua qualificada.

## **Resultados**

Como se vê, a formação de professores com dupla função (inicial e contínua) implementada pelo Parfor no município de Lajedo do Tabocal consolida-se como uma política educacional de interiorização do ensino superior e de democratização da universidade.

De fato, a estratégia de aproximação da educação básica assegura aos professores do ensino fundamental uma conquista em termos de mudança e de inovação na qualidade da formação profissional e pessoal, expandindo as possibilidades de autonomia, colaboração e cooperação no investimento do domínio pessoal, da autorrealização e da autoformação.

Durante a materialização da disciplina Estágio Supervisionado V, nosso esforço foi o de promover a escuta ativa, levantando expectativas, fazendo apontamentos e sistematizando

ideias para uma mediação intencional e significativa do conhecimento, das habilidades e das atitudes essenciais à gestão pedagógica e, especificamente, ao saber-fazer da ação coordenadora dentro e fora da escola. Sendo assim, a tarefa central do trabalho de coordenação pedagógica foi assumida como função mediadora entre o projeto pedagógico, a proposta curricular e a prática pedagógica docente, o que pôs em relevo o potencial articulador, formador e transformador necessário ao educador comprometido com o processo de humanização das pessoas (atores educativos e escolares).

Revisitando fundamentos teóricos da formação de professores e da coordenação pedagógica, buscamos aproximar as/os estagiárias/os de uma organização do trabalho pedagógico no contexto da sala de aula, com recursos e metodologias apropriados ao desenvolvimento de si e do outro, da observação sistemática, da percepção das aprendizagens individuais e coletivas.

À vista disso, observamos que as conexões entre formação inicial e contínua de professoras/es que estão inseridos no exercício da profissão dentro do contexto da educação básica potencializam as oportunidades de atuação das/os novas/os pedagogas/os em espaços formais e não formais de educação. Por fim, destacamos que estas conexões intensificam o processo de formação a partir do diálogo permanente com os pares em exercício da prática profissional e suscitam uma práxis pedagógica por meio da reflexão sobre, na e depois da prática em um cenário de elaboração e reelaboração dos saberes, assim como instituem um modelo de escola reflexivo-aprendente, afirmando a valorização do espaço público da educação, porque imbricado à (re)invenção da democracia, da igualdade e da socialização da cultura e da vida em sociedade.

## Referências

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Usos de Memórias**. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 07 mar. 2025.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

LUDKE, Menga. Estágio supervisionado: substantivo fictício? In: GATTI, Bernardete Angelina [et. al.] (orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. P. 171-186.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: **Revista Estudos & Pesquisas Educacionais**. n. 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. P. 227-287.

ROLDÃO, Maria do Céu. 2007. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan.-abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2014.

## 4

# BENZEDURAS E CURAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LAJEDO DO TABOCAL-BA: AS BENZEDEIRAS, CRENÇA MÍSTICA DE UM POVO

*Raiane Santos da Silva*  
*Lídia Barreto da Silva*

### **Introdução**

Durante o processo histórico de nossos antepassados, uma das suas sustentabilidades foram suas crenças, podemos dizer que por muito tempo as formas de crenças foram a identidade de vários povos. Como exemplo podemos citar os saberes ancestrais dos povos indígenas, negros e ciganos e o uso da natureza para curar suas enfermidades, uma cultura passada entre gerações que permeiam até os dias de hoje.

As práticas socioculturais envolvendo diferentes circunstâncias, concepções, opiniões e valores estabelecidos no âmbito da "medicina popular" se constituem em um conjunto de técnicas, conhecimentos e práticas (Oliveira; Costa Júnior, 2011). Diante dessas práticas sociais surgiram as rezadeiras ou benzedadeiras, mulheres que traziam e até hoje trazem consigo um dom muito especial. O dom de retirar das folhas medicinais e sábias palavras de orações proferidas como canto ou entonação cadenciada, a cura, necessária, para pessoas movidas pela fé, exercendo uma missão de intermediação entre o sagrado e o humano.

O texto que apresentamos é o resultado da pesquisa de trabalho de conclusão de curso, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), no

município de Lajedo do Tabocal. A pesquisa objetivou fazer um breve estudo sobre a memória e a força da cultura popular de Lajedo do Tabocal/Ba, através das histórias das benzedeadas, compreender a importância do benzimento e buscar valorizar a cultura das benzedeadas, da cidade, propondo que os saberes, destas mulheres, sejam inseridos no currículo das escolas da rede municipal.

A fim de desenvolver a pesquisa e se debruçar sobre reflexões que envolvem o tema foi levantada a seguinte pergunta norteadora: É possível o reencontro com nossas memórias reverberar em nosso processo formativo?

A fim de responder a pergunta norteadora optamos por trazer à tona as memórias e vivências da relação com a rezadeira, no caso mãe da autora do texto, a fim de obter os dados necessários para desenvolver a pesquisa. E, não só as memórias, mas também entrevistando outra rezadeira da comunidade, muito importante, Dona Marinha. A partir dos relatos destas senhoras benzedeadas e das memórias vividas traçamos o caminho para o desenvolvimento da pesquisa que ora apresentamos neste artigo.

### **Rezar, benzer um saber que atravessa gerações**

Benzer vem do latim "*bene dicere*", que significa bem dizer, fazer o bem dizer, o bem. Consideradas como cientistas populares as rezadeiras trazem consigo o dom de fazer o bem às pessoas que as procuram, eram e ainda são procuradas por pessoas de diversas religiões e crenças para a cura, no dizer popular, de mau-olhado, vento caído, moléstia do tempo, quebranto, espinhela caída, erisipela, cobreiro, dor de dente, engasgo com espinhas de peixe, dores de barriga, picada de cobra e tantas outras. A prática de benzer é dada pela fé daqueles que aplicam conhecimentos de cura através de súplicas, rezas e intermediação.

Foi por meio das tradições que perpassam gerações, que se deu o ofício de benzedeadas na vida de D. Maria Valdelice. Nascida na cidade de Gandu/Ba, desde cedo acompanhava sua mãe de casa em

casa durante os benzimentos. Sua mãe passou o ofício de benzedeira, como herança de algo bom quando ainda tinha 12 anos de idade, aos 15 anos fez seu primeiro parto. E a partir daí nunca mais parou, hoje aos 65 anos ainda exerce o ofício de benzedeira na cidade de Lajedo do Tabocal, interior da Bahia, onde reside há 40 anos.

É muito comum ser passado de mãe para filha ou filho os mistérios e saberes das crendices que levam à cura por benzimento. É prática cultural que tem a ver com acreditar no que está sendo ensinado e transmitido, conforme Morin, afirma:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (Morin, 2001, p. 56).

Tomando como referência a citação acima, a cultura é um elemento extremamente importante e eficaz, pois ela transforma um povo, uma etnia, uma sociedade ou gerações, além de ser a identidade, a marca viva de um povo. A cultura só se dá pela existência humana, a diversidade cultural é a sustentabilidade de um povo, é possível afirmar que é uma riqueza imensurável, de maneira primária a cultura é vivida, depois produzida oralmente e finalmente escrita para que nada se perca, mas sirva para gerações deste tempo e futuras.

Por se tratar de algo cultural e fazer parte da cultura da cidade de Lajedo do Tabocal foi que esse tema foi desenvolvido, no TCC e por entendermos a importância de evidenciarmos os saberes dessas benzedeiras, a exemplo de Dona Martinha aceitou de bom grado e autorizou a descrever um pouco da sua história:

Eu benzo as pessoas desde os meus doze anos, essa palavra de Jesus não foi com curador, eu não nasci pra dar banho, fazer difumador<sup>1</sup>, bater pandeiros não, a minha avó a mãe do meu pai, trabalhava com essa condução de benzeção, a minha avó me levava para igreja para ver a missa e lá rezar, dia de sábado e domingo era nossa profissão. Nunca estudei em escola, a escola que achei dos doze anos treze pra cá foi a escola do meu avó que tinha missa sábado e domingo e me levava, as pessoas rezava eu escutava e ia respondendo, quando tinha umas orações rezava terço ela me chamava, por ser a filha mais velha ela dizia que eu iria aprender, e tudo de bom dos meus sentimentos da minha avó, da mãe do meu pai, de reza de orações mandadas por Jesus tenho tudo na minha cabeça.

A nossa oração antigamente era os avós chamar os netos dentro da casa deles pra ajoelhar e rezar o pai nosso para poder comer o pão de cada dia.

Fui aprendendo a rezar as pessoas com a minha avó, só que a minha avó não tinha pandeiro, não tinha tambor nem matanças de galinha, por que ela falava assim: olha minha filha Jesus Cristo quando andou no mundo ele não andava matando galinha, ele andava no mundo fazendo o bem às pessoas, e quem ajuda as pessoas que estão precisando, Deus também ajuda a gente aqui na terra, nós tem que fazer o que Deus fazia. Então o que eu estou fazendo desde os treze anos, tudo que minha avó me ensinou a rezar de olhado, de dor de cabeça de dor de dente, ventusidade<sup>2</sup>, constipação, fogo selvagem, ezipa<sup>3</sup>, espinhela caída, essas coisas boas que a minha avó deixou pra mim dentro do meu coração no meu sentimento hoje me traz uma felicidade, por que ela disse pra mim que estava me ensinando essas orações mandadas por Jesus Cristo por que já foi herança da bisavó, e que um dia eu iria ser procurada por pessoas que nem saberia quem era, e que eu iria receber de bom coração. Tem gente que não sei quem é em cima desse mundo e Deus trás na minha casa e sai benzido com a palavra de Jesus. Quantas pessoas não chegam aqui sofrendo e sai daqui feliz, se não melhorar na hora amanhã ou depois tem uma melhora e agradeço muito a Jesus por esses ensinamentos de minha avó, desde os doze anos de idade até hoje com 76 ainda benzo, quanto vida eu tiver, estiver aguentando Deus me dando talento e forças eu só tenho essa palavra de Jesus Cristo pra dar pra todos (Dona Martina, 2023).

---

<sup>1</sup> Difumador ou defumador: que ou aquele que defuma, receptáculo onde se colocam substâncias (incenso, p.ex.) a serem defumadas; perfumador. Fonte: <https://languages.oup.com/googledictionary-pt/>.

<sup>2</sup> Vestusidade é uma coisa que anda no nosso corpo todo. Doendo num canto e noutro. Fonte: D. Maria Valdelice, benzedeira.

<sup>3</sup> Erisipela – ferimento que pode dar em qualquer parte do corpo. Faz uma ferida e vermelhidão. Fonte: D. Maria Valdelice, benzedeira.

O depoimento de Dona Martinha é a prova viva dos saberes passados de geração em geração. Além do ato de transmitir os saberes tem a representatividade da mulher em seu depoimento, pois esta relata que foi sua avó quem a escolheu, por ser neta mais velha, para passar seus ensinamentos.

A força da fé dessas mulheres é algo muito marcante em seus depoimentos, a verdade, a crença nas palavras que estão sendo proferidas acompanhadas das plantas que são usadas. A ciência de saber qual ou quais plantas devem ser usadas no ritual de cura que essas mulheres regem. Em um dos momentos de orientação para escrita do artigo do TCC, conversamos sobre a experiência de vivenciarmos as nossas mais velhas cuidando de nós, *“lembro-me de ser benzida por minha avó e não entendia as palavras que ela dizia, mas até hoje sinto o cheiro da planta que ela passava desde a minha cabeça até os pés, passando pelo corpo. Na minha lembrança a planta se chamava quarana<sup>4</sup>, tinha no quintal da casa de meus pais, onde morávamos. Outra lembrança muito afetuosa desses momentos é de, ainda hoje, ver o rosto singelo e o olhar de carinho com que ela me olhava”*.

As palavras acima foram proferidas pela orientadora da pesquisa e coautora deste artigo. Tomamos a liberdade de trazê-lo para este artigo por entender o quão importantes e valiosas são as experiências que, nós mulheres, já tivemos com nossas ancestrais no momento de cura interior que se transforma em afago na nossa caminhada, mas sobretudo diz quem somos, de onde viemos e quem nos protege.

Outra mulher que tem muito a nos ensinar é a Dona Floracy Santos Almeida que traz em seu relato:

Quando o meu filho era pequeno, tinha de dois para três anos de idade, ele tinha crises convulsivas e também problemas respiratórios cansava muito, eu passava a maior parte do tempo com ele no hospital, tomava medicamentos no hospital, mas não resolvia, e graças a Deus, Deus colocou Maria como um anjo na vida dele, ela fez a primeira garrafada para ele, foi onde ele obteve a cura. E graças a Deus hoje ele tem 20 anos não cansa mais

---

<sup>4</sup> Nome científico *Cestrum laevigatum*.

e nem teve crises convulsivas, e foi através dos remédios as garrafadas que sua mãe fez. Até hoje sou muito grata a ela por tudo mesmo, por que abaixo de Deus foi ela quem deu a cura para o meu filho, então tenho muito que agradecer a ela por tudo mesmo (Dona Floracy Santos Almeida, 2003).

Todos esses relatos são gratificantes de ouvir, algo que podemos não entender quando criança ou quando ouvimos essas mulheres falarem, mas que pode fazer toda a diferença não só na nossa fé como também na nossa formação profissional quando entendemos que podemos levar esses ensinamentos para a prática pedagógica. Para Geertz (2008) a benzeção é uma expressão da cultura popular que envolve o desdobramento tanto de aspectos do catolicismo quanto da medicina popular. Essa definição para o qual a cultura deve ser compreendida como uma espécie de texto que, uma vez escrito por nós, revela algo a respeito de nossa cultura, dizendo quem somos. E continua: “[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (Geertz, 2008, p. 66).

Compreender a dimensão simbólica de uma rezadeira em sua comunidade é algo que transcende ao que poderia estar escrito em qualquer livro, pois está relacionado com as relações simbólicas de comunicação entre os que herdam e expressam esse tipo de sabença.

Tendo como ponto de partida a vivência de mulheres protagonistas que não deixaram morrer uma cultura tão rica como essa mística de rezar as pessoas de “vento que passa”, que para a medicina tradicional, é um choque térmico; Da “espinhela caída” que, cientificamente, é um desvio de coluna; De “mal olhado” que, para ciência pode ser uma rápida queda de pressão. Mesmo diante desse paralelo entre o senso comum e o conhecimento científico destacamos a importância do conhecimento religioso que tem um respeito milenar e na contemporaneidade continua sólido.

A função das benzedadeiras na comunidade de Lajedo do Tabocal são referências de uma identidade cultural com ensinamentos passados de pais para filhos, mais especificamente, passados de mães para filhas. Essa cultura é de muita relevância dentro da comunidade, que por muito tempo alimentou a fé de muita gente. Porém nesse mundo moderno, universo de tantas tecnologias, essa herança vem se perdendo, as novas gerações não têm se atentado para tal cultura e sua importância.

O(a) benzedor(a) é o indivíduo que “trata”, “benze”, “cura”, “esconjura” recorrendo essencialmente a um ser sagrado que lhe foi legado por um parente/amigo por meio de leitura ou aparição espiritual. Ele é, pois, um intermediário entre o homem e o sagrado, devendo conservar escrupulosamente esse ritual (Laplantine e Rabeyron, 1989, p. 52).

Os autores acima nos mostram que não é qualquer pessoa em sua particularidade que pode receber essa missão especial, esse legado sagrado, é necessário acreditar na mística, ter princípios de caráter e honestidade pois em sua essência existem mistérios que não podem ser revelados, segredos de premissas na espiritualidade. Se faz necessário ter fidelidade e respeito aos ensinamentos passados pelos ancestrais.

