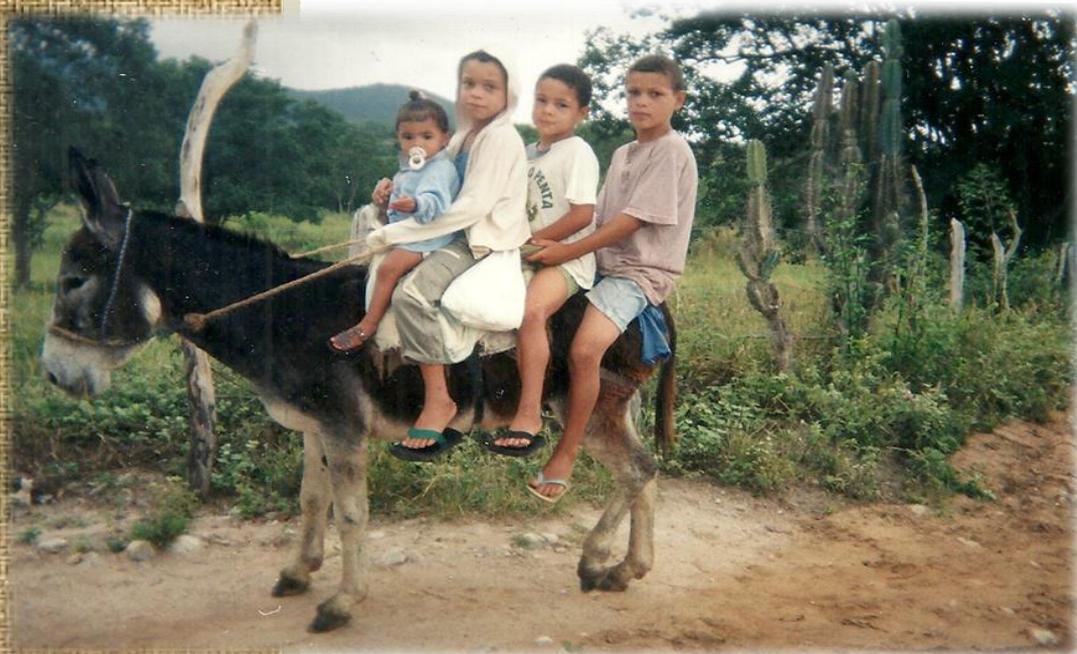


2016



*Desafios da docência na contemporaneidade:
perspectivas da formação continuada
contextualizada com o semiárido brasileiro em
Miguel Calmon - BA.*



Fonte: GOMES, C. S. 2000.



**MESTRADO
PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE - MPED**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH-IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE - MPED**

CLECION SAMPAIO GOMES

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE:
PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA
CONTEXTUALIZADA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO EM
MIGUEL CALMON-BA.**

JACOBINA
2016

CLECIOM SAMPALIO GOMES

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE:
PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA
CONTEXTUALIZADA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO EM MIGUEL
CALMON-BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da
Universidade do Estado da Bahia /UNEB- DCHIV- como
requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luzineide Dourado Carvalho

JACOBINA
2016

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Souza CRB- 5/1463

Gomes, Clecion Sampaio
G633d Desafios da docência na Contemporaneidade: Perspectivas da
Formação Continuada Contextualizada com o Semiárido Brasileiro em Miguel
Calmon- BA/ Clecion Sampaio Gomes
Jacobina- BA
145 f.

Dissertação: (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Senso*/
Programa de pós-graduação em educação e diversidade da
Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências
humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Luzineide Dourado Carvalho.

1. Contemporaneidade. 2. Docência. 3. Formação continuada I.
Título.

CDD- 378



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE-
PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLECIOM SAMPAIO GOMES

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS
DA FORMAÇÃO CONTINUADA CONTEXTUALIZADA COM O SEMIÁRIO
BRASILEIRO EM MIGUEL CALMON-BA

Prof.^a Dr.^a Luzineide Dourado Carvalho (Orientadora)

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof.^a Dr.^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (Membro interno)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Santos Souza (Membro externo)

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Jacobina, 26/07/16

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus e a todos aqueles que de forma direta e indireta contribuíram para a realização destas reflexões: à minha estimada esposa Clécia O. da Silva Gomes, a meus filhos Miguel e Misael Oliveira da Silva Gomes que, com suas brincadeiras, me fizeram superar momentos de dificuldade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus queridos pais Carmerindo Pereira Gomes e Silvia Helena Sampaio Gomes que me incentivaram nesta caminhada. Aos amigos, colegas e professores do Colégio Clariezer V. dos Anjos, lócus desta pesquisa, com quem tive a oportunidade de trabalhar durante quatro anos e sem sombra de dúvidas aprendi muito, além de ter construído laços de respeito e afetividade, especialmente aos que gentilmente concederam as entrevistas e uma parte relevante de seu tempo para relatarem suas experiências de vida e formação.

À direção do referido colégio pela gentileza em nos receber na unidade escolar.

À Secretaria de Educação do município de Miguel Calmon pelo apoio e colaboração, de maneira especial à supervisão educacional do município que contribuiu efetivamente para a realização desta pesquisa, rememorando fatos históricos que marcaram as formações continuadas no município.

À amiga Lucivane da S. Amorim com quem tive o privilégio de trabalhar.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, MPED do DCH IV e aos professores: Ana Lúcia Gomes da Silva, e Jerônimo Jorge Cavalcante Silva, Márcea Andrade Sales, Carmélia Aparecida Silva Miranda, João Rocha, que estiveram desde o início conosco trilhando as veredas em construção deste mestrado profissional no Piemonte da Diamantina. De maneira especial agradeço a professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios que sabedora das dificuldades em se trilhar o caminho da “roça” até a “cidade” conhece tão bem os percalços dessa caminhada e contribuiu de maneira singular para o aperfeiçoamento desta pesquisa participando das bancas de qualificação e certificação.

De modo particular agradeço ao professor Antenor Rita Gomes, por ter me ajudado a delinear esta pesquisa no momento mais difícil de minha carreira acadêmica. Agradeço também aos colegas de trabalho dos Colégios Luís Eduardo Magalhães, Horácio Pires e Francisco M. Bastos e de modo especial à professora Dr^a. Luzineide Dourado Carvalho que com sua “mundaneidade” e “territorialidade” tão distinta, incansavelmente nos orientou a trilhar outros/novos caminhos para que hoje estivéssemos colhendo os frutos deste árduo, mas profícuo trabalho.

Retalhos de minha história¹

Boa tarde senhores e senhoras
doutoras
Peço licença pra mode contar
O sofrimento que tivi
E as dificuldade para aqui chegar

Vou começar contando minha istória
Aviso logo, que num vale chorar
Nunca vi tanto sofrimento
Tudo junto num só lugar
Bem que painho me disse:
O que tu quer indo estudar?

Deve ser pra escrever bilhete
Na ora de namorar
Vamo ficar aqui na roça
Prantando milho de mugunzá?

Num se apoquente não
Dizia mainha a me benzê
A gente só conquista um espaço
Com esforço e dedicação
Deus do céu ajudando/, não tem
atrapaia não.

Quando soubi de um tá de mestrado
Feito um abestado, fui correndo oiá
E num é que o bicho era bom
Fui logo me candidatá

O que vou fazer/ pra escrever um
projeto?
Vou oiá logo de perto, quem vai me
arrochar
Passei o zóio na lista/ num tar de murá
Escolhi uma excelente professora,
Vamo ver no que vai dar?

Acho qui se chama santa Luzineide
Não sei dizer bem o porquê
Mas adispois de tanta iscrita
Muito milagre eu já vi fazer

I quando eu quis/, sozinho me amostrar
Quase que me lasquei todo, na hora de
apresentar
Que até vontade eu dei/ de jogá tudo
pra lá

Êta que disispero/, fiquei igual a Zé
lezim
Mas o que é que um bicho do mato
quer fazer aqui?
Nisso chegô um dotor/ chamado seu
Antenor, que me disse bem assim:

Num se avexi não homi
O que é mermo qui tu tá a pensar?
Vamos tirá esses cabelos da sopa e
teu projeto miorá?

E num é qui deu certo?
Hoje eu tô é isperto
Até ingreis eu sei falar

Donde tchu rai, pronde tchu reim
Só sei que me dei foi bem
Porque os professores daqui
É tudo nota cem

Pur isso, quero logo, a todos agradecer
Daqueles que colaboraro
Não posso me esquecer
E do meu grande Pai do céu
Sem Ele, não adianta choro nem vela,
Nem tampouco uma gamela
Quem dirá um xeleléu (puxa saco)

Mas como sou um cabra da peste,
agora tenho titulo de mestre
num vou mais parar
e quem sabe num dotorado,
a gente volte a se encontrar

Agradeço às senhoras e senhores
Colegas, professoras e professores
Com quem pude conviver e conversar
Que Deus do céu lhes ajude
Que nada há de lhes faltar
E agora sem mais delongas
Vamos o projeto apresentar.