Dentro do campo das benzedadeiras existem dons de maneira singular, cada pessoa tem uma maneira, um jeito único de exercer seu ofício, até por que os seres humanos são únicos, diversos e encontramos em nossa essência um jeito especial de executar nossas orações, levando em consideração que para cada tipo de problema existe uma maneira de realizar a cura por meio dos ramos, rezas e orações.

Por este motivo considero importante citar o jeito da minha, mui digna, mãe ao exercer este dom sagrado que lhe foi confiado por sua matriarca como herança de algo bom: As orações são feitas através de folhas medicinais, ou utilizando um terço. Para benzer de mau olhado utilizam-se três ou quatro galhos de folhas e a reza é feita durante três dias podendo ser dias seguidos ou não, o

importante é completar os três dias. Se for benzer da moléstia do tempo usam-se sete galhos de folhas durante sete dias seguidos.

Para o benzimento em crianças pequenas com o vento caído começa a benzedura nas costas e termina a oração na barriga. Se no término do benzimento dois galhos murcharem quer dizer que foi olhado de duas pessoas, se todos os galhos murcharem quer dizer que a pessoa está carregada, pode ser por admiração ou por inveja, quando termina o benzimento as folhas devem ser jogadas na rua e não se deve olhar onde caiu, durante toda oração é feito o sinal da cruz na pessoa que está sendo benzida.

Conforme dito acima, o mistério da benzedura, foi passado para minha mãe pela minha avó. Foi confiado a ela o saber que tem a função de ajudar as pessoas, que através da fé, vão ao seu encontro a fim de obter a cura, o alento, a melhora e por vezes respostas, sim respostas, pois a mística também pode revelar caminhos, orientações e tomadas de decisões.

Cada benzedor tem seu jeito singular de intermediar o benzimento, alguns utilizam ramos, terços, dente de alho, facas dentre outros, dependendo da enfermidade há uma oração específica. Nas minhas vivências como filha de benzedeira, já presenciei muitas coisas, inclusive pessoas que levavam até animais de estimação para serem benzidos, de cachorro a passarinho já foram muitos. Lembro-me uma vez que uma adolescente foi levada por sua mãe a minha casa com a boca torta, ela mal conseguia falar, alegando ter “passado o vento”, pedindo um banho ou uma reza para que pudesse voltar ao normal. Ficava observando como eram feitas as orações, mas só ouvia sussurros, nada mais,

Sempre via mainha balançando os ramos em sinal de cruz nas pessoas. Em algumas delas, quando terminava os ramos ficavam bem murchos, nesses casos durante a oração ela bocejava várias vezes algumas até chorava, era sinal de que a pessoa estava carregada, no final da oração ela dizia: “Deus te abençoe”, em alguns casos mais sérios, mainha passava o dia todo sentindo o que a pessoa que veio curar a enfermidade dizia sentir.

Durante anos vivi com essa curiosidade, às vezes achava que não era algo certo, mas como sempre tinha pessoas lá para rezar - mal não havia de fazer -. Só agora na escrita desse artigo tive a coragem de perguntar o que tanto ela sussurrava, quais eram aquelas palavras, só queria ter a certeza de que meu pensamento de criança estava errado e que realmente era algo sem mistérios, algo bom. Algumas vezes já fui benzida, e confesso sentir melhora de um mal-estar, uma sensação de negatividade no corpo, como se eu estivesse com peso nos ombros, mesmo sem saber as palavras que eram proferidas eu acreditava que iriam me fazer bem e realmente fazia.

Quando perguntei a ela sobre a oração ela sorriu e perguntou se eu realmente queria saber, senti que ela estava se esquivando, falando rápido para que eu não compreendesse muito bem, mas sempre com risos. Para algumas benzedadeiras as orações são um dom que não pode ser revelado para qualquer pessoa. Então pedi para que ela falasse com calma e clareza pois queria compreender, ainda não sei se irei exercer o ofício de benzedeira se levarei adiante essa tradição tão bela, que faz parte dos meus ancestrais, da minha geração, mas sinto-me honrada com tais ensinamentos e saber que essa prática de orações, ajudou tantas pessoas que tiveram fé, juntamente com mainha, é algo de um valor inestimável e vou guardar pra sempre em mim.

Abaixo uma reza de D. Maria Valdelice dos Santos, dita pela mãe da autora durante a pesquisa:

### **Oração contra o mal olhado**

Deus gerou, Deus criou, Deus deixou no mundo para livrar do espante, quebranto, olhado e mufina, na carne, na pele, no sangue, no osso, no nervo, no tutano, no comer, no beber, no sentar, no levantar, no dormir no acordar, no trabalhar, no receber do dinheiro, na inteligência, na sabedoria, na tristeza e na alegria, com a graça de Deus e da virgem Maria. Deus fez, Deus gerou, Deus criou, Deus deixou no

mundo pra livrar dos olhos ruins do malfazejo traçoeiro que te botou olhado, de noite de dia no pino do meio dia, na água, no fogo, no sol e no sereno com a graça de Deus e da virgem Maria.

Pai nosso que estais nos céus santificado seja o vosso nome venha a nós o vosso reino, seja feita a vossa vontade, assim na terra como no céu, o pão nosso de cada dia nos daí hoje, perdoai as nossas ofensas assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido e não nos deixei cair em tentação, mas livrai-nos do mal.

Ave Maria cheia de graça rogai por nós pecadores agora e na hora de nossa morte. Santa Maria mãe de Deus rogai por nos pecadores agora e na hora de nossa morte.

Ofereço esse pai nosso essa Ave Maria e santa Maria em intenção do anjo de guarda de fulano de tal (D. Maria Valdelice dos Santos, 2023).

## **Saberes populares no cotidiano da escola**

Os resultados, desta pesquisa têm registros de uma cultura milenar com grande relevância na Idade Média. É um privilégio poder escrever sobre essa riqueza em minha família oportunizando-me eternizar este trabalho para gerações futuras, em especial na cidade de Lajedo do Tabocal, através das memórias vivas pois,

A memória é coletiva, atinge as pessoas nos seus relacionamentos sociais e suas lembranças são construídas a partir dos estímulos externos como comentários, imagens, sons e odores que fazem as pessoas viajarem no tempo e trazerem para o presente, recordações do passado, que ajudam a construir a memória coletiva (Silva, 2009, p. 05).

Poderíamos levantar inúmeras indagações em volta de qual a importância cultural; étnica, religiosa, mística ou como fonte de leitura serviria este artigo. Logo nos vem a resposta que é a valorização de uma cultura milenar e da cultura regional, que não morrerá jamais, pois sempre existirá alguém para registrar estes ensinamentos a fim de perpetuá-los.

Essas indagações são levantadas com o objetivo de questionar a escola, seus saberes, fazeres e construção de propostas pedagógicas para as diferentes modalidades e faixas etárias. Será que os saberes e a cultura popular estão mesmo nos currículos de nossas escolas? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 26, diz o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, Art. 26)).

Sendo assim é de responsabilidade da escola inserir os conhecimentos regionais e locais e da cultura de um lugar, de um povo em seus currículos com o intuito de fazer conhecer os saberes daquele lugar. É direito dos povos saberem de sua própria história, sua cultura, sua forma de viver e produzir conhecimento.

A cultura popular deve ter a mesma importância e lugar que a cultura erudita nos documentos que regem as propostas pedagógicas das escolas. Todo indivíduo tem direito a conhecer as duas formas de cultura, conforme Saviani: “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (Saviani, 2003, p. 80).

Já temos muitas escolas que inserem os conhecimentos e saberes populares em seus planejamentos pedagógicos e projetos educacionais, mas é preciso escrever nos Projetos Pedagógicos da Escola e estabelecer em planos de ensino que caberá aos professores e coordenadores pedagógicos apresentarem propostas nas quais esses saberes estejam presentes e não só em datas comemorativas ou como conhecimentos folclorizados, mas sim como patrimônio imaterial da humanidade, como um saber ancestral, como um conhecimento que tem papel importante na comunidade e deve ser

conhecido das gerações futuras a fim de preservar essa cultura que nem sempre é escrita e sim oral.

Inserir os saberes populares na escola é dar oportunidade a cada estudante, de lidar com as diversidades, pois cada um poderá discorrer sobre o meio que vive e aprender com o do outro e isso inclui os conhecimentos de rezas, orações, toantes, banhos, remédios caseiros e toda sorte de feitura que, ao longo da história, as pessoas foram desenvolvendo, usando, conhecendo e cabe a nós, escola e comunidade local, não deixar morrer, corroborando com Candau e Moreira que nos afirmam o seguinte:

[...] A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola que está sendo chamada a enfrentar (Candau e Moreira 2003, p.161).

Seguir na direção de uma escola onde se façam presente os conhecimentos que constroem e contam a história das pessoas do lugar onde ela estar inserida é urgente para que possamos avançar nos processos de conhecimento e reconhecimento de nossa identidade.

## **Considerações**

Esse artigo tem como objetivo resgatar a memória e a força da cultura popular das mulheres benzedeadas de Lajedo do Tabocal, valorizando suas histórias e saberes.

A realização deste trabalho possibilitou, reviver memórias afetivas enquanto filha e neta de benzedeadas, permitindo falar de uma cultura milenar que atravessa gerações e que ainda se faz viva na comunidade de Lajedo do Tabocal.

Consideradas como cientistas populares, as benzedeadas têm um papel muito importante na sociedade. Apesar dos avanços tecnológicos dentro da medicina, a benzeção ainda continua sendo

requisitada por pessoas que buscam acalanto e cura de suas enfermidades através da fé.

Buscamos, neste trabalho, questionar qual a importância dos saberes populares, qual a sua relevância e influência no âmbito escolar e de que forma ela é apresentada e inserida no cotidiano dos estudantes. Os valores das heranças populares sejam elas culturais, regionais ou locais precisam ser inseridos com a mesma importância da cultura erudita dentro das salas de aula, buscando assim acolher essa rica diversidade cultural que faz parte da herança do povo brasileiro.

Portanto, a escola se faz necessária nessa busca de valorização e inserção na educação, reforçando uma cultura que faz parte da identidade de vários povos e que por muitas vezes é passada despercebida e sem a devida valorização.

A história de um povo é o que ele tem mais importante e é através das tradições e memórias que essas histórias podem ser preservadas, construídas e reconstruídas. Passadas de geração para geração. A escola pode e deve ser um veículo para atuar como agente nesse processo de preservação e disseminação das culturas populares.

## **Referências**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., IS. reimpr. - Rio de Janeiro: LTC. 2008.

LAPLANTINE, F.; RABEYRON, P. **Medicinas paralelas**. São Paulo: Brasiliense. 1989

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Claudia Santos da. REZADEIRAS: guardiãs da memória. **V ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

## 5

### RODA DE CONVERSA NO PARFOR: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A VALORIZAÇÃO DAS RIQUEZAS E SABERES AFRICANOS FRENTE AO SILENCIAMENTO COLONIAL

*Romilda Rodrigues da Silva  
Oliveira Adão Miguel*

#### **Introdução**

No âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UNEB), no município de Paramirim/BA, as professoras Dr<sup>a</sup> Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira, responsável pela disciplina Didática II: Planejamento e Avaliação da Aprendizagem, e Dr<sup>a</sup> Roseli Ramos de Oliveira, docente da disciplina Práticas em Rede de Aprendizagens III, promoveram discussões essenciais sobre as relações étnico-raciais e a educação antirracista ao longo das unidades letivas. Reconhecendo a importância de aprofundar essas temáticas, organizaram uma roda de conversa entre pesquisadores e alunos, criando um ambiente colaborativo e interativo para a troca de saberes e experiências.

Realizada no dia 27 de setembro de 2024, a atividade abordou dois eixos centrais que estimularam reflexões críticas e ampliaram o repertório dos participantes. O primeiro momento foi dedicado à análise dos desafios na implementação da Lei 10.639/2003, com base nos achados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2021 e 2023 pela mestra Romilda Rodrigues da Silva, além da apresentação de estratégias para fortalecer a educação antirracista. No segundo momento, conduzido pelo Dr. Oliveira Adão Miguel,

exploramos conhecimentos sobre o continente africano – frequentemente invisibilizados no contexto educacional –, oferecendo uma nova perspectiva sobre sua riqueza histórica e cultural.

A fim de tornar a roda de conversa mais dinâmica e envolvente, utilizamos recursos tecnológicos, como slides e materiais audiovisuais, além da exposição de livros e literaturas especializadas. Complementando a abordagem teórica, realizamos uma atividade prática de leitura de uma história afrocentrada, incentivando a participação ativa dos alunos. É relevante destacar que a maioria dos participantes enfrentava desafios significativos em sua trajetória formativa, como longos deslocamentos e a conciliação entre trabalho e estudo. No entanto, mesmo diante dessas adversidades, demonstraram um comprometimento notável e uma participação expressiva ao longo da atividade.

Este relato, ancorado em nossas experiências docentes (bem como referências bibliográficas) junto aos alunos de Paramirim/BA, estrutura-se em dois momentos principais: "Desafios da implementação da Lei 10.639/2003: ferramentas para uma educação antirracista" e "Riquezas e saberes do continente africano: desvelando a usurpação e o silenciamento colonial".

### **Desafios da implementação da Lei 10.639/2003: ferramentas para uma Educação Antirracista**

A escolha do tema "Desafios da implementação da Lei 10.639/2003: ferramentas para uma Educação Antirracista" pela professora Romilda Rodrigues da Silva para a primeira parte da Roda de Conversa foi motivada pela necessidade urgente de discutir a efetividade das políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial no Brasil. A fundamentação dessa escolha se deu por meio de sua pesquisa de mestrado, realizada entre 2021 e 2023, intitulada "Concepção de Educadoras da Pré-Escola sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA". Esse

estudo trouxe dados relevantes sobre os desafios da implementação da Lei 10.639/2003, evidenciando entraves como a falta de formação adequada dos educadores e a escassez de materiais didáticos específicos. Esses desafios ressaltam a necessidade de estratégias pedagógicas eficientes para promover uma educação verdadeiramente antirracista.

A relevância do tema está diretamente ligada à urgência de criar mecanismos pedagógicos que fomentem a igualdade racial. A história brasileira, marcada por séculos de escravidão, continua a reproduzir um racismo estrutural profundamente enraizado, cujos efeitos ainda impactam a população negra. A roda de conversa proporcionou um espaço para reflexão e troca de experiências sobre ferramentas e estratégias necessárias para a implementação eficaz da Lei 10.639/2003, promovendo aprendizado coletivo e colaboração entre os participantes.

Para garantir uma compreensão aprofundada do tema, iniciou-se a discussão com uma contextualização sobre o Movimento Negro organizado, fundamentada nas contribuições da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019) que destaca a importância desse movimento na luta por direitos iguais e na construção de uma educação antirracista no Brasil. O Movimento Negro teve um papel decisivo na reivindicação de políticas públicas que valorizassem a história e a cultura afro-brasileira. Essa contextualização permitiu aos participantes compreenderem que essas lutas se inserem em um contexto mais amplo de movimentos sociais, políticos e culturais que atuaram pela igualdade de direitos para a população negra, pelo fim do racismo e da violência policial. Esse conjunto de reivindicações culminou na aprovação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" e instituir o Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro.

Durante a discussão, também foi abordada a compreensão de conceitos fundamentais, como o racismo, com base nos estudos de Almeida (2019) que o define como um fenômeno estrutural que se

manifesta de três formas principais: individualista, institucional e estrutural (Almeida, 2019). No contexto educacional, Gomes (2019) esclarece que a discriminação racial no Brasil é uma questão multifacetada, presente em diversas esferas da sociedade, incluindo as instituições de ensino. Cavalleiro (2001) enfatiza que o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão profundamente enraizados na sociedade brasileira, afetando não apenas a vida cotidiana, mas também a estrutura educacional do país. Segundo a autora, a escola brasileira historicamente apresenta um caráter excludente, discriminando estudantes com base em classe social, raça ou etnia, o que perpetua desigualdades e dificulta o acesso equitativo a oportunidades. A necessidade de mudanças estruturais e de ações afirmativas foi amplamente discutida para criar um sistema educacional mais inclusivo e justo.

Um dos momentos mais significativos da roda de conversa foi a apresentação da pesquisa de mestrado da professora Romilda Rodrigues da Silva. Seu estudo focou nas práticas pedagógicas de educadoras em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA, analisando suas concepções sobre educação antirracista. A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, utilizou entrevistas semiestruturadas e observação não estruturada para coleta de dados, com análise de conteúdo para sistematização das informações. Os resultados indicaram a predominância de um currículo e de práticas pedagógicas eurocêntricas e monoculturais, com iniciativas voltadas à diversidade étnico-racial restritas à Semana da Consciência Negra, realizadas de forma esporádica e assistemática. As reflexões geradas a partir da pesquisa incentivaram os alunos a compreenderem a importância de um compromisso contínuo com a educação antirracista, integrando-a em todas as áreas do conhecimento ao longo do ano letivo.

Ao final da discussão, um questionamento foi levantado: "Educação antirracista, para quando?" A resposta dos alunos foi unânime e enfática: "Para já!". O entusiasmo com o aprendizado evidenciou a compreensão de que a mudança precisa ser imediata,

abarcando transformações no comportamento dos educadores e no currículo escolar. Ficou claro que essa é uma luta de todos (negros e não negros) para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste sentido, Cavalleiro (2001) reforça que um projeto de educação antirracista deve estar voltado para a equidade racial, promovendo uma formação cidadã crítica e consciente. A mediação das professoras das disciplinas foi essencial para aprofundar as discussões e engajar a turma, destacando a importância histórica e contemporânea dessa luta na educação brasileira que deve:

- 1- Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Desse modo, foram apresentadas à turma algumas ferramentas fundamentais para uma educação antirracista, organizadas em três eixos principais: **“Formação e informação”**, **“Currículo inclusivo”** e **“Diálogo e reflexão crítica”**. A discussão gerada evidenciou a necessidade de participação em cursos, palestras e leituras sobre racismo, diversidade e educação antirracista. Além disso, destacou-se a importância de revisar e adaptar o currículo escolar para incluir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como outras narrativas marginalizadas,

enriquecendo o processo educativo e promovendo a valorização de todas as culturas.

Outro ponto essencial foi a criação de um ambiente de diálogo aberto e seguro, onde os alunos pudessem discutir questões raciais e sociais, promovendo uma reflexão crítica sobre preconceitos e estereótipos. Esse momento da roda de conversa foi especialmente significativo, pois possibilitou a apresentação de materiais e práticas desenvolvidas pela professora Romilda Rodrigues, trazendo novos olhares sobre o protagonismo negro e uma educação afrocentrada.

Ao compartilhar com a turma livros de literatura infantil, realizar a leitura de uma das histórias e apresentar brincadeiras e músicas de origem africana, os alunos demonstraram grande entusiasmo e envolvimento. A receptividade foi tão intensa que muitos expressaram o desejo de prolongar a atividade e levar essas práticas para outras turmas e eventos da secretaria municipal da educação da cidade.

A resposta positiva dos estudantes não apenas reforçou a relevância das práticas pedagógicas inclusivas, mas também evidenciou a importância de integrar continuamente elementos da cultura africana e afro-brasileira ao currículo escolar. Essa experiência demonstrou o potencial transformador dessas atividades, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e respeitoso, além de estimular o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural desde a infância. Livros e literatura infantil a exemplo de “Betina” de Gomes (2009) “Amoras” de Emicida. (2018), “Meu crespo é de rainha” de Hooks (2014), “O Coração do Baobá” de Lima (2014). “Obax” de Neves (2014), “Com qual penteado eu vou? ” de Oliveira (2014) entre outras obras.

Nas imagens figuras 1 e 2, um registro do momento da Roda de Conversa. À esquerda, a professora Me. Romilda Rodrigues da Silva; ao centro, a professora Dr<sup>a</sup> Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira; e, à direita, a professora Dr<sup>a</sup> Roseli Ramos de Oliveira. Na segunda imagem, a professora Romilda Rodrigues realiza a leitura do livro de literatura infantil escolhido pela turma. A seleção foi

feita após a apresentação resumida de alguns exemplares, permitindo que os alunos conhecessem diferentes obras. O livro escolhido foi “Com que penteado eu vou?” da escritora Kiusam de Oliveira (2023), com ilustrações de Rodrigo Andrade.

Figuras 1 - Professoras na roda de conversa



Figuras 2 - Professoras na roda de conversa



Fonte: Arquivo dos autores

Essa encantadora obra infantil conta a história de Ayana, uma menina que, ao se olhar no espelho, se pergunta qual penteado usar naquele dia tão especial. Com a ajuda de sua mãe e de sua avó, ela explora diversas opções de penteados tradicionais afro-brasileiros, celebrando a beleza e a riqueza cultural de seus cabelos crespos. Por meio de uma narrativa envolvente e ilustrações vibrantes, o livro promove a aceitação, o amor-próprio e a valorização da identidade cultural, incentivando as crianças a se orgulharem de suas raízes e de sua herança étnica.

Foi apresentado aos estudantes algumas canções, jogos e brincadeiras de diversos lugares do continente africanos ampliando as possibilidades de práticas em sala de aula, duas delas (Figura 3) foi cantada por todos ao final desse primeiro momento da roda. A primeira, *Banaha* da República Democrática do Congo,

também conhecida como "Canção dos Soldados". A letra é escrita no dialeto Kiluba e a segunda, *Si Mama Kaa*, trata-se de uma Brincadeira musical cantada na língua Suali - Tanzânia:

Figura 3 – Músicas apresentadas na roda de conversa

<b>Banaha - Juanes Barbos</b>	<b>Si Mama Kaa</b>
Sisi, sisi, dolada	
Yaku sine ladu banaha	Si Mama Kaa
Sisi, sisi, dolada	Si Mama Kaa
Yaku sine ladu banaha	Ruka, ruka, ruka
	Si Mama Kaa
Banaha, banaha	Tembea, tembea, tembea
Yaku sine ladu banaha	tembea, tembea, tembea
Banaha, banaha	Ruka, ruka, ruka
Yaku sine ladu banaha	Si Mama Kaa
	Kimbia, kimbia, kimbia
Ha, banaha	Kimbia, kimbia, kimbia
Yaku sine ladu banaha	Ruka, ruka, ruka/
Ha, banaha	Si Mama Kaa
Yaku sine ladu banaha	

Fonte: Elaborada pelos autores – Canções de domínio publico

Embora não tenhamos tido tempo suficiente para desenvolver ainda na roda as brincadeiras selecionadas, as apresentamos a fim de que os estudantes pudessem ter acesso a essas possibilidades também. Trazer as brincadeiras e todo o contexto em que ela tem seu pertencimento é também ampliar nosso conhecimento sobre nossas raízes e nossa ancestralidade. Assim, trouxemos exemplos de brincadeiras de países como Moçambique (terra-mar), Egito (bastão) e Nigéria (pegue a calda).

Figura 4 – Jogos e brincadeiras apresentas na roda de conversa



Fonte: Elaborada pelos autores.

Durante esse primeiro momento, destacamos a importância de valorizar e integrar as culturas e conhecimentos africanos na educação. Esses valores foram evidentes nas seguintes ações: discussão sobre educação antirracista, apresentação de práticas afrocentradas, atividades interativas e depoimentos, e troca de experiências. Através dessas demonstrações, fortalecemos nosso compromisso com a construção de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e consciente das diversas identidades e histórias que compõem nossa sociedade.

### **Riquezas e saberes do continente africano: desvelando a usurpação e o silenciamento colonial**

Na Roda de Conversa presidida pelo Dr. Oliveira Adão Miguel, aproveitou-se a oportunidade para dialogar com os estudantes sobre como as visões eurocêntricas, amplamente difundidas em filmes, novelas, jornais, currículos e livros didáticos, reforçam preconceitos e estereótipos sobre o continente africano. Esse processo contribui para a perpetuação das desigualdades

raciais e para o enfraquecimento da valorização da cultura negro-africana no Brasil.

Durante a interação, o preletor apresentou vídeos e imagens que ilustravam uma representação distorcida da África, frequentemente retratada de forma reducionista como "um país", "terra de pessoas escravizadas", "terra de gente faminta e miserável", "local onde crianças se alimentam de comida de barro" ou "onde há meninos dançarinos". Essas imagens limitadas reforçam visões equivocadas e obscurecem a diversidade e a riqueza do continente.

Para se ter uma ideia da falta de conhecimento sobre a África, alguns estudantes participantes da Roda de Conversa desconheciam a vastidão e diversidade do continente. Com cerca de 30,3 milhões de km<sup>2</sup>, o que representa aproximadamente 20% da área terrestre do planeta, a África abriga 54 países, mais de 2.000 idiomas falados por vários grupos étnico-nacionais e é rica em recursos naturais como petróleo, ouro, diamantes, coltan, cobalto e cobre. Além disso, é conhecida como o "berço da humanidade", pois foi lá que foram encontrados os fósseis mais antigos de hominídeos e onde emergiram civilizações antigas de grande importância, como o Egito faraônico, essencial na historiografia global.

O debate conduziu os estudantes a uma perspectiva africana pouco conhecida, destacando a necessidade de contar uma outra história da África e conferir um estatuto epistemológico aos povos historicamente subalternizados, como argumenta Moore (2005). Os participantes puderam conhecer um continente de paisagens deslumbrantes e de prosperidade, com locais icônicos como as Cataratas Vitória (Zâmbia e Zimbábue), o Monte Kilimanjaro (Tanzânia), o Deserto do Saara (diversos países do Norte da África), a Cidade do Cabo e a Table Mountain (África do Sul), além da moderna cidade de Kigali (Ruanda). Também foi ressaltado o protagonismo de africanos e afrodescendentes na ciência, tecnologia, cultura e filosofia. Exemplos notáveis incluem Garrett Morgan (1877-1963), inventor do semáforo e da máscara de gás; Lewis Howard Latimer (1848-1928), contribuidor para o

aprimoramento da lâmpada de carbono; Philip Emeagwali (Nigéria), pioneiro na computação e internet; e Cheikh Anta Diop (Senegal), físico nuclear e historiador. No Brasil, a influência africana é marcante na música, dança, culinária e religião, entre outros campos.

A Roda de Conversa buscou demonstrar que representações mais realistas e diversificadas da África ajudam a combater o racismo e a desconstruir visões eurocêntricas sobre sua história. Como argumenta Diop (1974), é essencial romper o silenciamento sobre a contribuição da matriz civilizatória dos povos africanos e afrodescendentes para a ciência e tecnologia. Ao invés de perpetuar uma "história única" que atribui o avanço científico exclusivamente ao Ocidente, é fundamental reconhecer que, assim como a humanidade, as primeiras civilizações e os primórdios da ciência tiveram origem no continente africano.

Na primeira imagem Figura 5, à esquerda, estão a professora Dr<sup>a</sup> Roseli Ramos de Oliveira e o professor Dr. Oliveira Adão Miguel no corredor de entrada da UNEB-Paramirim. Já na segunda imagem Figura 6, a fotografia reúne os professores convidados para a Roda de Conversa e as professoras do curso de Pedagogia do PARFOR-UNEB que promoveram a atividade, da esquerda para direita o (as) professor (as) Oliveira Adão Miguel, Romilda Rodrigues da Silva. Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira e Roseli Ramos de Oliveira.

Figuras 5- Figuras 6 –Professores na roda de  
Professores na roda conversa  
de conversa



Fonte: Arquivo dos autores

A partir do que foi levantado nessa roda de conversa e das reflexões feitas por todo o grupo, ficou evidenciado maneira contundente como as visões eurocêntricas, perpetuadas em diversos meios de comunicação e ensino, contribuem significativamente para a manutenção de estereótipos e preconceitos em relação à África. Essa distorção na representação do continente não apenas fortalece desigualdades raciais, mas também diminui a valorização da rica e diversa cultura negro-africana no Brasil.

## **Conclusão**

O relato de experiência subordinada ao tema Roda de conversa no PARFOR: estratégias para uma educação antirracista e a valorização das riquezas e saberes africanos frente ao silenciamento colonial”, foi um momento de profundo aprendizado e reflexão para todos os participantes. As discussões e trocas de experiências ressaltaram a urgência de integrar práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas no ambiente escolar. A participação ativa da turma demonstrou o compromisso dos

educadores em promover uma educação mais equitativa e justa, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial nas escolas públicas e privadas brasileira.

Mais do que um evento pontual, essa experiência reafirma a necessidade de um compromisso contínuo com a transformação da educação e da sociedade. O diálogo iniciado que culminou com uma aula de campo em Salvador, deve se desdobrar em práticas pedagógicas concretas e permanentes, garantindo que a luta contra o racismo e a valorização das culturas afro-brasileiras se tornem pilares estruturantes da educação. Somente por meio de um engajamento coletivo e persistente será possível construir um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor, equitativo e propício ao pleno desenvolvimento de todos os alunos, respeitando e celebrando a diversidade étnico-racial como elemento essencial para uma sociedade mais justa e democrática.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160
- DIOP, Cheikh. **A Origem Africana da Civilização: Mito ou Realidade**. Chicago: Lawrence Hill & Co., 1974.
- EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009
- GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo. As práticas de trabalho com educação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo. As práticas de trabalho com educação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas de emancipação. Editora Vozes, 2019

HOOKS, Bell. **Meu crespô é de rainha**. Tradução: Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

LIMA, Heloisa Pires. **O Coração do Baobá**. São Paulo. Ed. Amarilys 2014.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2014. 33 p.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2021

SILVA, Romilda Rodrigues da. **Concepção de educadoras da pré-escola sobre práticas pedagógicas antirracistas no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA**. 165f. Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023

## 6

### **“LÁ NAS CRIOULAS” HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E MODO DE EXISTIR”**

*Ícaro Dias Cruz*

*Luciana Pereira de Oliveira Cruz*

#### **Introdução**

Este artigo, versa sobre as experiências vivenciadas pelos alunos da turma de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX - Brumado, em convênio com municípios de Paramirim e Érico Cardoso. A turma é formada por 22 alunos distribuídos entre essas duas cidades localizadas na Bacia do Paramirim, interior da Bahia.

Tendo como objetivo principal, descrever as experiências vivenciadas pelos estudantes da referida turma nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e de Antropologia da Educação no primeiro e segundo semestre de 2024. Esse texto, partiu do desenvolvimento de uma pesquisa interdisciplinar que buscou identificar os principais aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas presentes neste território de identidade.

A abordagem qualitativa como ferramenta de base para a produção de conhecimento, serviu como suporte teórico para utilização do método da pesquisa etnográfica como caminho para produção de um documentário, cujo título leva o mesmo nome desse artigo.

“Lá nas Crioulas: história, memória e modo de existir”, partiu de uma proposta para a produção de um documentário nas discussões realizadas nos referidos componentes curriculares, com

o propósito de levar a interdisciplinaridade como mediação de conhecimento. Nesta experiência, intitulamos os sujeitos participantes como discentes/docentes, pois além de serem discentes do PARFOR, são também docentes nos municípios onde atuam na rede municipal nas séries iniciais da educação básica.