¹ Cordel criado e recitado por Clecion Sampaio
Gomes em sua Banca de Defesa. 26/07/16

A formação do professor como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal. Exige também uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. Assim, é possível referirmo-nos à formação pessoal e coletiva. [...] A formação coletiva, além de ampla, é complexa por envolver um espectro de valores e uma diversidade de pessoas. O processo que se vive como coletivo é valorizado e colocado ao alcance do grupo. (VEIGA, 2002, p. 23).

RESUMO

A pesquisa tratou de investigar sobre quais paradigmas se fundamentaram a Formação Continuada oferecida aos docentes do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, no município de Miguel Calmon, no Estado da Bahia, no período de 2008 a 2015. Para tanto, procurou-se identificar os desafios enfrentados por estes docentes para o exercício da docência na sociedade contemporânea, que segundo Zygmunt Bauman, (2001; 2013) é marcada pela liquidez, aceleração, individualidades, isolamento, competição, compressão, e fluidez do conhecimento, fatores estes, que requerem profissionais ativos, reflexivos e críticos, capazes de intervir e atuar de forma relevante na sociedade, nos seus contextos mais particulares e locais ao exercerem com afinco a docência. Problematiza ainda a necessidade de uma nova Formação Continuada que esteja atrelada aos princípios da Teoria da Complexidade, tendo como referencial didático pedagógico as Diretrizes da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro. Essa pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, utilizando como inspiração metodológica a Fenomenologia e os pressupostos teóricos do método da Pesquisa-Ação, visto que este envolve a ação do pesquisador e do grupo investigado nos mais diversos momentos da pesquisa a exemplo da socialização da proposta interventiva através de seminário formativo, a coleta de dados realizada através de questionários e entrevistas que nos revelaram ser a ausência da Formação Continuada um dos desafios para a existência de espaços coletivos de discussão e reflexão sobre o fazer pedagógico dos docentes. Sendo assim, criamos as Oficinas Formativas como uma proposta interventiva que visa aportar teórica e metodologicamente a Rede de Educação Municipal para a construção de um plano de Formação Continuada que estabeleça fecundas parcerias e trocas de experiências entre os docentes e assegure a reflexão-ação sobre sua práxis pedagógica, à luz do Paradigma da Complexidade, oportunizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas Contextualizadas com o Semiárido e mais condizentes com as demandas da Contemporaneidade.

Palavras-chave: Contemporaneidade; Complexidade; Docência; Formação Continuada; Educação Contextualizada; Semiárido Brasileiro.

ABSTRACT

The research tried to investigate paradigms which were based Continuing Education offered to teachers of the College Clariezer Vicente dos Anjos, in the municipality of Miguel Calmon, in the state of Bahia, from 2008 to 2015. Therefore, we sought to identify the challenges faced by these teachers for the teaching profession in contemporary society, which according to Zygmunt Bauman (2001, 2013) is marked by liquidity, acceleration, individuality, isolation, competition, compression, and fluidity of knowledge, these factors, which require active professionals, reflective and critical, able to intervene and act relevantly in society, in their most private and local contexts when exercising hard teaching. Also questions the need for a new Continuing Education that is linked to the principles of Complexity Theory, with the pedagogical didactic reference the Guidelines Contextual Education for coexistence with the Semi-Arid Brazilian. This research was conducted in a qualitative perspective, using as methodological inspiration Phenomenology and theoretical assumptions of the action research method, since it involves the action of the researcher and the group investigated in the various stages of research such as the socialization of interventional proposal through training seminar, data collection conducted through questionnaires and interviews they found to be the absence of Continuing Education of the challenges for the existence of collective spaces of discussion and reflection on the pedagogical practice of teachers. So, we created the Formative workshops as an interventional proposal to contribute theoretically and methodologically the Municipal Education Network for the construction of a Continuing Education plan establishing fruitful partnerships and exchanges of experience among teachers and ensures reflection-action on your pedagogical praxis in the light of the complexity paradigm, providing opportunities for the development of contextualized pedagogical practices with semiarid conditions and more consistent with the demands of contemporaneity.

Keywords: Contemporaneity; Complexity; teaching; Continuing Education; Education Contextualized; Brazilian semiarid region.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Crianças a caminho da escola na zona rural do município de Miguel Calmon-BA	19
Figura 02 – Nova Delimitação da Região Semiárida do Nordeste do Brasil	49
Figura 03- Localização do Município de Miguel Calmon-BA.....	51
Figura 04 - Organograma do Método Pesquisa-ação.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Os Paradigmas e suas implicações na produção do conhecimento.....	30
Quadro 02- Paradigmas Conservadores versus Paradigmas Inovadores	39
Quadro 03- Retrospectiva das Formações em exercício que ocorreram no município de Miguel Calmon. 2008-2011.....	72
Quadro 04- Sistematização das Ações para a Proposta Interventiva.....	101

LISTA DE SIGLAS

A.C- Atividade Complementar

CAT- Conhecer, Analisar e Transformar

C.C.V.A. Colégio Clariezer Vicente dos Anjos

CEP- Conselho de Ética em Pesquisa

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

C.N.S- Conselho Nacional de Saúde

D.C.H. IV- Departamento de Ciências Humanas, Campus IV.

ECSAB- Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro

EJA-Educação de Jovens e Adultos

I.B.G. E- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICEP- Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L.D.B. N- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MS- Ministério da Saúde

PPP- Projeto Político Pedagógico

RESAB- Rede de Educação para o Semiárido Brasileiro

SAB- Semiárido Brasileiro

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCL- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. Problemáticas da caminhada: Em busca de uma bússola para o desvelamento da pesquisa	18
1.2. As questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos	23
1.3. Estrutura da Pesquisa	25
2. DOCÊNCIA E FORMAÇÃO ENTRE PARADIGMAS.....	28
2.1. Os Paradigmas e a produção do conhecimento	28
2.2. A Contemporaneidade	32
2.3. A docência na Contemporaneidade.....	35
2.4. A docência e a Formação Continuada Contextualizadas com o Semiárido Brasileiro	44
2.4.1. O Semiárido Brasileiro como Contexto	47
2.4.2. A Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro	52
3. BASES METODOLÓGICAS PARA A ESCOLHA DA ABORDAGEM DOS MÉTODOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	59
3.1. Colégio Clariezer, o lócus de pesquisa com suas redes de interatividade e interdependência.....	63
3.2. A abordagem metodológica e os instrumentos utilizados na pesquisa	65
4. AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO MUNICÍPIO DE MIGUEL CALMON-BA: UMA ANÁLISE DA (DES) CONTEXTUALIZAÇÃO.....	69
4.1. Retrospectiva das Formações continuadas na Rede de Educação Calmonense	71
4.2. O Projeto Político Pedagógico e a Contextualização do Ensino	81
4.3. Os caminhos percorridos e os significados das Formações Continuas pelos professores do colégio (C.C.V.A).....	83
4.4. A Formação Continuada na visão dos Coordenadores Pedagógicos	88
4.5. Apreensões a cerca dos achados da pesquisa.....	92
5. PROPOSTA DE OFICINA FORMATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO, OUTRO/NOVO OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES.....	111
ANEXOS	117

1. INTRODUÇÃO

Arelada ao avanço extraordinário e dinâmico das inúmeras tecnologias da informação e comunicação, a sociedade contemporânea tem evoluído de maneira singular, todavia, a educação escolar, por sua vez, não tem acompanhado este desenvolvimento na mesma proporção e em meio à diversidade e, especificidade de sua clientela neste início do século XXI, tem enfrentado muitos desafios, entre eles o exercício da docência pautada numa Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido² Brasileiro (SAB).

O município de Miguel Calmon está localizado justamente no SAB e além da ocorrência do bioma da Caatinga, está sujeito a períodos cíclicos de secas; baixa nebulosidade; forte insolação; temperaturas médias altas e índices elevados de evaporação. Sendo assim, como trabalhar uma educação pautada nas especificidades, potencialidades, destas crianças do semiárido brasileiro, garantindo que a educação seja concebida como um processo permanente na formação humana, que esteja atrelada ao projeto de transformação social que contribua na construção do desenvolvimento sustentável solidário para o semiárido?

Como uma colcha de retalhos ainda por costurar, mas já delineada através do compartilhamento de conhecimentos e ideias, as análises e achados desta pesquisa serão apresentados não de forma linear, mas através de *feedbacks* cujos resultados das ações empreendidas culminaram na elaboração de uma Proposta Interventiva, denominada de Oficina temática, que tem por fundamento os princípios da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e visa sensibilizar os docentes, despertando um novo olhar para conhecerem melhor a região em que vivem, para reaprenderem a conviver com as condições socioambientais e climáticas, criando novas perspectivas a partir do processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade, evento que culminará na elaboração

² O Ministério do Meio Ambiente/Secretaria de Recursos Hídricos no Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca (PAN-Brasil), define como Semiárido Brasileiro as Áreas Susceptíveis à Desertificação (ASD), composta por 11 estados (Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará, Minas Gerais e Espírito Santo) e referendada pelas redes de convivência (ASA, RESAB e outras), que atuam diretamente com seus programas socioprodutivos, organizacionais e educacionais nestes estados.

de um Plano de Formação Continuada, a partir dos anseios e desejos dos colaboradores desta pesquisa, como veremos a posteriori.