### **Da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Antropologia da Educação à Paramirim das Crioulas.**

A interdisciplinaridade enquanto método busca integrar conhecimentos de duas disciplinas ou mais, neste contexto as disciplinas de Antropologia da Educação e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena foram as bases para a construção do documentário Lá na Crioulas, neste cenário procurou-se a produção de conteúdos para serem utilizados pelos alunos nas suas salas de aula, trazendo como efeito principal o reconhecimento de tudo que está no seu entorno como conhecimento vivido e experimentado.

O propósito de trabalhar a interdisciplinaridade já existe enquanto proposta para compreensão das ciências da educação. No curso de Pedagogia do PARFOR não é diferente, isso porque, a formação deste campo de conhecimento passa por essa condição.

De acordo com Japiassu:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir **incorporar os resultados de várias especialidades**, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (Japiassu, 1976, p. 41).

Entender a interdisciplinaridade como forma de produção de conhecimento é na verdade, poder levar para dentro e fora da sala de aula, a teoria e a prática na produção de novos saberes. Isso concretiza a prática que deve estar presente no cotidiano de

discentes e docentes. Ao compreender que discentes/docentes também podem e devem produzir o material didático que será transferido para o seu planejamento didático, assim como, dialogar com outras áreas tornam as suas práticas mais interessantes e desafiadoras.

Para estabelecer a interdisciplinaridade entre os campos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e a Antropologia da Educação, consideramos necessária a articulação dos conteúdos como quesito fundamental para a prática em sala de aula, questões que envolvem a cultura e a construção de identidades que permeiam esses processos de aprendizagem e socialização.

Nesse sentido, Sandra Pereira Tosta, afirma que:

A interdisciplinaridade, entendida como os saberes comuns a uma ou mais matrizes do conhecimento, vem sendo colocada como dimensão necessária a qualquer projeto científico que se queira implementar com vistas a obter avanços teóricos e práticos mais consistentes e de relevância social. No campo educacional, seja o da educação escolar ou o da educação não formal, creio, não é diferente. As possibilidades de interlocução entre educação e outros saberes, no âmbito das ciências humanas ou da natureza, têm sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diversos matizes (Pereira-Tosta, 2011, p. 415).

Portanto, quando se oportuniza desenvolver uma pesquisa, deve se manter atento que ela sempre deve contestar ou responder a um problema, seja ele teórico ou prático. A pesquisa qualitativa se aplica prioritariamente na análise dos processos sociais, no sentido que a sociedade e a coletividade dão à ação, na vida cotidiana, na construção da realidade social. A etnografia por exemplo é pautada nos fundamentos coerentes que orientam os estudos em educação, e deve ser compreendida como o aprimoramento de estratégias da investigação social numa perspectiva crítica.

Para o(a) pesquisador(a) que se debruça sobre este método, cabe o papel da análise da cultura de um determinado grupo social, para exercer este papel, o(a) pesquisador(a) é desafiado (a) a iniciar seu

trabalho como uma imersão sendo seu ponto estratégico, para assim observar os contextos e dados que se pretendem pesquisar, pois a etnografia enquanto método de pesquisa, constrói conhecimentos ao descrever realidades sociais particulares apresentando relações relevantes para as questões teóricas mais gerais.

É importante observar que a pesquisa foi realizada em uma comunidade remanescente de quilombo enquanto grupo étnico-racial que, mediante autoatribuição construída construtivamente na relação com os demais sujeitos presentes no seu entorno, adquiriu uma relação territorial baseada em experiências, tradições comuns e em laços de resistência a todas as opressões vividas em virtude do ser negro, rural e quilombola, conforme descrito em decreto.

Como destaca Fonseca (2006, p. 13), a perspectiva etnográfica nos traz uma contribuição ímpar: “a tentativa de entender outros modos de vida usando a subjetividade do pesquisador e sua confrontação com o ‘diferente’, instrumento principal de conhecimento”. E é no intuito de compartilhar os conhecimentos sobre as comunidades quilombolas, assim como meus desafios e limitações que estruturamos esta pesquisa.

### **Na construção do percurso: conhecendo a comunidade**

O projeto “Lá nas Crioulas”, começou a ser pensado nos encontros realizados semanalmente nas aulas dos componentes curriculares Antropologia da Educação e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, justamente por terem como referencial comum a cultura, a história e a condição humana como conteúdo programático do curso.

Essa concepção interdisciplinar é inspirada a partir dos estudos de Freire (2011), pois possibilita compreender a aprendizagem em termos de historicidade de produções socioculturais, neste caso, envolvendo três instâncias principais: a UNEB, formadora de pedagogos, os discentes e a comunidade tradicional na região de Paramirim das Crioulas. Dessa forma, articula-se um diálogo interdisciplinar, interpretativo das

dinâmicas de aprendizagens e crítico das condições profissionais de realização educacional.

Para a coleta e levantamento dos dados, realizou-se inicialmente diversas leituras em sala de aula e exposições, para que assim a triangulação fosse realizada entre: as ênfases pedagógicas da comunidade quilombola que foi pesquisada, o conhecimento adquirido nas aulas de Antropologia da Educação e as informações obtidas no componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, sendo assim um roteiro foi desenvolvido com o objetivo de nortear a visita à comunidade. A pesquisa se desdobrou a partir dessa formação continuada no ano de 2024, resultando em debates e entrevistas com diversos moradores que residem na Comunidade Quilombola Sustentável do Paramirim das Crioulas.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Érico Cardoso (SEMEC) auxiliou no transporte que levou os discentes até a comunidade, além de fazer a divulgação e auxiliando em ofertar na coleta de dados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação/participante e análise das narrativas, que contaram a história/memória da comunidade. Segundo Lüdke e André (1986), a vantagem da entrevista é permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, o que pode traduzir as impressões de forma mais próxima às condições observadas. As entrevistas foram organizadas em torno de três eixos temáticos: a) aspecto sobre a comunidade quilombola; b) contribuição para a formação; c) aspectos individuais e subjetivos sobre a comunidade.

Em sala de aula foi estruturado também um roteiro, o qual era constituído de diversas informações sobre a comunidade, ordem de fala e sobre qual aspecto cada discente iria discorrer, isso foi pensando e estruturado para o que o documentário “Lá nas Crioulas” tivesse ainda mais sentido, ficando assim ainda mais claro para o espectador. Neste documento alguns pontos, que merecem ser destacados, foram pesquisados e citados pelos estudantes durante as gravações como: educação, saúde, assistência social, políticas públicas destinadas às comunidades

quilombolas, principalmente nas questões territoriais, (direitos), história das comunidades quilombolas, meios de subsistência, acesso à água encanada, agricultura, pecuária, questões culturais entre outras.

A complexidade que envolve a autoatribuição é grande, mas também representa uma conquista no campo da visibilidade e da confiabilidade a um grupo historicamente esquecido. Dá vez e voz a essa comunidade é respeitar sua memória, sua história, é consolidar o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, além de possibilitar um movimento de visibilidade ainda maior, mas notar seus modos de existir é perceber também se a garantia dos direitos da Comunidade Quilombola Sustentável de Paramirim das Crioulas está sendo respeitada.

### **Para chegar nas Crioulas: caminhos percorridos**

Para chegar na Comunidade de Paramirim das Crioulas, o caminho percorrido foi longo, compartilhado por muitas pessoas que trazem consigo muita riqueza cultural e experiência de vida que precisam ser reconhecidas e preservadas.

A Comunidade de Paramirim das Crioulas fica no interior da Bahia, entre as Serra do Barbado e o Morro do Fogo, pela estrada de chão batido e muitas pedras, estão várias comunidades rurais que fazem parte do território do Paramirim, são elas Tabua, Angico, Cabeça de Pau, Brejo de Baixo, Brejo, Fazenda do Brejo, Volta Redonda, Encruzilhada, Barra, Barra de Cima, Santa Rosa, Santa Rosa de Cima e só depois no alto da serra preservada com uma rica flora e fauna encontra-se a comunidade Quilombola Paramirim das Crioulas.

A viagem para chegar à comunidade dura aproximadamente uma hora, nesse momento a viagem no ônibus escolar também fez parte do percurso, reconhecer como entrar na Serra do Barbado, também é uma imersão pela mata que preserva a fauna e flora como parte fundamental de suas riquezas, o percurso de ônibus mostra como a preservação do ambiente é fundamental para manutenção

das nascentes de rios, como também a preservação da mata nativa. Tudo isso, faz parte de uma experiência que mantém o ambiente preservado para a comunidade.

Figura 1- Chegada da turma em Paramirim das Crioulas



Fonte: arquivo dos autores

Reconhecida como comunidade Quilombola pela fundação Palmares desde de 2008, essa comunidade permanece ao longo de sua história com tradições ainda muito características a manutenção da subsistência agrícola com a produção de milho, feijão e hortaliças, boa parte, para o consumo da própria comunidade e que fazem parte do trajeto de uma comunidade formada por mais de 300 pessoas que lá tem o seu modo de viver. Escondida no alto do morro, a comunidade onde vivem famílias inteiras que possuem semelhanças nos seus traços físicos, consanguíneos, mas também culturais, parte desta comunidade traz a mesma a história de duas famílias como eles contam, a origem dos “Meira e Trindade”, sobrenomes que carregam como parte de sua identidade. Todas as famílias da comunidade têm uma relação de parentesco e tem nos seus registros civis o mesmo sobrenome.

## **Visitando á comunidade: “Já vi e quero ver”**

No caminho pra chegar à comunidade, a primeira imagem que encontramos, é uma grande serra e uma estrada de chão coberta pela poeira e o movimento de carros de boi, que carregavam suprimentos produzidos pela comunidade. Eram dois animais, que o seu dono os nomeou de Já vi e Quero ver, puxando um pesado carro todo em madeira, cuja imagem parecia perdida na memória de um tempo que já não existe mais. Mas que ainda é possível encontrar no interior das comunidades tradicionais.

Historicamente, esse meio de transporte sempre foi usado para transportar mercadorias, pessoas e serve também para puxar o arado ainda hoje nesta comunidade. Podemos observar que a tradição do uso do carro de boi, é mantida pela comunidade como meio de preservação de manutenção do trabalho, já que não é possível encontrar com facilidade outros meios para transporte de suprimentos.

Dessa maneira, é possível observar que a relação do homem com o trabalho e meio ambiente, se caracteriza como uma engrenagem única, não existe o deslocamento da tradição sem que haja a manutenção do próprio lugar, por isso, a importância de manter a preservação do meio ambiente. Uma das características mais marcantes desse trabalho, é justamente a preocupação dessa comunidade em manter as suas tradições como patrimônio material, cultural e ambiental, isso fica evidente no dialogo com os moradores desse lugar. Como afirma senhor Wilson, “Sou das Crioula e aqui escolhi viver”, trabalhador rural da comunidade.

Conhecer a comunidade de Paramirim das Crioulas, não tem apenas o significado de uma aula de campo, tem um significado importante para esses discentes/docentes do PARFOR, pois se trata da importância de conhecer o entorno do seu território e toda a riqueza que precisa ser estudada e preservada como identidade cultural e social desse lugar.

## Considerações Finais

As discussões sobre multiculturalismo e interdisciplinaridade são temas que ainda precisam de aprofundamento na formação docente, as questões culturais precisam de ênfase, pois os egressos atuarão tanto na educação infantil quanto na educação básica, desenvolvendo ações com diferentes sujeitos e contextos, especialmente em diferentes ambientes culturais. Em relação a interdisciplinaridade, ela aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

A aula de campo, fora do ambiente acadêmico e da sala de aula ao qual estamos acostumados, é de suma importância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes, haja vista que tais aulas proporcionam um contato/abordagem diferente com as pessoas através do diálogo e escuta qualificada e atenta. Conhecer as práticas baseadas nas experiências adotadas para promover um diálogo mais amplo e mais pedagógico com os moradores e o seu estilo de vida ajuda-nos a compreender melhor a identidade cultural desse grupo.

A visita à Comunidade Quilombola Sustentável do Paramirim das Crioulas, permitiu entender que uma comunidade quilombola não é apenas um agrupamento de pessoas formado a partir da resistência à escravidão. Vai além: é um espaço multicultural, de lutas, resistências, sustentabilidades, identidades e pertencimentos. Vivenciamos lições valiosas, com a certeza de que as experiências naquela comunidade podem contribuir para uma formação mais crítica e engajada aos estudantes, preparando os discentes para se tornarem agentes de transformação e de compartilhamento de conhecimentos.

Reafirma-se, na educação especialmente, a necessidade de reconhecimento e valorização da cultura quilombola, bem como a de ampliação dos espaços de discussões e reflexões acerca da

diversidade étnico-cultural e do direito da presença de grupos invisibilizados no sistema de Ensino, mas principalmente dentro das instituições de ensino superior na perspectiva de vivenciarmos uma Educação inclusiva e humanizadora.

## **Referências**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber** Rio de Janeiro: imago, 1976

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

PEREIRA-TOSTA, S. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**. vol. 3, núm. 6, enero-junio, 2011, pp. 413- 431

## AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR REFLEXIVO

*Luciana Dias dos Santos  
Paulo Nascimento Silva*

### **Introdução**

Esta pesquisa faz parte de um artigo científico referente à conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa de Formação de Professores – PARFOR em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O trabalho teve origem nas observações dos pesquisadores em sala de aula, em seus estudos, onde notaram que as crianças frequentemente carecem de incentivo e interesse pela leitura. Essa lacuna representou a motivação para estudar o tema, dada a sua importância no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Diante desse contexto, pesquisar sobre a contribuição da literatura infantil para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se de extrema importância. Presume-se, então, que, de forma geral, é nítida a necessidade de amenizar o distanciamento entre os alunos e os livros. Isto trouxe aos pesquisadores a inquietação de estudar como essas práticas de leitura se desenvolvem em nossa educação. Com base nessas observações, destaca-se que na maioria das escolas do país há uma certa carência no que concerne à formação de leitores. Assim, de que forma o trabalho constante com obras da literatura infantil pode incentivar o gosto dos alunos pela leitura? Em razão do papel fundamental da leitura na formação do aluno, os pesquisadores

perceberam que é imprescindível investigar sobre a literatura infantil na sala de aula. Neste sentido, salientamos a necessidade de envolvimento dos alunos nas diversas possibilidades de interação por meio da leitura. Nesse contexto, é possível que haja uma ampliação no desenvolvimento do ser humano, social e intelectualmente, de maneira qualitativa. No entanto, isso não tem acontecido com a maioria dos alunos, pois muitos não têm o hábito da leitura.

Ainda, mediante a presente investigação, pretendeu-se buscar elucidações através de autores estudados, quais sejam: Cademartori (1986), Silveira *et al.* (2012), Barros (2013), que tratam a respeito de intervenções no sentido de inserir o aluno em práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar. Mas, se não houver uma motivação por parte da família e dos professores, torna-se muito difícil adquirir o hábito da leitura. Portanto, o objetivo geral consiste em analisar as contribuições da literatura infantil para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto aos objetivos específicos, destacamos: compreender como os professores podem motivar os alunos a terem prazer pela leitura; identificar a relevância da família no processo de incentivo à leitura; verificar aspectos que podem incentivar os alunos a terem gosto pela leitura.

### **Literatura Infantil e a formação de leitores**

A literatura infantil provoca grande influência nas pessoas e principalmente na vida dos alunos, por isso é imprescindível apresentá-la desde muito cedo, antes de ter acesso à escola. Além disso, a literatura infantil é essencial na formação de leitores, despertando o interesse e o gosto pela leitura através de histórias atraentes. Sabe-se que a literatura auxilia no processo de ensino-aprendizagem, como também no desenvolvimento intelectual, social, cognitivo e emocional.

De acordo com a psicopedagogia, a prática da literatura pode ajudar a desenvolver a leitura, levando o aluno a se tornar um

cidadão que pensa e enxerga o contexto social de seu meio. Segundo Cagneti (1996), “A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização” (Cagneti, 1996, p. 7).

Assim, é possível afirmar que a literatura infantil é uma ferramenta indispensável na formação de alunos leitores, que desperta a curiosidade, auxilia na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento criativo do aluno. Daí a importância de se reconhecer o papel fundamental da literatura infantil no processo de formação de leitores, bem como conhecer sua origem.

### **Origem da Literatura Infantil**

A literatura infantil não é um tema novo, esta teve início na Europa por volta do século XVII, tendo Charles Perrault como pioneiro em seu surgimento. Anteriormente, a literatura que, durante tempos, era direcionada ao adulto, sem levar em conta o universo infantil, tentava colocar a criança em igualdade com este, considerando-as pequenos adultos. Não existia preocupação com a aprendizagem, tampouco dava-se importância a um tema com tamanha relevância para o desenvolvimento intelectual, social, cognitivo e afetivo das crianças. Nas palavras de Cademartori,

A literatura infantil nasce a partir de algumas transformações sociais e tem suas origens na Europa. Apesar de já existir manuscritos destinados às crianças, como tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes com fins religiosos, a literatura pedagógica, na cultura erudita e a literatura oral, de vertente popular, o francês Charles Perrault é considerado o pioneiro da literatura infantil. No século XVII, Perrault coleta narrativas populares e lendas da Idade Média e adapta-as, atribuindo-lhes valores comportamentais da classe burguesa, constituindo os chamados contos de fadas (Cademartori 1986, p. 136).

Conforme já mencionado, o início da literatura infantil teve sua raiz em um contexto europeu que também incluiu a influência da religião. Foi nesse cenário que o francês Charles Perrault se destacou como um pioneiro notável. Este, após escrever para adultos, percebeu a necessidade de transformar e adaptar textos orais para as crianças, levando em consideração valores.

### **O prazer pela leitura e o contato dos estudantes com os livros**

O ato da leitura deve ocorrer com prazer e diversão, havendo aproximação entre os alunos e as obras literárias. É preciso instigar os alunos a gostarem de tal prática, não devendo ser algo que aconteça por obrigação. Sendo assim, a leitura não deve ocorrer de forma impositiva, mas deve despertar a curiosidade, incentivar a busca pelo conhecimento e favorecer o pensamento crítico. Dessa forma, para que a criança tenha acesso à leitura e desenvolva a imaginação, é preciso que ela seja motivada a gostar de tais práticas, bem como a construir o significado daquilo que lê. Segundo Kleiman (2002, p. 16), “ninguém gosta de fazer o que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”. Percebe-se, então, que a autora aborda com coerência que uma leitura eficiente se realiza quando o leitor se sente atraído. Assim, é possível que este seja inserido na história de uma forma imaginária, produzindo sentido à leitura da obra. Isso é essencial para a aquisição das diversas práticas de leitura, em especial, obras do universo infantil. No que se refere a uma leitura livre e espontânea, em consonância com Silveira *et al.* (2012):

O que lemos naqueles enunciados diz respeito a crianças artesãs, fabricando suas leituras e seus sentidos, criando, evocando múltiplas interpretações, subvertendo as linhas do texto. Eles nos fazem pensar, em um primeiro momento, na leitura libertina, que sob nosso ponto de vista, é aquela que escapa do controle e se vai aguçando sentidos, suspiros, desejos (Silveira *et al.*, 2012, p. 32-33).

Como sugerem os autores, esse tipo de leitura é fundamental para “alimentar” a curiosidade do aluno a partir de gêneros textuais distintos. Porém, essa liberdade de inferência sobre o texto lido precisa obedecer a critérios de coerência, coesão e lógica. Reconhecemos que é possível o leitor se deleitar com a obra através de uma leitura crítica e consciente. A partir disso, os teóricos sugerem como as obras devem ser selecionadas.

Mas vale dizer que é preciso escolher obras que “fecundem”, semeiem vontades interpretativas, dialógicas: que despertem o desejo de falar “sobre”, dizer ao outro como tais obras nos tocam, nos comovem, nos põem em movimento... Portanto, uma obra “com capacidade evocadora, capaz de provocar emoções, ressonâncias poéticas e poderosas imagens na mente do leitor” (Silveira *et al.*, 2012, p. 34).

Há obras literárias que instigam o leitor a situar-se na história através da imaginação, como também estabelecer argumentos interpretativos, observando diferentes pontos de vista e possibilidades. Nesta perspectiva, o gosto pela leitura depende ainda de inúmeros fatores relevantes, dentre eles o contato constante com os livros. Para isso, é necessário que a biblioteca ou outro espaço reservado aos livros seja acessível aos alunos, de uma maneira que possam ler habitualmente. Como afirma Baldi (2009):

O acesso à biblioteca não pode ser limitado ao fato de a criança já dominar o código escrito. Ao contrário, é essencial oportunizar a aproximação aos livros, especialmente aos textos literários, desde muito cedo, dos primeiros anos de escolaridade, na educação infantil, através do acesso a um trabalho com projetos específicos de literatura e de textos de qualidade. Isso permitirá que as crianças se apropriem da linguagem escrita, mesmo sem estarem alfabetizadas, conseguindo muitas vezes memorizar trechos completos das histórias, do jeito que estão escritas no livro, realizando uma leitura ou simplesmente recontando-as ou inventando-as (Baldi, 2009, p. 18).

É perceptível que a autora enfatiza um vínculo entre os alunos e as obras literárias, de maneira que a instituição escolar deverá fazer um planejamento organizado, no sentido de oferecer o acesso à leitura de forma permanente. Além disso, a biblioteca também

deve ser atrativa para os alunos, sendo acolhedora e adequada ao mundo infantil, pois os alunos sentem-se atraídos pelo ambiente que condiz com os seus anseios. A apresentação dos livros também é propícia a envolver os estudantes no espaço destinado à leitura. Como aborda Baldi:

O ambiente da biblioteca, pelo seu acervo e pelas atividades que se costuma ali realizar, já deve ser motivador por si só. No entanto, também é necessário que essas propostas se renovem em desafios e tipos de dinâmicas, e que o próprio acervo se amplie constantemente, para que o ritmo e a intensidade de leitura se renovem. De qualquer modo, saber o que vai fazer na biblioteca a cada sessão, o que vai ler e com o que determinada atividade se relaciona é sempre importante para motivar o aluno, ou seja, para situá-lo, criando uma postura favorável ao trabalho. Ele cria questões, curiosidades e expectativas e se conecta ou se integra mais facilmente (Baldi, 2009, p. 22).

Nesse contexto, Baldi reafirma a relevância do docente ao participar e acompanhar o aluno na descoberta e inserção no mundo da leitura, pois é possível motivá-lo a adentrar no mundo letrado, e não somente adquirir uma boa aprendizagem, mas também ter a oportunidade de viajar por outros universos. Fato é que a leitura de um livro pode levar o leitor a um lugar diferente, através da imaginação, dando significado àquilo que lê. Portanto, isso se torna muito mais proveitoso com o acompanhamento do docente. O escritor destaca ainda que:

Do nosso ponto de vista, a leitura, sendo realizada diariamente e acompanhada de perto pela professora, oportuniza ao aluno um aprimoramento e um aprofundamento significativo dessa sua capacidade, seja no sentido do conhecimento do acervo, da fluência da leitura ou da possibilidade de compreensão do que lê (Baldi, 2009, p. 23).

Dessa maneira, é possível considerar a leitura imprescindível para a aquisição das experiências, bem como para o estudante expandir o repertório de palavras, ampliando os conhecimentos sobre diversos assuntos em geral. Tais apontamentos mostram que a prática constante da leitura possibilita o crescimento intelectual dos alunos. Cunha (1974, p. 45) destaca que “a Literatura Infantil

influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar”.

Ouvindo histórias, os alunos tornam-se mais expressivos sobre seus sentimentos em relação ao mundo. Tais aspectos supracitados incentivam a criança a fazer de conta que é o personagem da história, despertando talentos e sentimentos de identidade, assim como ensina sobre diversos conhecimentos, dando às crianças mais possibilidades de compreender e produzir neste mundo cheio de complexidade (Abramovich, 2004, p. 17).

A importância da literatura infantil vai além do entretenimento; ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da leitura nos alunos. Como ressaltado por Kleiman (2002), para que os alunos se envolvam na leitura, é essencial que sintam atração por ela.

Autores como Silveira *et al.* (2012) destacam a importância da leitura livre e espontânea para os alunos. Essa abordagem permite que as crianças construam suas próprias interpretações e se envolvam com o texto de maneira mais descontraída. No entanto, essa liberdade de interpretação não deve ignorar os princípios de coerência, coesão e lógica na leitura. O aluno ainda pode se deleitar com a obra por meio de uma leitura crítica e consciente. A seleção de obras adequadas é crucial para nutrir o gosto pela leitura nos alunos. Silveira *et al.* (2012) enfatizam a importância de escolher livros que despertem interpretações e diálogos, incentivando os leitores a compartilharem suas experiências e sentimentos com os outros. Uma obra literária deve ter a capacidade de evocar emoções e imagens vívidas na mente do leitor.

Além da escolha das obras, o acesso constante à literatura desempenha um papel significativo no desenvolvimento do gosto pela leitura. Como observado por Baldi (2009), os alunos devem ter acesso à biblioteca e a textos de qualidade desde tenra idade, mesmo antes de estarem alfabetizadas, permitindo que elas se

familiarizem com a linguagem escrita e criem uma conexão emocional com os livros.

Por fim, a importância do papel do professor na promoção da leitura não pode ser subestimada. O acompanhamento regular e próximo de um educador ao realizar a leitura diariamente oferece aos alunos a oportunidade de aprimorar suas habilidades de leitura, compreensão e fluência. O envolvimento ativo do docente ajuda os alunos a explorarem o vasto mundo da literatura e enriquece seu crescimento intelectual (Baldi, 2009). Portanto, a prática constante da leitura não apenas estimula o gosto pelos livros, mas também expande o repertório vocabular e o conhecimento dos alunos em diversos campos do saber.

### **As contribuições da família no processo da aquisição da leitura**

Já é consagrado na literatura que a família, assim como a escola, é fundamental no processo de aquisição da leitura, pois quando há uma parceria entre estas é nítido o desenvolvimento no ensino-aprendizagem dos alunos. Além de incentivar, a família, na condição de membro da comunidade escolar, é construtora de uma educação democrática, participativa, inclusiva e transformadora. Os benefícios do trabalho colaborativo entre escolas e os responsáveis legais não podem ser baseados em cobranças, mas em estratégias para tornar a leitura mais prazerosa para todos, tornando os avanços mais abrangentes e significativos em todos os contextos da vida dos alunos.

Percebe-se, então, que experiências familiares aliadas ao trabalho escolar resultam numa melhora eficaz em relação ao nível de aprendizagem e consequentemente do rendimento escolar, pois fica claro no discurso diário dos professores que os alunos que recebem atenção significativa por parte da família tendem a apresentar um melhor rendimento escolar, ao passo que aqueles que não recebem atenção adequada apresentam quase sempre desempenho escolar abaixo do esperado (Souza, 2009, p. 11).

Paula (2012) menciona que a família é o espelho para os filhos, logo, se ela tem hábitos de leitura é bem provável que essas crianças também se tornem leitoras. No entanto, é perceptível que a família não pode ser unicamente culpabilizada pelos insucessos das crianças. Todavia, é importante destacar que os primeiros incentivos em relação à leitura devem partir dos familiares.

## **Resultados e Discussões**

Este estudo foi desenvolvido com base na pesquisa de abordagem qualitativa, a qual discute reflexões, interpretações, coletas de informações flexíveis e intuitivas, levando em conta os aspectos subjetivos, pois, segundo Minayo (2008, p. 57), o método qualitativo “[...] é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa, para a presente investigação, é essencial, porque esse método pode explicitar as contribuições da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, já que as subjetividades e particularidades não podem ser explicadas em números quantificáveis.

A pesquisa bibliográfica, conforme segundo Gil (2002), é a investigação baseada em material teórico já elaborado sobre temas que despertem interesse, facilitando a investigação do pesquisador ao estudar conhecimentos apresentados em livros, documentos, artigos científicos, revistas etc. Conhecer as características da pesquisa bibliográfica é essencial para o pesquisador, pois esse tipo de pesquisa contribui para realização um trabalho de qualidade. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021),

As características de uma pesquisa bibliográfica são as fontes confiáveis e concretas que fundamentam a pesquisa a ser realizada. As fontes de uma pesquisa são classificadas em:

- fontes primárias: são informações do próprio pesquisador, bibliográfica básica. Exemplos: artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e outros.
- fontes secundárias: são bibliografias complementares, facilitam o uso do conhecimento desordenado e trazem o conhecimento de modo organizado. Exemplo: Enciclopédias, dicionários, bibliografias, bancos de dados, livros e outros. (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 68).

Como informado pelos autores, a pesquisa bibliográfica pode acontecer através de diversos tipos de textos, trazendo uma determinada segurança no que é lido. Por conseguinte, a pesquisa não deve ser feita com base em “achismos”, mas por meio de leituras de obras publicadas por estudiosos que já se aprofundaram em diferentes conteúdos acadêmicos.

Para o desenvolvimento do estudo, houve a apropriação da pesquisa bibliográfica, na qual foram estudados: livros, artigos, revistas, dentre outros. Certamente, teóricos importantes já escreveram bastante sobre o tema, e isso será essencial para o nosso trabalho, que nos exige muitas leituras no sentido de aprofundar os conhecimentos dos pesquisadores. A respeito da pesquisa bibliográfica, os autores assim salientam:

Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65-66).

Como já explicitado anteriormente, a pesquisa bibliográfica revela-se essencial no trabalho acadêmico, tendo em vista que a partir dela é possível que nos fundamentemos em estudiosos que já escreveram e publicaram sobre a literatura infantil. Esses estudos podem, sem dúvidas, dialogar com as experiências dos pesquisadores *in loco*, reforçando a ideia de que a teoria não deve ser dissociada da prática.

## **A relevância da Literatura Infantil nos anos iniciais do ensino fundamental**

Os anos iniciais do ensino fundamental constituem um campo de estudo essencial para compreender como a literatura pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Essa lacuna motivou o estudo, uma vez que a leitura é uma habilidade complexa no desenvolvimento dos alunos. A pesquisa visou abordar como o trabalho constante com obras da literatura infantil pode incentivar o gosto dos alunos pela leitura.

Dessa maneira, no que tange à temática pesquisada, segundo Kaercher (2001):

Somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se proporcionarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações. Isto equivale dizer que tornar o livro parte integrante do dia-a-dia [*sic*] das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores (Kaercher, 2001, p. 82).

Por isso, o professor necessita conscientizar-se da sua responsabilidade de desenvolver atividade em sala de aula com a leitura literária, pois é também a partir desta prática pedagógica que as habilidades dos alunos como leitores serão aprimoradas, uma vez que as histórias contidas nos livros oferecem oportunidades para as crianças explorarem novos conceitos, desenvolverem habilidades de compreensão e expandirem seus vocabulários. A leitura não se limita apenas à aquisição de informações; ela também promove o pensamento crítico, o desenvolvimento da empatia e a criatividade.