Sendo assim, o lócus de pesquisa, escolhido para estas reflexões, foi o Colégio Clariezer³ Vicente dos Anjos, conhecido popularmente como C.C.V.A. Situado à Rua Secunda Rosa, na sede do município de Miguel Calmon, no interior do Estado da Bahia, por ser referência em educação e agregar uma grande quantidade de alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, não só da sede e dos bairros periféricos da zona urbana, mas também por receber alunos de toda a zona rural do município depois que concluem o quinto ano desta modalidade de ensino.

Além disso, a escolha deste lócus de pesquisa está na experiência empírica do pesquisador que já teve a oportunidade de participar ativamente da construção dos documentos referenciais desta unidade escolar, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e matriz curricular do referido colégio, ao exercer por quatro anos a função de coordenador pedagógico e ter realizado um trabalho de acompanhamento dos saberes e não saberes, bem como das aprendizagens dos professores; portanto, foi possível vislumbrar algumas problemáticas relativas ao processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, lacunas na Formação Continuada em serviço que, até então, era oferecida aos docentes deste colégio, haja vista que as especificidades e individualidades das escolas da rede desse município, bem como as inquietações dos docentes e as problemáticas vivenciadas em suas práxis pedagógicas não eram pauta de reflexão nos espaços de formação continuada que aconteciam em conjunto com os professores de toda a rede.

Outro fator preponderante que regulou a escolha desta temática se deu pelo fato de que, estando situado no Semiárido Brasileiro, o município de Miguel Calmon, não dispõe de uma formação continuada pautada nas questões dos contextos dos sujeitos, de suas problemáticas e potencialidades, nem tampouco que priorize a riqueza social, cultural e ambiental da região semiárida.

Sendo assim, almejou-se de forma colaborativa, a busca pela transformação da realidade investigada, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considerava inadequadas para as práticas pedagógicas contemporâneas.

³ Vide (Anexo H) a Biografia da Dr^a. Clariezer Vicente dos Anjos, patronesse do referido Colégio.

Para tanto, não se pretendeu apenas compreender ou descrever a realidade investigada, mas, sugerir como proposta de Intervenção, Oficinas Formativas que culminem na elaboração de um Plano de Formação Continuada, construído em regime de cooperação com os colaboradores da pesquisa, que tem por objetivo a contextualização do conhecimento a partir de práticas de convivência com o SAB, almejando a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas no Lócus da pesquisa, para que os professores possam construir seus saberes através do exercício da ação-reflexão-ação.

1.1. Problemáticas da caminhada: em busca de uma bússola para o desvelamento da pesquisa

O pensador, político e filósofo Confúcio⁴, conhecido como Mestre Kung, devido aos seus sábios provérbios e ensinamentos, referindo-se ao uso de ideogramas, formas de comunicação simbólicas que, quando unidas, formavam imagens que expressavam muito mais do que palavras, mas também conceitos completos e complexos criou o seguinte provérbio:

“Uma imagem vale mais que mil palavras”.

Aproprio-me deste provérbio milenar e da imagem constante na Figura 01, para relatar as nuances epistemológicas que influenciaram diretamente minha práxis pedagógica e, num exercício reflexivo, retomar a historicidade das aprendizagens ao longo de minha carreira profissional e acadêmica que, conseqüentemente, culminaram nas inquietações que emergiram nesta pesquisa e ampliaram o desejo de buscar outras/novas “conquistas” e aprendizagens.

Nascido na zona rural deste município e de origem humilde, desde cedo comecei a trabalhar para ajudar a complementar a renda familiar e com apenas dezesseis anos ingressei na carreira docente atuando como professor leigo em sala multiseriada, ou seja, lecionava para crianças de todas as séries e anos escolares no mesmo espaço e ao mesmo tempo, pois nesta turma havia alunos da educação

⁴ (Chiu Kung era seu verdadeiro nome) viveu entre 552 e 479 a.C.

infantil até o quinto ano do ensino fundamental, antiga quarta série, como era chamada na época.

Foi exatamente há quinze anos que, em uma bela manhã, enquanto me dirigia à escola Arlindo Antônio da Silva, na zona rural, situada a oito quilômetros da sede do município de Miguel Calmon, no interior da Bahia, onde lecionava, que me deparei com uma cena excêntrica, ao menos para mim, no entanto, corriqueira para aquelas quatro crianças que se dirigiam à essa escola, montadas em um único jumento.

Por sorte, carregava uma câmera fotográfica na mochila, parei, desci da moto que usava para fazer diariamente este percurso e pedi autorização para registrar um dos momentos mais significativos de minha trajetória de vida e formação profissional.

Esta fotografia que guardei por tantos anos serve de inspiração agora, para pensar sobre a necessidade de uma Formação Continuada Contextualizada que reflita sobre o ser e o fazer docência no Semiárido Brasileiro.

Figura 01- Crianças⁵ a caminho da escola na zona rural do município de Miguel Calmon- BA.



Fonte: GOMES, C. S. 2000.

⁵ O uso da imagem está devidamente autorizada pelo responsável legal das crianças e se encontra em anexo nesta dissertação.

Esta imagem representa o cuidado, a singeleza, a simplicidade, mas a fiel realidade de muitas crianças do SAB⁶ que almejam melhorias através da educação.

Nossa pretensão não é caricaturar a realidade sertaneja nem tampouco disseminar uma única imagem de semiárido, sofrido, excludente, atrasado, como têm sido muitas vezes estereotipados em inúmeros livros didáticos, no entanto, nosso desejo é refletir sobre as nuances da docência contextualizada com o semiárido brasileiro a partir desta cena que me marcou profundamente ao ver aquelas crianças em meio à sua “sertanidade” e “mundaneidade” semiáridas rumo à escola refletindo também sobre as potencialidades e possibilidades de convivência com este território.

Esta “mundaneidade” deve ser entendida como os diferentes contextos de vida, de trabalho e de cultura destes sujeitos, marcados pela semiaridez, que estão em luta constante pela existência e buscam ressignificar sua identidade territorial. É o que Carvalho traz em suas reflexões acerca deste mundo sertanejo:

[...] esse sujeito vive, circula, produz, sente e pensa, ou seja, elabora sua mundaneidade pela trama ecossistêmica da Caatinga, pelas disponibilidades das fontes d'águas, pela irregularidade das chuvas, etc. Ele absorve esse mundo por simbologias e a natureza semiárida é o cenário do qual se podem extrair seu imaginário, suas crenças, elaborando suas relações práticas, materiais, como também simbólico-culturais com o território. (CARVALHO, 2010, p. 121).

Esta ‘mundaneidade’, repleta de significados vividos entre homem, natureza e cultura é o retrato de uma situação social, específica da região Nordeste do Brasil, na qual o município de Miguel Calmon está inserido, mas também uma efígie representativa da territorialidade e historicidade que enfoca o homem como sujeito produtor do espaço, um homem social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço.

⁶ Houve uma nova delimitação do Semiárido Brasileiro através da Portaria Interministerial N°6, de 29 de março de 2004, assinada pelos ministros da Integração Nacional, Ciro Gomes e do Meio Ambiente, Marina Silva, a partir de três critérios técnicos:

- I. Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros;
- II. Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990;
- III. Risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990.

[...] assim, o espaço deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, ela se transforma ao longo dos tempos históricos e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la. Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar, o que significa dizer: a paisagem ganhando significados para aqueles que a constroem e nela vivem; as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Naquela Figura 01, é imprescindível observar atentamente um território simbólico-cultural, um pedacinho de Miguel Calmon, por sua vez, do Semiárido Brasileiro, cujo contexto da existência dos “sertanejos” e “sertanejas”, possibilita a “interação entre as dimensões materiais e imateriais que o atravessam e se manifestam na relação dessas gentes com a natureza” (CARVALHO, 2012, p.83).

Para além da configuração espacial distinta, estão também entrelaçados os fenômenos sociais e culturais representados por estas crianças⁷, de classe social baixa, irmãos, de faixas etárias bem distintas que se dirigem à escola, sozinhas, representando ainda as especificidades, fragilidades e potencialidades da convivência no território do SAB.

Observar como eles estão dispostos sob o animal: “do menor para o maior” e “os menores sempre no meio, protegidos” revela um “cuidado” e uma grande “confiança” entre eles, a “inocência”, como também, “sonhos e esperança” de dias melhores, fato que nos inquieta e nos faz refletir sobre a necessidade de uma educação com práticas escolares diferenciadas, normas, projetos e currículos contextualizados, como instrumento para a transformação social e cultural desses sujeitos.