Para incentivar o gosto dos alunos pela leitura é essencial adotar estratégias de leitura inovadoras. A pesquisa bibliográfica sobre essas estratégias é crucial para entender como tornar a experiência de leitura mais envolvente para os alunos. Além disso,

a dramatização é outra abordagem que torna a leitura mais envolvente. Ela permite que os alunos vivenciem as histórias de forma tangível, o que pode tornar a experiência mais significativa.

A disponibilidade de livros infantis de qualidade é um fator crítico na formação de leitores. As escolas devem garantir que as bibliotecas sejam bem equipadas e que os alunos tenham fácil acesso a uma variedade de livros. Isso cria um ambiente propício para a leitura frequente e ajuda a superar barreiras econômicas que alguns alunos podem enfrentar. Segundo Barros, “[...] a escola se torna fator fundamental na aquisição do hábito de leitura e formação do leitor, pois ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura. Deste modo, as atividades literárias diferenciadas no contexto educacional são muito importantes para o bom desempenho da criança” (Barros, 2013, p. 22).

É essencial que as escolas não apenas disponibilizem livros, mas também promovam a diversidade na seleção de obras literárias. A inclusão de autores e histórias de diversas origens é fundamental para que os alunos se identifiquem com as narrativas e ampliem sua compreensão do mundo. Para Abramovich (1997, p. 24), “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... é encantamento, maravilhamento, sedução...”.

Vale ressaltar que os educadores enfrentam vários desafios ao tentarem incentivar o gosto pela leitura. Um dos principais entraves é a falta de tempo no currículo escolar. Restrições orçamentárias também podem limitar o acesso a livros de boa qualidade e recursos educacionais. Ainda, os interesses dos alunos podem ser diversos, o que torna necessário adotar abordagens flexíveis para atender a todas as preferências.

É importante ressaltar que a formação de leitores na infância não se limita apenas a melhorar as habilidades de leitura. Também contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas, empatia e pensamento criativo. Essas competências são fundamentais para o sucesso em todas as áreas da vida. A leitura não é apenas uma habilidade acadêmica, é uma habilidade para a vida. Além de

investigar estratégias de leitura, é fundamental avaliar a eficácia de programas específicos de promoção da leitura nas escolas.

### **Considerações Finais**

A pesquisa sobre a contribuição da literatura infantil para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental é um campo de estudo essencial que lança luz sobre a importância da leitura na vida dos alunos e no seu desenvolvimento como cidadãos. Esta investigação aborda a necessidade de amenizar o distanciamento entre os alunos e os livros, reconhecendo que muitos não têm conhecimento de obras da literatura infantil.

A literatura infantil desempenha um papel crucial na formação de leitores. Ela não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos. Por meio das histórias, os alunos exploram conceitos, desenvolvem habilidades de compreensão e expandem seus vocabulários. Além disso, a literatura promove a expressão de emoções e o desenvolvimento da imaginação.

As escolas devem garantir que as bibliotecas sejam bem equipadas e que os alunos tenham fácil acesso a uma variedade de livros. Além disso, é importante promover a diversidade na seleção de obras literárias, garantindo que a literatura infantil reflita a pluralidade cultural e social dos leitores.

Apesar dos desafios que os educadores enfrentam ao incentivar o gosto pela leitura, a pesquisa ressaltou a importância do envolvimento dos pais e da família nesse processo. Os pais desempenham um papel significativo quando leem para seus filhos e os incentivam na leitura independente. O ambiente de leitura em casa é complementar ao ambiente escolar. É importante ressaltar que a leitura é fundamental para desenvolver a imaginação, a reflexão e o pensamento crítico do sujeito, visto que há obras literárias que dialogam com as vivências dos alunos,

possibilitando-lhes fazerem deduções, relações entre o que é lido e aquilo que faz parte do seu cotidiano.

Com isso, pesquisar sobre a literatura infantil significa se preocupar com a inserção desses alunos no universo da leitura, no sentido de compreender melhor sobre medidas e estratégias que possam proporcionar, de fato, a prática da leitura na escola. Assim, a literatura infantil é uma ferramenta poderosa que pode moldar o futuro dos nossos jovens leitores. A pesquisa nessa área não é apenas acadêmica; é uma investigação que pode transformar a educação e a vida dos alunos. A promoção do amor pela leitura desde os primeiros anos de escolaridade é um investimento no desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e criativos, que irão contribuir para um futuro mais brilhante e informado. Portanto, a pesquisa contínua é fundamental para aprimorar a compreensão das práticas eficazes de incentivo à leitura e na formação de leitores apaixonados.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.ed.br/biblioteca/monografias/56015.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é a literatura infantil?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Como ensinar Literatura Infantil**. 4. Ed. São Paulo: Discubra, 1974, p. 45.

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

KAERCHER, Gládis E. Por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PAULA, Janete Dillmann de. A influência da Família no Processo de Alfabetização. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-13, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/139>. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVEIRA, Rosa Hessel; KIRCHOF; KAERCHER, Gládis; LIEBGOT, Iara Tatiana Bonin; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SILVEIRA, Carolina Hessel; RIPOLL, Daniela; FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de (Orgs.). **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 28 set. 2023.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2009, Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.



## 8

### ESTUDAR E BRINCAR BASTA SÓ COMEÇAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SEMINÁRIO

*Maria das Neves Enéas da Silva Santos*

Imagino uma escola, lugar de sonhos e fantasias, onde o corpo faminto de saber encontre o sabor da descoberta, o prazer de aprender...<sup>5</sup> (Alves, 2021)

#### **Introdução**

O Projeto **ESTUDAR E BRINCAR BASTA SÓ COMEÇAR** consistiu numa formação lúdica por meio de um Seminário para a turma do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Lagedo do Tabocal, interior da Bahia.

Foi uma formação docente com trinta horas de carga horária; possibilitou a compreensão de que as pessoas que estão na condição de professores-estudantes em turmas do PARFOR, no curso de Pedagogia da UNEB, devem experimentar o lúdico em suas vivências teórico-práticas. De acordo com Canda e Souza (2010, p. 148), “[...] o lúdico age no campo da formação integral do sujeito, revelando-o enquanto sujeito social, corporal, cultural, afetivo e intelectual”. As autoras acreditam “[...] que a abordagem de uma educação lúdica considera o ser humano numa estrutura global e integral, procurando valorizar e favorecer o

---

<sup>5</sup> Baseado no livro “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” de Rubem Alves. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo\\_texto\\_rubem\\_alves\\_a\\_escola\\_com\\_que\\_---\\_existir.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_rubem_alves_a_escola_com_que_---_existir.pdf)

desenvolvimento dos aspectos intelectuais, criativos, corporais e estéticos”. E consideram que esses “[...] conhecimentos devem ser incorporados nas competências e saberes necessários para a formação e a atuação docente” (Canda; Souza, 2010, p. 148).

Há algum tempo se consolidou o entendimento de que o ensino e a aprendizagem7m pautados na experiência lúdica são essenciais em todos os níveis de escolarização e nos diversos espaços didáticos-pedagógicos. Dessa maneira, as atividades vivenciadas no Seminário corresponderam à ementa do componente Tópicos de Estudos Contemporâneos em Educação IV, a saber: promove espaços abertos de aprendizagens, indo ao encontro das demandas de formação profissional, cujas abordagens contemplam variáveis culturais, ambientais, políticas, econômicas e sociais.

Esse entendimento, pois, foi aquecido pelas ideias de Rubem Alves, principalmente o conteúdo da epígrafe que abre essa Introdução. Para o alerta desse autor poderíamos acrescentar um verbo importante – brincar - que enriqueceria o seu argumento e então a ideia ficaria assim: *"Imagino uma escola, lugar de sonhos e fantasias, onde o corpo faminto de saber encontra o sabor da descoberta, o prazer de aprender e de brincar enquanto aprende"* (Alves, 2001).

Esse curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado no município Lajedo do Tabocal em parceria com a UNEB e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do PARFOR, apresenta em seu currículo os componentes Tópicos de Estudos Contemporâneos em Educação I, II, III, IV e V com a proposição de efetivar práticas extensionistas, possibilitando aos professores-estudantes uma formação acadêmica articulada entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse contexto, o Projeto Lúdico (Seminário) contemplou estudos teóricos sobre a temática Ludicidade e Educação, e orientações e acompanhamento dos subprojetos feitos pelos professores-estudantes, tendo como base as vivências realizadas antes do dia em que o Seminário atendeu à comunidade externa.

## **Dia D de Ludicidade: a diversão traz alegria e realizações**

O Seminário foi estruturado da seguinte maneira: a primeira etapa consistiu em três Encontros Formativos com discussões teórico-práticas para que a turma do PARFOR constatasse que o prazer de brincar e se divertir é uma característica própria da existência de cada uma e cada um, principalmente considerando que são educadoras e educadores em formação, que já estudaram sobre a capacidade que cada pessoa tem de construir situações lúdicas próprias, mesmo no percurso estudantil frente ao desafio da formação inicial.

Esses encontros evidenciaram os seguintes objetivos específicos: (1) Apresentar e discutir a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem e no processo de constituição de sujeitos humanizados; (2) Refletir sobre o brincar ser um grande facilitador/mediador das práticas educativas, visto que o lúdico ajuda a retomar a atenção do aluno mais disperso, desperta o aluno cansado, contribui no processo de aprendizagem e facilita as interações alunos x alunos; (3) Experimentar um processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica que proporcione preparação socioemocional; (4) Discutir, planejar e realizar atividades lúdicas que fortaleçam a vivência intergeracional, bem como a contribuição para o entrosamento e descontração das pessoas em seus espaços de convivência social, visando o equilíbrio da intelectualidade e das emoções frente aos desafios da vida cotidiana.

Objetivos bem definidos como esses fortaleceram nossas reflexões para que pudéssemos vivenciar no grupo da turma atividades que destacam a importância do brincar, visando autenticidade e legitimidade para quando estivéssemos junto à comunidade no **Dia D de ludicidade**; a ideia básica foi descumprir o jargão que muitas pessoas utilizam, “façam o que mando e não o que faço”, algo que mostra um descompasso entre o que se vivencia e o que se pretende que as outras pessoas pratiquem. Para o educador incorporar a ludicidade na sua prática docente, é necessário estar em contato com o seu interior. “O ensino lúdico

precisa ser conduzido por docentes que experimentem a ludicidade: caso contrário, será apenas um facilitador de atividades lúdicas [...]” (Massa, 2015, p. 127-128). Com esse argumento, refletimos que seria coerente vivenciar de perto a ludicidade para conseguir “contagiar” as pessoas que iriam participar conosco do dia especial que organizamos! Assim, seguimos para a segunda etapa do Seminário.

No dia nove de fevereiro de 2024, realizamos o **Dia D de ludicidade** efetivando dinâmicas, jogos e brincadeiras nos turnos matutino e vespertino.

Figura 1 - Dia D de ludicidade (1º momento)



Fonte: (Autora, 2024)

A foto acima refere-se ao início do dia, quando reunimos toda turma para dialogar sobre o plano de organização do local e as atividades que seriam desenvolvidas pelas equipes. O local foi a Praça Álvaro Vasconcelos Fagundes, em frente ao Centro Educacional Nilson Andrade Santos (CENAS). Uma praça bem arborizada e espaçosa, a qual decoramos e organizamos com estandes e barracas para alguns cantinhos de leitura, músicas e atividades artísticas. A turma foi dividida em seis equipes, ficando

cada uma com a incumbência de realizar atividades lúdicas para propor à comunidade.

Figura 2 - O bloquinho da alegria cai na folia



Fonte: (Autora, 2024)

Tivemos, pois, esta organização: a **equipe 1** com “O bloquinho da alegria cai na folia”, fazendo alusão ao período próximo ao

carnaval. As outras equipes participaram dispendo um integrante para criar e vestir uma fantasia para concorrer à melhor fantasia; depois todos os representantes participaram de um desfile e ganharam prêmios porque a intenção era a diversão em si. A equipe convocou todas as pessoas presentes na praça para um passeio pelas ruas próximas, fazendo um “circuito de carnaval”, com o carro de som acompanhando essa folia. Os depoimentos destacaram os risos, a descontração, as cores, as músicas que promoveram muita alegria.

A **equipe 2** propôs a brincadeira “sete cacos”. É uma brincadeira de rua que consiste em dois times se dividindo para tentar derrubar sete cacos com uma bola. O time que derrubar os cacos deve erguê-los novamente, protegendo-se da outra equipe. Não se sabe a origem da brincadeira., porém ela contribui para o desenvolvimento da criança ou de quem está brincando. A partir dela é possível estimular autonomia, concentração, atenção, coordenação motora, noção de espaço, respeito mútuo, agilidade, parceria, limites e regras.

Figura 3 - Brincadeira “sete cacos”



Fonte: (Autora, 2024)

A ludicidade precisa estar presente na vida das crianças (também na vida das pessoas adultas e idosas) e isso, mesmo que ao longo do tempo vá se perdendo, é necessário (re) aprender a ter hábitos com momentos prazerosos na vida adulta, visto que ajuda a manter o equilíbrio emocional, ajuda a ter certo controle nas demais dimensões de vida da pessoa humana. E quando o lúdico é utilizado com sabedoria, como ferramenta que auxilia a prática educativa, proporciona uma aprendizagem mais encantadora, eficaz e dinâmica. Assim, Almeida (1998, p. 63) diz que:

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-la. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante. (Almeida, 1998, p. 63).

Esse argumento corrobora nosso aprendizado sobre a importância da realização dessas atividades lúdicas para o enriquecimento da prática pedagógica e conseqüentemente para que ocorra o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

Dinâmica da “caixa musical” foi a proposta da **equipe 3**; os componentes levaram uma caixa já confeccionada e algumas figuras aleatórias. Convidaram as pessoas presentes para participarem de um círculo onde todos ficaram em pé e iam colocando músicas animadas; quando a música parava, a pessoa que estava com a caixa nas mãos colocava a caixa no centro, pegava uma figura e em seguida fazia mímicas tentando dar pistas do que representava, para que os participantes tentassem adivinhar. Essa atividade foi bastante motivadora.

Figura 4 – Dinâmica “caixa musical”



Fonte: (Autora, 2024)

A ludicidade promove aprendizagem, ajuda a nos tornar seres mais alegres e com um olhar diferente em relação ao tema. Sobre as atividades lúdicas, Pereira (2005) complementa que:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação. (Pereira 2005, p.19)

Nos encontros formativos, vivenciando diálogos pedagógicos e efetivando pesquisas para fundamentar as propostas lúdicas, além da organização de materiais, entendemos que um projeto lúdico favorece o trabalho docente, pois atividades lúdicas ensinam a prática do estudo de forma divertida e ativa. Sejam atividades simples ou mais elaboradas, o docente pode adaptar apreensão de conteúdos de modo fácil e atraente.

Outras atividades de rico entretenimento foram propostas pela **equipe 4**, que movimentou bastante os participantes com a brincadeira “torta na cara” (perguntas e respostas) e o “ditado

estourado”. Para a primeira brincadeira, seguimos as regras de perguntas sorteadas e a pessoa se respondesse erradamente receberia uma torta na cara; a apresentação aconteceu de forma dinâmica, proporcionando aos participantes um momento de aprendizagem e interação com perguntas interdisciplinares, transformando informações recebidas em conhecimentos. Vivenciar esse momento foi gratificante e prazeroso. Cada apresentação realizada mostrou que o aprendizado e o conhecimento acontecem também de forma lúdica.