A contextualização, reflexão e assimilação de conhecimentos, se fazem necessários na Formação de cada ser humano, portanto, a existência de uma Educação Contextualizada com o SAB, tem essa capacidade de trazer a escola para a vida:

⁷ O semiárido brasileiro contabiliza 1.135 municípios. Segundo estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 67,4% das crianças e adolescentes no semiárido brasileiro são afetados pela pobreza. O Estado da Bahia, que possui 60% do seu território no semiárido e onde vivem 7,1 mil habitantes, mais de 2 milhões de crianças e adolescentes estão sem condições indispensáveis para o seu desenvolvimento pleno.

[...] a escola como *locus* privilegiado de formação da cidadania tem papel fundamental na compreensão, pelos (as) estudantes, da realidade na qual está inserida, inclusive desmistificando ideias e informações que podem estar equivocadas ou cuja intencionalidade tem esses ou aqueles propósitos dependendo dos interesses de classe e que não foram clarificados. (SILVA, 2011, p. 07)

Apesar da temporalidade da imagem (16 anos), este retrato continua muito atual, basta apenas, num exercício mental, trocar o “jumentinho” pelo ônibus escolar “amarelinho”, que atualmente transporta muitos alunos para as escolas rurais do Semiárido Brasileiro. Através do olhar destas crianças, agora pelas janelas dos ônibus, visualizamos o desejo redobrado por ‘mudanças’ mais significativas através da educação, única oportunidade/possibilidade de ter acesso ao conhecimento científico e conseqüentemente de ascensão social.

Conforme Zygmunt Bauman (2013, p. 25). “O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar”. Nesta perspectiva, a imagem também revela uma singularidade impar que nos move a:

[...] repensar a prática pedagógica, o tratamento dos conteúdos curriculares, as relações internas, especialmente no que se refere à gestão e a interação com a comunidade, ressignificando os conteúdos na leitura da realidade. Enfim, determina repensar o papel da escola, dando-lhe outro sentido ou resgatando a sua função social, recolocando o seu lugar na construção de um novo entendimento sobre a sociedade e sobre o papel dos sujeitos na construção histórica. Para isso, o currículo tem que ser redimensionado e a prática pedagógica, qualificada numa nova perspectiva. (SILVA, 2011, p. 30)

Sendo assim, como trabalhar uma Formação docente pautada nas especificidades, potencialidades, destas crianças do SAB, garantindo que a educação recebida seja concebida como um processo permanente na formação humana, que esteja atrelada ao projeto de transformação social, que contribua na construção do desenvolvimento sustentável solidário para com este território?

Como propiciar aos docentes uma formação continuada em exercício que priorize a contextualização e reflexão-ação, sobre a práxis pedagógica, e que possibilite olhar o mundo de outra forma mais integrada?

Estas foram e continuam sendo algumas das inquietações que me movem enquanto pesquisador e educador e as expressei nessa pesquisa.

Atualmente, o município de Miguel Calmon não oferece para os professores nenhuma proposta de formação em exercício. Sendo assim, torna-se evidente e necessário a existência de uma Formação Continuada que possa dar conta destas realidades e oportunize o aprimoramento das práticas pedagógicas, a reflexão sobre a ação docente e que seja edificada a partir das necessidades e desafios enfrentados por estes docentes, portanto deverá ter como ponto de partida a escuta atenta destes sujeitos.

O debate acerca da formação dos professores e dos cursos que os formam gira em torno da docência, do currículo, da relação entre ensino e aprendizagem e de uma articulação entre a teoria e a prática, o que possibilitaria aos futuros professores compreender o contexto da escola e da sala de aula por meio do contato com essas realidades durante a formação inicial e continuada. (VEIGA, 2012, p. 09).

É evidente que nós aprendemos durante toda a nossa vida, entretanto, a diferença está nas oportunidades que são oferecidas durante o processo de aprendizagem, pois a partir de uma boa formação, seja ela inicial, continuada ou/e em exercício, nos são oportunizadas a aquisição de novos saberes e novas competências.

1.2. As questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos.

É do conhecimento de todos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394/96 discorre em seus artigos 62 e 67 sobre a formação do magistério. O artigo 67 determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes condições adequadas de trabalho, progressão funcional, inclusive, aperfeiçoamento profissional continuado, visando a conquista da escola de qualidade.

A qualidade da educação também perpassa, entre outros fatores, pela interação e momentos de reflexão entre os educadores e pela criação de

instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico em consonância com as distintas aprendizagens e diversidades socioculturais dos alunos na contemporaneidade, fator que justifica a necessidade da constante formação no exercício da profissão.

Ademais, será que o professor está tendo acesso à formação continuada de qualidade?

Será que a formação oferecida aos professores oportuniza a reflexão, interação e inclusão do paradigma da Complexidade para atender as especificidades da docência contextualizada com o SAB, frente aos desafios da Contemporaneidade?

Estas são algumas das questões norteadoras que deram origem as inquietações dessa pesquisa, uma vez que a reflexão sobre a ação se faz necessária para compreender o mundo de uma forma mais integrada e orientar o professor para práticas mais contextualizadas e pautadas nos princípios da complexidade e nas diretrizes de uma Educação Contextualizada a partir do contexto do SAB.

Por tudo isso, nosso objetivo geral foi identificar sobre quais paradigmas estava fundamentada a formação continuada em serviço oferecida aos docentes do C.C.V. A, no período de 2008 a 2015. Será que a formação continuada que foi oferecida, promoveu a reflexão sobre a prática pedagógica, assegurando (in) formação, respeito à diversidade e desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas demandas da contemporaneidade?

E no tocante ao Contexto do Semiárido, como este foi tematizado ou nem pontuado nestas formações?

Os objetivos específicos, por sua vez, foram os seguintes:

- Identificar os desafios enfrentados pelos docentes do C.C.V.A para o exercício da docência na Contemporaneidade;
- Analisar em quais paradigmas se fundamentam suas práticas pedagógicas com vistas a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar quais formações continuadas que foram oferecidas aos docentes e se estas promoveram a reflexão da prática pedagógica junto ao amplo leque de compreensão paradigmática;

➤ Assessorar os docente do C.C.V.A na construção de um plano de Formação Continuada pautado na Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB.

1.3. Estrutura da Pesquisa

Sabemos que a aprendizagem é um processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Neste contexto, a existência de uma Formação Continuada Contextualizada com as realidades sociais e culturais dos diferentes sujeitos se faz necessária, haja vista que, em qualquer ambiente, essa aprendizagem se configura como uma ação ativa e constante que direciona as transformações da pessoa.

Este direcionar de ações nos revela que:

[...] a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima tentativa. Tal padrão de investigação é melhor descrito como uma sequência de “momentos” em um processo de reflexão-na-ação. (SCHON, 2000, p. 33);

Partindo desse pressuposto, a pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

Inicialmente, apresentamos a origem das elucubrações para o desvelamento da pesquisa, e a partir de um singelo memorando, elencamos fatos marcantes na vida pessoal e profissional do pesquisador que o fizeram refletir sobre sua práxis pedagógica e optar por realizar esta pesquisa.

Com o intuito de olhar o mundo de uma forma mais integrada, traçamos um paralelo entre as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos que direcionaram as ações aqui expostas.

Assim, num ininterrupto movimento de ação-reflexão-ação, realizamos o levantamento bibliográfico, e em meio à vasta literatura sobre a temática, procuramos refletir sobre os diferentes conceitos de Contemporaneidade, Docência, Complexidade, Educação Contextualizada e Formação Continuada, apresentando uma síntese comparativa entre estes achados.

Optamos também por delinear o percurso investigativo tomando como princípio norteador o objetivo de identificar os paradigmas que fundamentavam a formação continuada oferecida aos docentes no lócus de pesquisa. Para tanto, realizamos um retrospecto das formações que ocorreram no município de Miguel Calmon no período de 2008 a 2015 e através de um quadro comparativo relacionamos os principais paradigmas bem como suas mais relevantes características que influenciaram diretamente estas formações.

Ao relatarmos a relevância da Formação continuada para o exercício da docência na contemporaneidade, elencamos ainda os encaminhamentos metodológicos e as trilhas do percurso investigativo, bem como as bases metodológicas para a escolha dos métodos e instrumentos utilizados na pesquisa.

Em seguida, apresentamos os achados da pesquisa, relatando os saberes e não saberes dos docentes, coordenadores pedagógicos, colaboradores desta pesquisa, bem como suas impressões acerca da Formação Continuada e colhemos sugestões para a elaboração de um plano de Formação Continuada a ser implementado futuramente;

Buscando assim, um caminho diferenciado das propostas de Formação Continuada oferecidas anteriormente no município, nosso foco será a Contextualização dos conteúdos a partir do SAB e nesse sentido, Silva (2011) afirma que o (a) professor (a) deve estar atento (a) e sempre pesquisando, buscando informações que complementem o assunto a ser trabalhado em sala de aula, problematizando o objeto em estudo a partir dos conteúdos, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar.