Figura 5 - Brincadeira “torta na cara”



Fonte: (Autora, 2024)

A proposta do desenvolvimento dessas atividades vem reforçar a importância de trabalhar com o lúdico, pois brincando também se aprende.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (Malaquias; Ribeiro, 2013, p. 1).

Nas aulas notamos que o lúdico auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se

possam construir, explorar e reinventar os saberes, que é através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos, além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil. Aprendemos que na educação básica é importante que mantenhamos ambientes nos quais se possa manipular objetos, brinquedos e aconteça interações significativas para que as aprendizagens sejam transformadoras; que educadores e educandos possam aprender brincando, pois o brincar é uma importante forma de comunicação.

A dinâmica “ditado estourado” foi divertida e proporcionou aos participantes uma experiência interativa. O objetivo foi desenvolver um ambiente descontraído e culturalmente enriquecedor, destacando observações gramaticais sobre a escrita de palavras, e conseguiu envolver educadores, crianças e demais pessoas da comunidade. Alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como: ampliar o letramento por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura compartilhada e autônoma; desenvolver habilidades de concentração e atenção, e criar um ambiente colaborativo e participativo.

Mais atividades enriqueceram aquele dia. A **equipe 5** coordenou a brincadeira “maremoto”. Os participantes da atividade ficaram dentro de bambolês e formaram um grande círculo. Em momentos sequenciais, uma pessoa ficou no meio, sem bambolê. De acordo com os comandos, executaram movimentos diferentes, saltando à direita ou à esquerda, abaixando, pulando de um pé só, dentro e fora. Quando ouviram “Maremoto”, todos iam para o meio, ao ouvir “Maremoto” novamente, todos corriam para escolher um bambolê, pulavam dentro e quem ficou sem bambolê saiu da brincadeira. O objetivo da brincadeira foi trabalhar a coordenação motora, lateralidade, orientação espacial, atenção, destreza e agilidade.

Figura 6 - Brincadeira “maremoto”



Fonte: (Autora, 2024)

Atividades propostas pela **equipe 6**. A brincadeira cantada “patinho colorido” tem como objetivo trabalhar a musicalização, a atenção, concentração, coordenação, o estudo das cores e aumentar o vocabulário das crianças, além de possibilitar movimento e alegria. Quatro estudantes, cada um representado uma cor conforme a música do patinho (verde, vermelho, azul e amarelo). Foram colocados quatro baldes com o patinho de cada cor. A proposta da atividade foi que cada estudante enchia uma bexiga até estourar, depois pegava a bolinha da cor da bexiga e colocava no recipiente onde tinha o patinho representado cada cor. Quem conseguisse pegar todas a bolinhas primeiro ganhava um mimo.

Assim, encerramos o **Dia D de ludicidade**, proporcionando a efetivação de um Projeto pedagógico-lúdico para e com estudantes da turma de Pedagogia PARFOR-UNEB. Alguns depoimentos foram compartilhados por crianças e adultos, avaliando as oportunidades brincantes que puderam experimentar.

*“Gostei do cuidado, da atenção e de todas as brincadeiras que foram feitas, foi um dia muito divertido” (Henrique Gabriel Rodrigues). “Gostei das brincadeiras, já teve brincadeiras daquelas que foram realizadas que eu já havia brincado e outras não, mas todas são motivadoras para as crianças” (João Vitor Rodrigues do Nascimento)*<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Após ter sido devidamente esclarecido pela autora sobre os objetivos e benefícios da pesquisa “ESTUDAR E BRINCAR BASTA SÓ COMEÇAR: RELATO DE

Figura 7 – Cantinho para pinturas e leituras



Fonte: (Autora, 2024)

Depoimentos como esses e as considerações apresentadas pelas equipes ao avaliarem tudo o que foi colocado em prática naquele dia especial, só nos faz acreditar mais ainda no potencial criativo e humanizador intrínseco às atividades lúdicas. Vale ressaltar que no turno vespertino fomos surpreendidos com uma chuva forte, a qual nos obrigou a “fugir” da praça e realizar parte das atividades em sala de aula, todavia não ocasionou desânimo na turma para seguir com a programação elaborada; apenas o público não continuou o mesmo, pois houve uma diminuição na quantidade de pessoas da comunidade.

### **Considerações**

Sempre que é permitido modificar práticas e métodos, contribui-se com o desenvolvimento e crescimento cognitivo, afetivo e intelectual de estudantes, docentes e coordenadores pedagógicos que vivenciam aulas lúdicas sob coordenação de docentes que já têm a

---

EXPERIÊNCIA DE SEMINÁRIO”, as mães das crianças citadas no texto concordaram em autorizar o uso de imagem dos filhos, sob livre e espontânea vontade, como voluntárias.

formação voltada para a ludicidade. Ao resgatar a criança de cada um e cada uma, ensaja-se que essas pessoas entendam o aprendiz-profissional que são e que querem ser.

Nesse sentido, durante cada Encontro Formativo e ao final de toda a programação efetivada no dia lúdico, houve oportunidade de diálogo sobre os aspectos positivos e negativos das propostas. Os Encontros Formativos e a programação do **Dia D de ludicidade** foram amparados por conteúdos que ensejaram discussão teórica sobre formação docente lúdica e vivências propriamente lúdicas (brincadeiras, jogos, canções brincantes, desafios da gamificação etc.), tudo visando estimular os professores-estudantes para o resgate de atividades, como estas: brincadeiras cantadas, cantigas de roda, contação de histórias, gincana com jogos de exercícios tipo corrida de saco, ovo na colher, chicotinho queimado, boca de forno, jogos cognitivos explorando diferentes construções lógicas, a partir dos recursos de caixa de música com palavras ou objetos e outros; oficina de criação com argila, oficina de dobraduras, etc.

Figura 8 – Momentos descontraídos lúdicos



Fonte: (Autora, 2024)

Finalizo este Relato de Experiência com a compreensão de que a formação lúdica docente é uma nuance super necessária à formação de pedagogas e pedagogos. Com a realização do Projeto **Estudar e brincar basta só começar** ampliamos conhecimentos sobre aprendizagem através da ludicidade.

## Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

ALVES, Rubem. **A escola com quem sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001

CANDA, Cilene Nascimento; SOUZA, Regiane Santana. Educar com ludicidade: saberes e competências para a formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 5, p. 139-151, jul./dez. 2010.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. de S. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância**. [S.l.], 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 02 de jul. 2023

MASSA, Monica. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Revista APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano 9, n. 15, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460/2029>. Acesso em: 19 de set. de 2023.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. 2005. 403f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2005. 2015. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-14698/bioexpressao--a-caminho-de-uma-educacao-ludica-para-a-formacao-de-educadores>. Acesso em: 19 de set. de 2023.

# 9

## A CONTRIBUIÇÃO DO PARFOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARACATU BAHIA.

*Marcolino Sampaio dos Santos  
Jacira de Oliveira Sant'Anna Santos  
Mônica Moreira de Oliveira Torres*

### **Introdução**

A educação do campo refere-se a práticas e políticas educacionais voltadas para as necessidades e realidades das comunidades rurais e agrícolas. Ela busca oferecer uma educação de qualidade que respeite e valorize as culturas locais, promova a inclusão social e contribua para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

A educação do campo é uma área fundamental para a promoção da equidade educacional e para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais. Ela visa atender às necessidades específicas dos estudantes que vivem em contextos rurais, respeitando suas culturas e realidades socioeconômicas. No entanto, a implementação eficaz da educação do campo enfrenta desafios significativos, muitos dos quais estão ligados à formação de professores. Há uma necessidade de formação específica para professores que atuam em no campo, para que possam lidar com as particularidades dessas comunidades e utilizar metodologias adequadas.

Nesse viés, foi instituído em 2009 no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob responsabilidade da Capes o Programa de Formação de

Professores para a Educação Básica (PARFOR). Essa política foi instituída pelo Decreto nº 67551, no dia 29 de janeiro de 2009.

A estrutura do PARFOR contempla cursos presenciais, semipresenciais e a distância, com uma proposta pedagógica que visa atender às necessidades dos profissionais da educação em suas próprias realidades de trabalho. Além disso, o programa incentiva a contextualização dos conteúdos curriculares com as especificidades do território em que o professor atua, favorecendo uma formação mais alinhada com a prática docente real.

O Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) é uma iniciativa crucial para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, especialmente em contextos onde há uma carência significativa de formação docente. Este programa, criado para promover a formação inicial e continuada de professores em exercício, tem um impacto particular na educação do campo, um setor que enfrenta desafios únicos e específicos. Compreender a relação entre o PARFOR e a educação do campo é fundamental para reconhecer os avanços e as áreas que ainda precisam de atenção para promover uma educação de qualidade para todos. O município de Aracatu aderiu ao programa e formou duas turmas em licenciatura em Pedagogia, uma em 2014 e outra em 2018.

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa tem por objetivo apresentar as principais contribuições do PARFOR para a Educação do Campo do município de Aracatu Bahia. A questão que norteia esta pesquisa é: de que forma o PARFOR contribuiu para a Educação do Campo do município de Aracatu Bahia? Para responder este e outros questionamentos foi feita uma pesquisa bibliográfica ancorada em pesquisas de teóricos como: (Arroyo, Caldart, Molina, 2004; 2011); (Ferreira, Brandão, 2011); (Carvalho, 2019); (Hage, 2011); (Caldart, 2008); (Lück, 2009), também foi feita uma pesquisa de campo, tendo como participante a coordenadora pedagógica das escolas do campo do município de Aracatu Bahia.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Andrade (2010) é o principal passo das pesquisas nos cursos de graduação, obrigatória por auxiliar a delimitar os temas de pesquisas, nas

citações, desenvolvimentos e levantamento das informações relevantes com uso de obras de caráter científico. Usamos também a pesquisa de cunho documental segundo Oliveira (2007) trata de documentos (livros, ensaios, relatórios, gravações ou jornais) sem nenhum tratamento científico. Neste estudo, os documentos que serviram como fonte de pesquisa foi o projeto do curso de Pedagogia do Parfor, decretos e legislações referentes à temática em estudo. Para tratar da temática central deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo para levantamento de dados, a fim de buscar informações diretamente ligadas ao município em estudo. Presumiu-se que a coordenadora pedagógica das Escolas do Campo seria a pessoa ideal para dialogar, refletir e contribuir com o trabalho em questão por conhecer todas as escolas do campo assim como os docentes. Nesse sentido, foi organizado um questionário com perguntas abertas, destinadas à coordenação, a fim de obter respostas mais claras e objetivas possíveis.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Na abordagem qualitativa o pesquisador se propõe a participar, a compreender, a interpretar as informações que ele seleciona a partir da pesquisa. Busca, a partir da observação e interpretação, explorar e conhecer as nuances de um problema. Dessa forma, Marconi e Lakatos (2011, p. 269) afirmam que: “O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados”. Para Gil (2008), na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem mais autonomia. A principal ferramenta é o próprio pesquisador; é ele quem faz a análise dos dados coletados, buscando os conceitos, as principais relações e o significado das coisas.

Para se analisar os dados de uma pesquisa qualitativa, existem muitas possibilidades. Porém, neste estudo, optamos pela análise de conteúdo (AC), Bardin (2016). Após a análise foi definida as categorias. As categorias foram criadas, de acordo com as informações apresentadas no questionário. Ficaram definidas quatro categorias, a saber: Formação de professores do campo,

Consolidação das Escolas do campo, Gestão escolar das Escolas do Campo; Práticas pedagógicas nas Escolas do Campo.

## **Desenvolvimento**

O conceito de Educação do Campo é algo novo, levando em consideração o tempo de ruralidade do nosso país, tal conceito nasceu a partir das demandas dos movimentos de camponeses na busca por uma política educacional voltada para a realidade das pessoas que vive nesse meio. Ou seja, esse conceito era inexistente, até, pouco mais de duas décadas atrás, apareceu ao mesmo tempo em que um outro, o de Educação na Reforma Agrária, que, apesar de características diferentes, defendem um bem comum.

Essa terminologia não nasce da academia para os movimentos sociais, mas faz um movimento oposto, são os movimentos sociais que criam essa terminologia e a universidade e as políticas públicas se apropriam dela para se consolidar posteriormente como uma modalidade de educação (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004; FERREIRA, BRANDÃO, 2011). A educação do campo segundo o Conselho Nacional de Educação:

É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida (Brasil, 2002, p. 03).

Os povos do campo entendem que a escola não é somente um espaço onde se aprende a ler e escrever. É um lugar de socialização e reelaboração dos saberes produzidos pela comunidade. Também se configura como um espaço de resistência. Corroborando com essa afirmativa (Arroyo, Caldart, Molina, 2011) pontuam que:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (p. 14).

Mas para que as escolas do campo alcancem estes objetivos é imprescindível que sejam criadas e implementadas políticas públicas que atendam as demandas da Educação do Campo.

Com a promulgação da constituição de 1988, que é considerada um marco para a educação brasileira traz em seu bojo a defesa do direito de acesso de todos à educação ao legitimar “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, para assegurar uma educação de qualidade” (Brasil, 1988, Art.211), a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta (Ibid, 1988, Art.205). Nesse sentido, os homens e mulheres do campo agora têm os seus direitos educacionais assegurados em lei.

Em 1996 é promulgada a atual LDB 9394/96, em que os artigos 3º, 27º e 28 admite e reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença indicando a criação das diretrizes para a educação do campo, sem perder de vista o projeto global de educação. Os movimentos e conquistas mais significativos para a educação do campo começa a ser impulsionada a partir da nova LDB, inclusive no que diz respeito a conceito e objetivos.

Nesses artigos é possível observar os avanços da educação do campo em termos legais, principalmente no que diz respeito ao papel do Estado no cumprimento de algumas obrigações concernente a esta modalidade de educação e a organização curricular e metodológicas como: “ educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como, autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade” (Santos, 2017, p. 214) .

A constituição de 1988, assim como a LDB 9394/96 contribuíram decisivamente para as conquistas e fortalecimento de ações que visam o reconhecimento da necessidade de uma educação voltada para os sujeitos do campo com todas suas diversidades e saberes.

Em 2001 é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer 36/2001 as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento representa um importante marco para a Educação do Campo porque contempla e reflete um conjunto preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais.

Entre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo. Formação diferenciada de professores, possibilidade de diferentes formas de organização e adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, a gestão democrática, a promoção através da escola do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômico, sociais e culturais (Brasil, 2001).

Em termo de legislação, a LDB é a que mais evidencia a formação docente. Dedicar um capítulo inteiro à formação do professor – Capítulo VI. Indica os fundamentos para a formação, as modalidades de ensino e as instituições que farão a formação inicial desses profissionais.

A LDB trata e normatiza, de forma mais ampla, as questões relacionadas ao professor: valorização profissional, plano de carreira, condições de trabalho, formação inicial e continuada, assim como as normas orientadoras para as formações,

[...] as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de 'especialistas' os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente (Carvalho, 2019, p. 82).

Em se tratando de formação de professor, essa lei, por si só, não tem o poder de mudar o atual quadro, mas produz mudanças gradativas no campo da formação inicial e continuada dos professores. Mudanças essas que culminaram em outras normativas, como o estabelecimento das três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor (Carvalho, 2019).

Para conhecer de que forma o Parfor contribuiu para a Educação do Campo no município de Aracatu, analisamos o

material empírico da investigação, por meio da análise da entrevista concedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo do município de Aracatu que fez parte desta pesquisa, dialogando com teóricos que dão subsídio a este trabalho. Para este fim, este tópico está dividido em quatro subtópicos, de acordo com as categorias identificadas a partir da análise da entrevista.

### **Formação de professores do campo**

A formação de professores tem sido apontada por estudiosos do assunto e das principais legislações educacionais como um dos principais requisitos para a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Gatti, 2016; Pimenta, 2019). Esse pensamento se confirma nas legislações que versam sobre a formação inicial e continuada dos professores.

A este respeito a coordenadora pontua que *“O PARFOR foi muito importante para a formação dos professores no município, principalmente os professores do campo. Antes praticamente todos os professores do campo não tinham formação adequada para a docência. Hoje quase todos foram formados através do PARFOR. Só não foi aqueles que não quiseram”*. (Coordenadora Pedagógica de Aracatu)

A coordenadora reconhece que o Parfor contribuiu para a formação dos professores das escolas do campo. A formação de professores para atuar no campo é um aspecto crucial para garantir uma educação de qualidade. Os professores precisam estar preparados para enfrentar os desafios específicos da educação do campo e para trabalhar em sintonia com as realidades locais. Isso inclui conhecimentos sobre as práticas agrícolas locais, a cultura da comunidade e as metodologias de ensino adaptadas ao contexto rural.

Um dos principais desafios na formação de professores é garantir que eles recebam uma formação inicial e continuada que os capacite a lidar com a diversidade e as especificidades do campo. A formação deve incluir não apenas conteúdos pedagógicos gerais, mas também estratégias para ensino contextualizado, técnicas de gestão de sala de aula em ambientes com recursos limitados e

métodos de envolvimento da comunidade no processo educacional.

O PARFOR teve um papel significativo na melhoria da formação de professores que atuam na educação do campo no município de Aracatu. Ao oferecer formação inicial e continuada, o programa facilitou a formação de docentes que, de outra forma, poderiam ter dificuldades em acessar cursos superiores devido às limitações logísticas e financeiras.

### **Consolidação das escolas do campo**

Para muitas pessoas o campo ainda é tido como um lugar de atraso e de retrocesso. Esta visão também se estende a respeito das escolas do campo. É muito comum o êxodo dos discentes do campo para as escolas urbanas, mesmo tendo escolas em suas comunidades.

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas; e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento (Hage, 2011, p. 105).

O êxodo de alunos do campo para a cidade é um fenômeno comum em muitas partes do mundo, especialmente em regiões onde a infraestrutura educacional rural é menos desenvolvida em comparação com a urbana.

[...] a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu (Caldart, 2008, p. 75).

O abandono das escolas do campo é um problema significativo em muitas regiões rurais. Esse fenômeno ocorre devido a vários fatores, incluindo a falta de infraestrutura adequada, a distância

das escolas, questões econômicas e sociais, e a falta de políticas públicas voltadas para a educação rural.

Antes do Parfor era muito comum os alunos do campo quererem estudar nas escolas urbanas, os pais achavam que a educação das escolas urbanas era melhor, isto contribuiu até para o fechamento de algumas escolas. Depois que os professores formaram pelo Parfor as escolas do campo passaram a ter mais credibilidade (Coordenadora Pedagógica de Aracatu)

A narrativa da coordenadora evidenciou que o Parfor foi uma iniciativa crucial para a melhoria da educação do campo no município de Aracatu, pois buscou formar professores qualificados e comprometidos com a realidade rural, contribuindo para uma consolidação das escolas nas comunidades rurais.

### **Gestão escolar das Escolas do Campo**

A gestão escolar é um elemento crucial para o funcionamento eficiente e eficaz das instituições de ensino. Ela compreende um conjunto de práticas e processos que visam assegurar a administração adequada dos recursos humanos, financeiros e materiais, bem como a coordenação das atividades pedagógicas e administrativas. Uma gestão escolar bem-sucedida é fundamental para promover um ambiente educacional que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

Gestão é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto políticopedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (Lück, 2009, p. 24).

A gestão nas escolas do campo é uma área de significativa importância e complexidade, dada a natureza específica dos ambientes rurais e das necessidades educacionais que emergem

desses contextos. A gestão eficaz dessas instituições educacionais pode impactar profundamente a qualidade da educação e o desenvolvimento das comunidades rurais. A coordenadora pedagógica do município de Aracatu relata que,

A gestão e coordenação das escolas do campo no município sempre foi um desafio, pois os gestores eram da cidade. Eles tinham dificuldade com a logística do transporte, por isto demoravam até trinta dias para visitar algumas escolas, com isto não mantinham vínculo com a comunidade. Depois do Parfor foi possível escolher gestores da própria comunidade. A formação em licenciatura no curso de Pedagogia preparou pessoas do campo para gerir as escolas em suas próprias comunidades. Isto trouxe um ganho imensurável para a educação do campo pois os gestores agora conhecem a realidade das escolas e mantém um vínculo mais próximo com a comunidade. (Coordenadora Pedagógica de Aracatu)

A gestão escolar nas escolas do campo, portanto, é um campo fértil para práticas educativas inovadoras e colaborativas, que podem transformar realidades e promover o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. De acordo o relato da coordenadora o Parfor serviu para a melhoria da gestão escolar no município, uma vez que possibilitou a formação inicial para os docentes das comunidades rurais.

A gestão nas escolas do campo envolve uma série de especificidades que demandam uma abordagem diferenciada em relação às escolas urbanas. Essas instituições educativas desempenham um papel crucial na formação de cidadãos e no desenvolvimento das comunidades rurais, contribuindo para a melhoria das condições de vida e para a promoção da sustentabilidade local.

### **Prática Pedagógica nas Escolas do Campo**

A prática pedagógica refere-se ao conjunto de ações e estratégias que os professores empregam para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Ela inclui a aplicação de métodos de ensino, o planejamento de aulas, a criação de ambientes de

aprendizagem e a avaliação do progresso dos alunos. Uma prática pedagógica eficaz é centrada no aluno, considerando suas necessidades, estilos de aprendizagem e contextos individuais.

A prática docente é um campo multifacetado e dinâmico que abrange não apenas o ato de ensinar, mas também o desenvolvimento contínuo e a adaptação às necessidades dos discentes e às mudanças no contexto educacional. Para além da transmissão de conhecimentos, a prática docente envolve a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, onde os alunos possam se desenvolver plenamente. Sobre as práticas dos professores das escolas do campo do município de Aracatu a coordenadora pedagógica afirma que,

*O curso de pedagogia contribuiu para a melhoria das práticas dos professores que fizeram o Parfor. Por necessidade, tínhamos professores atuando que cursaram somente o Ensino Médio, e o pior que eles lecionavam em classes multisseriadas, o que dificultavam mais ainda o trabalho. Depois do Parfor estes professores conseguiram melhorar a metodologia, com atividades diferenciadas voltadas para a realidade das escolas do campo (Coordenadora Pedagógica de Aracatu).*

A prática pedagógica nas escolas do campo é um tema de grande relevância, pois essas instituições enfrentam desafios específicos que diferem das escolas urbanas. A educação no campo não se limita à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também inclui a valorização da cultura local, o desenvolvimento de habilidades práticas e a adaptação às condições de ensino particulares de cada região. A este respeito as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sugere que sejam elaboradas,

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Brasil, 2001, p. 25)

De acordo com as Diretrizes uma das características distintivas da prática pedagógica no campo é a necessidade de adaptar o currículo às realidades locais. O currículo deve integrar conhecimentos acadêmicos com práticas e saberes tradicionais que são relevantes para a vida dos alunos. Por exemplo, temas relacionados à agricultura, ao manejo de recursos naturais e às tradições culturais podem ser incorporados às aulas, proporcionando uma educação que é ao mesmo tempo relevante e contextualizada.

A prática educativa e a formação do professor são dois pilares essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Estes elementos estão interligados e são fundamentais para garantir que os alunos recebam um ensino que não apenas transmita conhecimentos, mas também desenvolva habilidades críticas e sociais necessárias para o sucesso em um mundo em constante mudança. No município de Aracatu a formação dos professores por meio do Parfor proporcionou melhoria das práticas dos docentes das escolas do campo e conseqüentemente esta melhoria contribuirá para melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

### **Considerações Finais**

A educação do campo desempenha um papel vital no desenvolvimento das áreas rurais e na promoção da justiça social. Para que essa educação seja realmente eficaz, é fundamental investir na formação de professores que possam enfrentar os desafios específicos desse contexto. A capacitação adequada, a valorização da cultura local e a criação de condições favoráveis para o ensino são aspectos chave para garantir que a educação do campo não apenas sobreviva, mas floresça, contribuindo para um futuro mais justo e sustentável para todos.

Nesse sentido, este estudo evidenciou que o PARFOR desempenhou um papel vital na melhoria da educação do campo no município de Aracatu ao proporcionar formação de qualidade para os professores que atuam em contextos rurais. Ao oferecer

uma formação flexível e contextualizada, o programa contribuiu para a superação dos desafios enfrentados pelas escolas rurais e para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

A formação de professores no próprio contexto em que atuam pode levar a um maior comprometimento com a comunidade local. Professores formados pelo PARFOR tendem a entender melhor as necessidades e particularidades das comunidades rurais, adaptando o ensino de forma mais eficaz às realidades locais.

Com professores mais bem preparados, a qualidade do ensino nas escolas do campo no município de Aracatu melhorou. Isso pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais entre as áreas urbanas e rurais, proporcionando um ensino mais equitativo e inclusivo.

## Referências

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 2016.

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

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N2\\_678DE\\_24\\_E\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N2_678DE_24_E_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf). Acesso em: 27 jul. 2024.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: Incra, MDA, 2008. p. 67-86.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica**. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S. M. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar**. Curitiba: Positivo, 2009. 144 p. Disponível em: Acesso em: 16 jun. 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Desafios do processo de formação de professores no Brasil**. In: **Youtube**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCVuELVMg>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Teias, [s.l.], v. 18, n. 51, p. 210-24, 2017.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Maria das Neves Enéas da Silva Santos**

Doutora em Educação pela Universidad Del Mar (Chile/2013). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/1994) e a segunda Graduação foi Bacharelado em Educação Religiosa pelo Seminário Teológico Batista do Nordeste (STBNe/1994). Coordena a Brinquedoteca Universitária (Brinquedoteca Brincança) no Departamento de Educação (DEDC) Campus XIII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Itaberaba, onde é docente do Curso de Pedagogia. Os principais componentes curriculares que leciona são: Alfabetização e Letramento; Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, Infância e Educação Infantil; e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização E Educação Emocional, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, leitura e escrita, dinâmica de grupo, problemas do cotidiano e métodos de alfabetização.

### **Luciana Dias dos Santos**

Graduada em História pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), pós-graduada em História e Cultura Afro Brasileira pela faculdade UNIASSELVI, pós-graduada em Políticas Públicas para Educação pela FACEI, professora de anos iniciais e atualmente técnica na Secretaria de Educação de Chorrochó-BA.

### **Paulo Nascimento Silva**

Graduado em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), pós-graduado em Língua Inglesa pela Faculdade UNYLEYA, professor de anos iniciais na Escola 12 de Outubro, professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Colégio Estadual São José, em Chorrochó-BA.

### **Raiane Santos da Silva**

Licenciada em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora na rede de educação básica no município de Lagedo do Tabocal.

### **Lídia Barreto da Silva**

Mestre em educação do campo pela UFRB, especialista em política do planejamento pedagógico: currículo, didática e avaliação, pela UNEB, licenciada em educação artística com habilitação em artes plásticas pela UCSAL e em Pedagogia pela UNIFACS. Atua como professora colaboradora nas licenciaturas Intercultural em educação escolar indígena e Pedagogia, no DCT XXVI - OPARÁ/UNEB; atualmente, responde pela Assessoria do Gabinete da Pró-reitoria de Ações Afirmativa da UNEB.

### **Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira**

Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCH XX - PARFOR-UNEB, Paramirim – BA. ronildaoliveira@uneb.br. Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Professora da UNEB, CAMPUS XXIII - Seabra. Coordenadora técnica da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA e professora do PARFOR-UNEB da turma de Paramirim e Érico Cardoso/BA.

### **Roseli Ramos de Oliveira**

Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCH III- PARFOR-UNEB, Paramirim –BA. roseramos41@gmail.com. Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB/ PPGMLS. Mestra em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (UNEB/PPGEcoH). Professora formadora no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e na Educação Básica, Fundamental II e Ensino Médio em Paramirim-BA.

### **Aline Nery dos Santos**

Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCH XXIII – Campus Seabra – BA. Doutora em Literatura e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, linha de pesquisa: Documentos da memória Cultural, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), CAMPUS XXIII, Seabra. Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

### **Marcolino Sampaio dos Santos**

Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari, docente da Universidade do Estado da Bahia, campus XX.

### **Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos**

Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia, docente da Universidade do Estado da Bahia, campus XX.

### **Mônica Moreira de Oliveira Torres**

Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc- Uneb, professora Adjunta do DEDC e Permanente do PPGIES- Campus XI - Uneb, Coordenadora Institucional do Programa Nacional de Formação de Professora – PARFOR UNEB, professora da Educação Básica – Emitec – SEC.

### **Romilda Rodrigues da Silva**

Mestra em Ensino – UESB, Pós-graduada em Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva Licenciada em Pedagogia – UESB, Membro do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação / Estudos sobre Infância e Educação Infantil, Diretora de Produção do Programa Conquista Negra

### **Oliveira Adão Miguel**

Doutor em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla – ISCED

### **Jose Expedito de Jesus Júnior**

Doutor em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), ambos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Administração e Supervisão de Recursos Humanos (CEPPEV) pela Faculdade Visconde de Cairu, Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Atualmente ocupa a função de Coordenador Pedagógico no Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC). Atua como Consultor nas áreas de Desenvolvimento de Pessoas e Formação do Educador com foco nos seguintes temas: gestão educacional, planejamento e intervenção em processos de aprendizagens; experiência de aprendizagem mediada. Pesquisador vinculado à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e cadastrado na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

### **Nadja Maria Amado de Jesus**

Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC/UFBA). Mestra em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR/UNEB). Especialista em Planejamento e Gestão da Educação (UNEB) e Planejamento Educacional (UNIVERSO). Graduada em Pedagogia (UNEB). Servidora pública da Rede Estadual de Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas de colaboração intergovernamental, coordenação pedagógica, docência da Educação Básica e Educação Superior, Educação a Distância (EaD), gestão escolar, gestão de políticas educacionais, formação de professores, de gestores e de

coordenadores pedagógicos. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas (AAPP/UNEB), com coordenação na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

**Ícaro Dias Cruz**

Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado da Bahia (UESB), Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos, Diversidades e Questões Étnico-Sociais e Raciais, Docente do programa de formação de professores PARFOR/UNEB Campus XX – Brumado.

**Luciana Pereira de Oliveira Cruz**

Doutorado em Educação e Contemporaneidade PPGEduc (UNEB), Especialização em Comunicação/ Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia e docente do programa de formação de professores PARFOR/UNEB Campus XX – Brumado.

**A Coletânea 15 Anos Parfor Uneb: reflexões sobre práticas de ensinar e aprender** apresenta narrativas de professores, estudantes e coordenadores do Programa, na perspectiva de socializar experiências de ensinar e aprender no contexto da formação de professores nos municípios, as quais foram construídas observando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão durante a formação no Parfor - Uneb. A obra foi organizada em parceria com o Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - EPODS- UNEB.



PROGRAD  
Pro-Reitoria de  
Ensino de Graduação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



ISBN 978-65-265-2052-9



9 786526 520529