Esse novo olhar estará fundamentando a Proposta de Intervenção, delineada de forma coletiva e cujo foco está na reflexão sobre a ação dos docentes em consonância com as Diretrizes da Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro. Sendo assim, através da realização de Oficinas Formativas, com o objetivo de propor a construção de um Plano de Formação Continuada, será levado em consideração, a questão dos contextos dos sujeitos, seu ambiente de vivência, o Semiárido Brasileiro, com suas problemáticas e potencialidades.

Desta forma, as Oficinas temáticas a serem realizadas, enquanto dispositivo de formação, indubitavelmente contextualizadas com o SAB, terão um papel político fundamental que é o de desmistificar a ideia de semiárido historicamente

disseminada, ou seja, de região seca, insalubre, pobre, sem perspectivas de sobrevivência, problematizando e ressignificando a ideia que se tem sobre este território mediante a leitura crítica do mundo, oportunizando a tessitura de novos conhecimentos e saberes sobre a região, evidenciando as potencialidades de um território diverso, complexo e multidimensional, para que sejam gestados outros/novos caminhos para o exercício de uma Docência Contextualizada com as questões sócio espaciais e com as demandas da contemporaneidade.

2. DOCÊNCIA E FORMAÇÃO ENTRE PARADIGMAS

Sabemos que a educação é um processo contínuo. E como tal, evoluiu juntamente com a espécie humana, que a partir de suas necessidades de aprender, de se comunicar, e de transmitir sua cultura às futuras gerações, procuravam ampliar seus conhecimentos. Esses conhecimentos, no entanto, deveriam ser partilhados e o melhor lugar para esta tarefa foi e ainda continua sendo o espaço escolar.

O espaço escolar contemporâneo tem sofrido inúmeras influências, principalmente em relação ao avanço dinâmico e extraordinário das inúmeras tecnologias da informação e comunicação. Neste cenário, apesar dos relevantes progressos, muitos são os desafios enfrentados pelos docentes, principalmente em relação ao conhecimento sistemático das bases metodológicas que orientam o exercício para uma docência contextualizada com as diversas questões sociais e culturais dos tempos/espacos dos sujeitos na atualidade.

Sendo assim, nesta seção refletiremos sobre o exercício da docência na contemporaneidade elencando os desafios para a existência de uma Formação Continuada Contextualizada com o Semiárido Brasileiro. Além disso, destacaremos alguns Paradigmas e suas influências para a produção do conhecimento e em seguida, contextualizaremos o lócus da pesquisa apresentando as características do município de Miguel Calmon, situado no território do SAB.

2.1. Os Paradigmas e a produção do conhecimento

A evolução da humanidade e, por conseguinte da sociedade, é contínua e dinâmica, por isso, modificam-se os valores, as crenças, os conceitos e as ideias acerca da realidade, uma vez que não há modelo permanente, pois eles são historicamente mutáveis, uma vez que as pessoas e a própria sociedade muda constantemente, fazendo com que surjam novos modelos paradigmáticos que

trazem consigo outras/novas formas de conceber a ciência, o ser humano e sua relação com a natureza, com a própria sociedade e com o conhecimento.

Durante este longo e complexo processo histórico, surgem as mais variadas influências, sejam elas oriundas de mudanças sociais, políticas e culturais que culminam indubitavelmente em mudanças paradigmáticas da ciência.

Estas mudanças deram origem a paradigmas diferenciados, ora conservadores e/ou reprodutores do conhecimento, ora inovadores e/ou produtores do conhecimento, como dito anteriormente.

Sendo assim, é preciso analisar quais são os principais conceitos e compreensões que se tem sobre determinado (s) Paradigma (s)', bem como se faz necessário (re) conhecer suas características mais proeminentes.

Em grego, a palavra 'Paradigma', significa exemplo, ou, melhor ainda, modelo ou padrão. Segundo Thomas Khun (1994), um Paradigma constitui-se: "a constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica durante certa época".

Ainda de acordo com Edgard Morin (2000, p. 25),

[...] o Paradigma efetua a seleção e a determinação da conceitualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. [...] Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

A partir destas conjecturas, analisemos o Quadro 01 a seguir que nos fornece uma síntese evolutiva dos paradigmas mais expoentes que revolucionaram o Pensamento Científico e, moldam/moldaram os programas de Formação Inicial, Continuada, e/ou em exercício e as práxis educativas dos profissionais docentes ao longo de seus processos formativos.

Nosso objetivo é apenas ilustrar as características mais marcantes de cada Paradigma e suas implicações para a ciência e para a humanidade através de sua historicidade, haja vista que foram estes os modelos basilares que possibilitaram e possibilitam a organização da comunidade científica e acadêmica quando propõe outros/novos modelos de formação continuada para o exercício da docência e para entender a realidade contemporânea. Analisemos o quadro a seguir:

Quadro 01. Os Paradigmas e suas implicações na produção do conhecimento

		CONCEPÇÃO DE MUNDO	CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	CONCEPÇÃO HOMEM/NATUREZA
PARADIGMA TRADICIONAL: CONSERVADOR, REDUCCIONISTA.	Teoria do Conhecimento Clássico (século VIII a VI A.C na Grécia Antiga)	Fundamentada na inspiração divina, a busca da verdade se dá pela razão. (Racionalidade)	O conhecimento científico era baseado na abordagem racional, discursiva e demonstrativa.	Busca entender a natureza apenas em sua essência, sem olhar as circunstâncias e o contexto.
	Teoria do Conhecimento Teológico (Idade Média, Século I ao século XIII).	A igreja detinha o monopólio da cultura, logo o conhecimento era visto como graça e iluminação divina.	Através da pesquisa se pode descobrir muita coisa, mas existem verdades supremas que a razão não chega a conhecer.	O homem era entendido como criatura de Deus e a verdade era acessada pela fé e crença nas escrituras sagradas.
	Teoria Antropocêntrica (Século XIII ao XV). Copérnico e Galileu.	A intenção era controlar o mundo através de uma abordagem empírica e da descrição matemática.	Restringiu-se aos estudos de propriedades que poderiam ser medidas e quantificadas.	O homem é visto como criador ante a natureza e celebra sua liberdade com uma visão de individualidade.
	Teoria Comportamental (Século XIII ao século XIX). August Comte.	Através da sociologia tenta explicar o comportamento social por meio da corrente positivista do universo.	A racionalidade científica que envolve afirmações impessoais, pois desmerecem qualquer posicionamento pessoal e de juízos de valor.	Tenta explicar o comportamento humano através da simplificação de "causa" e "efeito". O conhecimento é baseado no objeto e não no sujeito.
	Método Cartesiano (Descartes)	O conhecimento passa a ser aceito a partir da certeza absoluta e inquestionável.	Racionalidade centrada na linguagem matemática.	A natureza é objetivada e reduzida a partes mensuráveis e observáveis.
CIÊNCIA MODERNA	Racionalismo moderno (Século XVII) Bacon e Descartes.	O universo material e os seres vivos são reduzidos à visão de uma máquina sendo governado por leis matemáticas exatas.	Privilegia sempre a mente como sendo superior aos aspectos do corpo através da concepção linear e mecanicista do universo.	O bem estar do homem depende do controle obtido sobre a natureza através do Método Indutivo ⁸ .
PARADIGMA EMERGENTE	Teoria da Complexidade (Século XX aos dias atuais) Edgard Morin	Renuncia ao posicionamento estanque e reducionista de conviver no universo e passa a aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das possíveis soluções.	Propõe a superação da visão fragmentada e reducionista do universo e defende a totalidade. Reconhece a necessidade de uma visão Complexa no mundo repleto de incertezas.	Propõe a visão de um homem indiviso, que participa da construção e do conhecimento através do uso da razão aliado as emoções, sentimentos e intuições.

Organizado por: GOMES, C. S. 2016.

⁸ Método Indutivo ou **indução** é o raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral.

Sabemos que os paradigmas podem limitar nossa visão de mundo, principalmente quando homens e mulheres resistem ao processo de mudança e insistem em se manter em paradigmas conservadores.

O processo de mudança provoca o colapso de toda uma estrutura de ideias, pois o 'paradigma' efetua a seleção e a determinação da conceitualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. (MORIN, 2002, p. 25)

Ao analisarmos mais profundamente este quadro, percebemos ainda que muitas teorias continuam bastante atuais e seus reflexos perpassam o espaço/tempo ora destacando-se das demais teorias, ora fundindo-se a elas, tomando outros formatos e/ou formando novas teorias. Ademais, não existe uma data limítrofe para a extinção e/ou surgimento de outro/novo paradigma, pois a formação de um paradigma além de ocorrer nas entranhas do anterior, sofre influências do paradigma dominante e nunca desaparecerá totalmente.

A depender do período histórico vigente, o paradigma dominante utilizado influenciava a concepção de homem, de Mundo, de Ciência que culminava numa educação voltada para os interesses da elite dominante, por exemplo:

Uma dimensão assentada no paradigma newtoniano-cartesiano caracterizou um ensino fragmentado e conservador, que tem como foco central a reprodução do conhecimento. A prática pedagógica influenciada por essa visão conservadora caracterizou o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista. (BEHRENS, 2013, p. 14)

Como nos foi exposto no quadro 01, cada período histórico possui suas particularidades e imprimem certas modificações na sociedade, na educação e nas propostas de Formação Continuada que necessitam acompanhar esta constante mudança em virtude do desenvolvimento tecnológico que tem atingido até as camadas mais subordinadas da sociedade na contemporaneidade, através de metodologias de aprendizagem calcadas na participação dos grupos e contextualização do saber. Esta é a proposta desta pesquisa.

De acordo com esta pesquisa, identificamos que em Miguel Calmon, não há uma Formação Continuada que priorize o contexto local nem tampouco a proposta

de conviver com a realidade ambiental dos ecossistemas semiárido ou de qualquer que seja o espaço territorial. Sendo assim, trataremos de elucidar mais à frente, o que é uma abordagem contextualizada para a Formação Continuada.

Partindo destes pressupostos, essa pesquisa optou por conhecer quais são os desafios coexistentes no lócus de pesquisa para a existência de uma formação continuada que culmine em uma docência contextualizada, atrelada a um modo novo de pensar que seja complexo frente ao pensamento simplista e fragmentado da contemporaneidade. Assim é imprescindível compreender quais são as características mais marcantes deste período histórico.

2.2. A contemporaneidade

Na contemporaneidade, são inúmeras e aceleradas as transformações que ocorrem na sociedade, tanto na área tecnológica - no que diz respeito à automação e comunicação eletrônica, que, através da internet, cada vez mais expandida, revoluciona o espaço e o tempo do homem, alterando sua maneira de pensar e trabalhar - quanto na educação, a qual, devido a essas transformações, tem que preparar o indivíduo para refletir de forma diferenciada, contextualizada. Alguns estudiosos denominam este período de Contemporaneidade, outros de Pós-modernidade, ou ainda Modernidade Líquida.

Apesar de não haver um consenso quanto ao melhor termo para designar este período de mudanças categóricas em todas as esferas da sociedade, nos reportaremos aqui, ao conceito de contemporaneidade empreendido por Edgard Morim (2002; 2013) e ao conceito de Modernidade Líquida, empreendido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2013) que nos explica algumas das condições da vida cultural, social e política contemporânea.

Conforme Zygmunt Bauman (2013, p. 22) “A vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal”. Sendo assim, o que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que “nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre”. Ao comparar a volatilidade desta sociedade com a

volatilidade dos líquidos, Bauman nos remete aos desafios e necessidades desta nova realidade que exige atores sociais mais reflexivos e atuantes, comprometidos com as questões sociais individuais e coletivas. Como cita Bauman:

A principal fonte de riqueza e poder são hoje, na era pós-industrial, o conhecimento, a inventividade, a imaginação, a capacidade de pensar e a coragem de pensar diferente - qualidade que as universidades foram convocadas a criar, disseminar e instilar. (BAUMAN, 2013, p. 48)

Neste sentido, além da escolha sensata entre o(s) Paradigma(s) que melhor se adequam à prática didático/pedagógica atual e que possibilitem à reflexão sobre a ação, torna-se relevante ultrapassar a separatividade e, conforme Morin (2002; 2013), provocar um repensar do universo como unidade na diversidade e diversidade na unidade a partir de uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças constantes do real e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

Como princípio norteador desta pesquisa, a Teoria da Complexidade, nos orienta a refletir que não existem fenômenos de causa única e que é possível pensar em termos de conexões, e não de eventos isolados.

Conforme Melo (2004, p. 92) “Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de desenvolver”. Por isso, acreditamos que a formação continuada em serviço configura-se como pilar essencial para transformar os educadores em agentes ativos, possibilitando sua participação mais efetiva nas definições dos rumos pedagógicos, políticos e sociais da escola.

Deste modo, para compreendermos o período histórico e cultural no qual estamos imersos, precisamos identificar quais são as características mais marcantes desta era e entendermos como ela influencia e é influenciada pelas inúmeras mudanças que ocorrem de forma constante e abreviada em nossa sociedade.

Hoje, os padrões e configurações não são mais ‘dados’, e menos ainda “auto evidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. [...] Os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da “política” para as “políticas da vida” – ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social. (BAUMAN, 2001, p.14).

Este é também um período que requer de maneira urgente a compreensão das especificidades e uma significativa preparação do indivíduo para pensar de forma crítica e diferenciada, seu lugar no mundo e o mundo em seu lugar, haja vista que, ao refletirmos igualmente sobre o caráter complexo dos fenômenos inerentes ao período atual, em todas as escalas, nos aproximamos das contribuições de Edgard Morin, um dos principais pensadores contemporâneos que apresenta algumas descrições inquietantes para o entendimento das nuances da complexidade que tornam este momento dinâmico e desafiador.

Hoje, só se pode partir da incerteza, inclusive da incerteza sobre a dúvida. [...] Hoje, a nossa necessidade histórica é de encontrar um método que detecte e não que oculte as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades. (MORIN, 2013, p. 29).

Sendo assim, como pensar a formação continuada de educadores (as) na contemporaneidade? Usemos este pensamento de Barros para tentar responder esta questão:

A formação de educadores e educadoras que atuam nas escolas públicas precisa contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e compartilhadas, priorizando aqueles aspectos que recusam os perversos processos de massificação impostos pelo modelo de escola e conhecimentos que, historicamente tem priorizado medições, disciplinas hierarquias, linearidades, causalidades, seriações, tempos e espaços absolutos. (BARROS, 2008, p. 73).

É para esta realidade que precisamos formar profissionais da educação tomando como procedimento as ações que levem ao aperfeiçoamento profissional e conseqüentemente para o desenvolvimento de um alto nível de ensino e inclusão, considerando o contexto e as diversidades que nele se alojam.

[...] é no chão da escola, que manifestam-se diferentes interesses, histórias de vida, expectativas, ou seja, numa mesma escola, há diferentes currículos reais sendo tecidos nesses grupos. Os currículos reais complementam-se, articulam-se, integram-se em muitos e diferentes aspectos. Mas também se afastam em alguns outros. Tudo depende das configurações das redes tecidas. Essas redes são imprevisíveis e se auto-organizam incessantemente. (BARROS, 2008, p. 79).

Segundo Zygmunt Bauman (2001, p. 31) “Estamos engajados na “política vida”; somos “seres reflexivos” que olhamos de perto cada movimento que fazemos que estamos raramente satisfeitos com seus resultados e prontos para corrigi-los.” Contudo, embora todos saibam que estas mudanças têm influenciado as práticas pedagógicas dos educadores e também dificultado o exercício da docência nestes tempos de “liquidez”, “aceleração”, “individualidades”, “isolamento”, “competição”, “fluidez” e complexidade do conhecimento, etc., como afirma este autor, o que não sabemos, ou melhor, o que ainda não compreendemos profundamente são os rumos que estas mudanças têm produzido na forma como o conhecimento tem sido ponderado e ensinado em nossas escolas.

Por tudo isso, é muito relevante proporcionar ao professor o aperfeiçoamento da sua ação no sentido de aprimorar seu fazer docente não somente em termos técnicos e conceituais, visando intervir na realidade educacional do seu entorno, através de um projeto de Formação que seja politizada e politizadora, que instigue a participação para a ação-reflexão-ação, num contexto histórico, que provoque a intervenção para a transformação social através de uma opção paradigmática que permita a formação de seres humanos críticos, produtores e promotores do conhecimento que possam intervir pedagogicamente nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social, no exercício de uma docência contextualizada com o Semiárido Brasileiro e com as diversas questões sociais e culturais dos diversos sujeitos na contemporaneidade.

2.3. A docência na Contemporaneidade

Muitas são as mudanças estruturais e conjunturais que têm ocorrido nas últimas décadas, fato que têm provocado enormes estragos em todas as esferas da sociedade, sejam elas sociais políticas e/ou culturais, em virtude da não compreensão das características mais inerentes da contemporaneidade, principalmente em relação às atribuições da docência.

Em relação à docência como profissão, existe um longo debate acerca das condições de possibilidade de exercê-la, limitadas tanto pelos diferentes níveis de formação e atualização, como pelos diferentes níveis de autonomia e reconhecimento.

A docência aqui deve ser compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. (TARDIFF; LESSARD, 2014, p.08)

A interação sobre e com outrem, é, pois um trabalho cognitivo baseado no tratamento de informações diversas, que utiliza material simbólico (programas, livros, etc.) e cujo objetivo, sobretudo simbólico é favorecer a aquisição de certa cultura e permitir a construção de conhecimentos nos dizeres de Tardiff e Lessard (2014). Selma Garrido Pimenta (2012, p. 18), afirma que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes, valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2012, p. 18).

O exercício da docência na contemporaneidade também oportuniza o surgimento de novas configurações sócio espaciais, notórias e imbrincadas culturas, modificando identidades e fragmentando o indivíduo que está impregnado de uma gama de paradigmas atrelados ao papel relevante que a ciência e a tecnologia têm na vida das pessoas, pois inexoravelmente influenciam o consumo, os hábitos de vida e as culturas atuais.

De acordo com esta pesquisa, um dos desafios enfrentados pelos docentes do C.C.V.A, diz respeito ao exercício de uma docência contextualizada atrelada às práticas de convivência com SAB.

Sob este aspecto, vale ressaltar que a maioria dos docentes colaboradores desta pesquisa desconhece o leque de paradigmas sob os quais estão fundamentadas suas práticas pedagógicas, por conseguinte, pautam seu fazer pedagógico em práticas descontextualizadas, sendo necessário olhar o mundo de

uma forma mais integrada, fato que poderá orientá-los para práticas mais condizentes com os princípios da Complexidade e da Contextualização.

A Contextualização por sua vez, apoia-se no aprendizado das especificidades, fragilidades e potencialidades do território Semiárido, conforme dizeres de Carvalho (2012), visto que é uma forma de abordar o conteúdo ou mesmo situar tal fato no tempo e nos diferentes espaços, sejam eles formais e/ou não formais, como uma perspectiva de Educação pautada em práticas de Convivência com o SAB.

Tal proposta de educação pautada na convivência com o Semiárido Brasileiro visa:

Buscar não só preparar os/as jovens para o mundo do trabalho e da produção. [...] visa aproximar o processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada cotidianamente pelo/a aluno/a, pois os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo. (LIMA, 2006, p. 39).

Neste sentido, essa é uma proposta que precisa ser construída no seio das classes populares, pois toma a cultura e o fazer do povo como um instrumento de mobilização e integração social visando à transformação da sociedade.

A convivência com o semiárido é uma alternativa que busca levar as pessoas a conhecerem melhor a região em que vive, para reaprenderem a conviver com as condições socioambientais da região, construindo uma relação harmoniosa entre as pessoas e das pessoas com o ambiente. (LIMA, 2006, p. 42).

Conforme Stuart Hall (2006, p 15), “[...] as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Contudo, estas mudanças nem sempre estão atreladas ao desenvolvimento social igualitário, pois na maioria das vezes provoca exclusão social ao privilegiar classes mais abastadas em detrimento de outras, gerando o surgimento de novas identidades e territorialidades.

Neste limiar da contemporaneidade, precisamos ter muito cuidado na hora de optar por esta ou aquela teoria e não cair nos excessos ou simplificações extremas, o que seria uma escolha sempre muito perigosa no exercício da docência.

Notamos claramente, que ao longo dos séculos, os processos de educação formal foram sendo moldados e adaptados às necessidades reais de cada coletividade e de certa forma moldaram a educação escolar atual. Podemos perceber que:

[...] a visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza. (BEHRENS, 2013, p. 23).

Deste modo, torna-se imprescindível (re) conhecer os tipos de formação que tem sido oferecida aos educadores (as) e mais ainda, aquelas que abordem de forma contextualizada, multidisciplinar e multirreferenciada a (re) construção do conhecimento e convivência com os contextos de vida dos educandos. Selma Garrido Pimenta (2012, p. 15), afirma que:

Na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o trabalho do (a) professor (a) enquanto mediador (a) nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Com relação a este aspecto, lembramos a importância de conhecer os paradigmas que orientaram/orientam as Formações Continuidas e as práticas docentes, bem como suas epistemologias e características mais relevantes, para poder compreender como acontecem os processos formativos e suas implicações para o exercício da docência (des) contextualizada com a realidade vivenciada por esses alunos.

Nosso objetivo, no momento, é identificar os Paradigmas Tradicionais, conhecidos como conservadores ou reprodutores do conhecimento e os Paradigmas Inovadores, denominados de produtores do conhecimento e compará-los com o Paradigma da Complexidade, para compreender seus conceitos, desafios e influências para a Formação Continuada. Analisemos então, o Quadro 02 a seguir:

Quadro 02- Paradigmas Conservadores versus Paradigmas Inovadores

PARADIGMAS CONSERVADORES (Reprodutores do conhecimento)			
	ABORDAGEM TRADICIONAL (Galileu Galilei, Newton, Copérnico, Descartes).	ABORDAGEM ESCOLANOVISTA (Rogers, Dewey, Montessori, Piaget).	ABORDAGEM TECNICISTA (Baseada na Filosofia Positivista de Comte e a Psicologia Comportamental de Skinner)
ESCOLA	Reprodutora dos modelos apresentando-se como único local em que se tem acesso ao saber.	Ensino centrado no sujeito, considerando os interesses dos alunos provocando experiências de aprendizagem.	A ação pedagógica inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade. Tem como papel treinar os alunos e modelar o comportamento.
CONTEÚDOS	Enfoca o conhecimento como absoluto e inquestionável, apresentando-os de maneira fragmentada.	Assenta-se no desenvolvimento de sentimentos comunitários e formação das crianças para a democracia.	Recai na técnica pela técnica e lança mão de manuais para organizar o processo de ensino-aprendizagem.
PROFESSOR	Sua autoridade serve como guia na proposição da metodologia, valorizando o comportamento dos alunos, a disciplina e a obediência.	Passa a ser um 'facilitador' de aprendizagem e deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno.	Prática pedagógica caracterizada pela transmissão e reprodução do conhecimento e utilização dos sistemas instrucionais para tornar a ação educativa eficiente.
PARADIGMAS INOVADORES: (Produtores do conhecimento)			
	ABORDAGEM COMPLEXA (Defensor: Gardner)	ABORDAGEM PROGRESSISTA (Paulo Freire)	ABORDAGEM ENSINO COM PESQUISA (Pedro Demo)
ESCOLA	Tem como objetivo fazer com que o homem recupere a visão do todo e que se sinta vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e não isolado em sua individualidade.	A função social é ser politizada e politizadora, instigando a participação do aluno e do professor para a intervenção e transformação social.	Apresenta ambiente inovador, e participativo, onde alunos e professores são reconhecidos como sujeitos capazes de inovar e produzir conhecimento.
CONTEÚDOS	É importante propor projetos criativos, transformadores que ultrapassem o ensino e provoquem a aprendizagem significativa.	Contemplados à luz dos aspectos sociais e políticos. Discussão, relatos de experiências, e reflexão de temas geradores caracterizam a prática pedagógica.	Pautados em desafios de como acessar a informação recebida, como interpretá-la, e como produzir novas informações com criatividade, ética e visão global.
PROFESSOR	Assume responsabilidade de instigar seus alunos para utilizarem seus conhecimentos na busca de uma melhor qualidade de vida para si e para todos.	Assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido.	Parceiro experiente, mediador, articulador crítico e criativo no processo pedagógico, centrando sua competência no ensino com pesquisa.

Organizado por: GOMES, C. S. 2016.

Para esta análise optamos por refletir sobre as categorias: “Escola”, “Conteúdo” e “Professor” por serem estas, estritamente interligadas aos programas

de Formação Continuada e aos paradigmas que podem ser conservadores e/ou Inovadores do conhecimento e influenciam diretamente o exercício da docência. Assim, realizamos o estudo das obras de Marilda Behens (2007; 2013) utilizadas para fundamentar esta pesquisa e elaboramos um quadro síntese com as principais características de cada tipo de abordagem, bem como destacamos seus principais mentores.

Ao analisarmos o quadro 02, podemos perceber que, em todas as áreas sociais e, principalmente, nos programas de Formação Continuada, a concepção pautada no arquétipo Cartesiano, denominado também de Paradigma Tradicional, foi o primeiro e, talvez, o mais conhecido de todos os paradigmas educacionais, que sendo conservador e reducionista, visava apenas à reprodução do conhecimento.

As abordagens pedagógicas que visavam à reprodução, a repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa foram denominadas de: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista. Embora se apresentando em épocas diferentes, todos têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento. (BEHRENS, 2013, p. 41)

Essa tendência fez com que o homem perdesse a referência da totalidade, injetando força na pesquisa que considerasse as partes fragmentadas e nem sempre tendo consciência das articulações destas partes e das consequências do ato de separá-las do todo. Além disso, a visão fragmentada gerou ainda uma “separatividade” que se impregnou na educação e propôs uma ruptura entre o ensinar e o formar.

Nesse sentido, qual seria então o papel da escola, dos conteúdos, do professor em cada uma das abordagens pedagógicas que visavam à (Re) Produção do conhecimento? Qual a configuração das Formações Continuadas neste cenário?

Na abordagem Tradicional, por exemplo, o enfoque era dado ao conhecimento considerado como absoluto e inquestionável, todavia, o mesmo era e ainda continua sendo apresentado em muitas realidades educacionais de maneira fragmentada.

Dessa forma, a formação continuada estava pautada em métodos e técnicas que priorizavam o ensino mecânico e repetitivo e na utilização de sistemas instrucionais para tornar a ação educativa do professor mais eficiente.

O aluno, por sua vez, era considerado como apenas um ser receptivo e passivo, devendo tão-somente obedecer sem questionar e assimilar apenas a transmissão dos conhecimentos. Neste contexto, o papel do docente era exclusivamente treinar os alunos e modelar o comportamento.

Na abordagem Tecnista, os cursos de formação/capacitação estavam voltados simplesmente para a formação técnico-pedagógica dos docentes, portanto os saberes locais e as experiências pedagógicas vivenciadas por esses profissionais raramente eram valorizadas.

Estes programas de formação centrado em competências e no movimento de controle de qualidade, na clareza dos objetivos e na avaliação dos resultados, valorizava aspectos intrínsecos à racionalidade, eficiência e produtividade e apreciava somente as respostas prontas, a memorização, repetição, exatidão, não possibilitando a formulação de perguntas, além da ênfase exacerbada no produto, e na verificação se o aluno alcançou ou não os objetivos propostos.

Buscando superar os Paradigmas Conservadores que levam à reprodução do conhecimento e limitam o poder de criatividade dos professores e dos alunos, surgiram então os Paradigmas Inovadores, também denominados de Produtores do conhecimento, dentre eles, o Paradigma Holístico, que prioriza a contemplação dos fenômenos em sua existência global.

Além disso, estes paradigmas são responsáveis pela introdução de uma nova visão de mundo que considera o indivíduo como parte de um todo harmonioso, no qual os seres são interdependentes e capazes de se relacionarem, enriquecendo-se uns aos outros. Conforme Behens (2013, p.95),

[...] estes paradigmas Inovadores, também denominados de Paradigma Emergente é formado pela aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmicas, ou Complexa, Progressista e o Ensino com Pesquisa.

Contudo, apresentam ainda a finalidade de produzir o conhecimento de uma forma diferenciada e têm por objetivo primordial fazer com que o homem recupere a visão do todo e que se sinta vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e não isolado em sua individualidade. Nesse sentido,

[...] o ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula. (BEHRENS, 2013, p. 55).

Segundo Edgard Morin (2013) atualmente “a escolha, então, não é entre o saber particular, preciso, limitado, e a ideia geral abstrata. É entre [...] um método que possa articular aquilo que está separado e reunir o que está disjunto”.

Sendo assim, qual deveria ser a proposta de Formação Continuada ancorada neste viés?

Para avançarmos numa possível resposta, faz-se necessário debater os movimentos de superação dos Paradigmas conservadores e a emergência dos Paradigmas Inovadores.

No passado, não tão remoto assim, acreditava-se e ainda acredita-se que, para conhecer o todo, seria necessário dividi-lo nas várias partes que o integram e estudar cada uma dessas partes individualmente, uma das características proeminentes dos paradigmas Conservadores.

Os Paradigmas inovadores, por sua vez, tem como pressuposto central a visão da totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução pela produção do conhecimento. Todavia,

O grande desafio [...] será a superação do saber fragmentado que foi dividido nas escolas em disciplinas isoladas, assemelhando-se ao trabalho na indústria que se tornou especializado e repartido em setores, e, por consequência, os homens passaram, na escola e no trabalho, a se restringir a tarefas estanques sem a consciência global do processo e do produto a ser produzido. (BEHRENS, 2013, p. 59).

Conforme esta autora, a totalidade é denominada “visão holística”, e através do pensamento sistêmico se propõe uma visão do contexto, no qual, como uma teia, criam-se sistemas dentro de outros sistemas, e todos interconectados, englobando como pressuposto central a discussão coletiva com forças propulsoras de uma aprendizagem significativa, contemplando os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos professores.

O ensino com pesquisa, por sua vez, pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo, visto que considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Sob este aspecto, vale ressaltar que a docência é uma das funções mais antigas e, por ter um caráter educativo no contexto escolar, representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. Entretanto, o trabalho docente diferencia-se como um “conjunto de práticas”, que tem como função social elevar moral e intelectualmente o homem, propiciando saberes e competências que ajudem os indivíduos a compreender e interferir em sua realidade.

O trabalho docente é imaterial e, portanto, a função do professor não se centra na valorização da prática, da técnica, nem dos ready-mades pedagógicos, mas na elaboração do conhecimento, na disposição em recriá-lo, criticá-lo, situá-lo historicamente, ao invés de simplesmente transformá-lo em mercadoria. (DUARTE, 2015, p. 6).

Na contemporaneidade, são muitos os desafios enfrentados pelos docentes para ultrapassar a mera reprodução pela produção do conhecimento, uma vez que sua prática pedagógica está pautada na intencionalidade de uma ação, cuja especificidade é muito complexa e infelizmente,

[...] nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente, o mundo da degradação de valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um novo mundo de projetos natimortos e esperanças frustradas, e de oportunidades mais notáveis por sua ausência. [...] Agora, porém, as fileiras de seduzidos estão se transformando, em grande escala e quase da noite para o dia, em multidões de frustrados. (BAUMAN, 2013, p. 45).

Nesse contexto, sabemos que o processo educativo é contínuo e as mudanças não acontecem de imediato, prova disso é que as escolas na atualidade – apesar das inúmeras exceções –, ainda continuam preocupadas, em sua maioria, com os conteúdos programáticos, limitadas apenas aos livros didáticos, não se apropriando dos acontecimentos locais, nem tampouco contextualizando as práticas

educativas, pautando-se apenas em paradigmas conservadores, reprodutores do conhecimento que, impossibilitam a formação de cidadãos críticos e mais conscientes de seu papel social transformador.

Reiteramos ainda que, o exercício da docência não é algo apenas relacionado ao domínio de novas técnicas, nem de novos paradigmas teóricos, é uma questão de se renunciar ao posicionamento estanque e reducionista de conviver no universo e passar a aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das possíveis soluções a partir da superação da visão fragmentada e reducionista e reconhecer a necessidade de uma visão complexa do mundo que é repleto de incertezas, contradições, paradoxos e conflitos, através de uma formação contextualizada atrelada às práticas de Convivência com o Semiárido Brasileiro, é o que trataremos mais à frente.

2.4. A docência e a Formação Continuada contextualizadas com o Semiárido Brasileiro

A escola é um espaço privilegiado onde se constrói o conhecimento sistematizado. Neste contexto, a função essencial da escola é propiciar de maneira significativa uma aprendizagem eficiente e pautada em valores morais e éticos, tarefa esta, incumbida ao docente que tem sob sua responsabilidade a formação plena do educando.

Na contemporaneidade, os docentes têm enfrentado muitos desafios, visto que, além de trabalhar pautados na intencionalidade de uma ação, cuja especificidade é muito complexa subentendendo um ponderar antes, durante, depois e sobre o que se faz, sua função e aquilo que a mesma representa socialmente podem ou não desprestigiá-lo. Isso devido a inúmeros fatores, inclusive a desvalorização econômica, social e cultural que esta profissão sofreu ao longo do tempo.

Diante da complexidade inerente à educação contemporânea, cabe ao ser humano através da produção do conhecimento, interpretar os diversos aspectos da ambiguidade, sem, contudo desconsiderar a multidimensionalidade do real, ou seja, os diversos caracteres que constituem o processo educativo atual.

O autor Edgard Morin (2013, p. 35), afirma que:

[...] a questão crucial é a de um princípio organizador do conhecimento, e o que é vital hoje em dia não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender.

Reaprender a aprender significa ir além da simples aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, a escola na atualidade – apesar das inúmeras exceções –, ainda continua preocupada apenas com os conteúdos programáticos, em sua maioria, limitados aos livros didáticos, não se apropriando dos acontecimentos locais, impossibilitando a formação de cidadãos mais conscientes, reflexivos, preocupados com sua realidade local. Sendo assim, a escola poderia propor uma formação continuada, onde o importante seria “Aprender a aprender” e com isso possibilitar a troca de experiências tendo por base o compromisso com a cidadania, com o respeito à diversidade e às outras formas de aprender.

Segundo Guiomar Namó de Melo, (2004, p. 91) “Aprender a aprender, e continuar aprendendo durante toda a vida profissional, é uma competência exigida [...] para todos os profissionais que estão inseridos no mundo do trabalho”. Nesse sentido, a Formação Continuada é uma possibilidade de reaprender a aprender quando são oportunizadas a reflexão sobre a ação do profissional em pleno exercício de sua atividade - a prática docente.

Jackes Delors (2015), afirma que o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência, ligando-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro.

Nesse contexto, e para atender as especificidades da sociedade atual, destaca-se o Paradigma Emergente, conhecido como Paradigma da complexidade, ou do Pensamento Complexo, que tem como objetivo principal, relacionar várias disciplinas e formas de ciência, no entanto sem as misturar. Todavia, existe a necessidade de um pensamento que permita às pessoas compreenderem que os

limites e as insuficiências de um pensamento simplificador não exprimem as ideias de unidade e diversidade presentes no todo.

Este paradigma também inclui a incerteza como uma abertura de novas possibilidades e não como algo que trava o processo de pensamento.

O paradigma emergente tem se baseado na visão sistêmica, propondo uma ciência que supere a fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações dos sistemas que integram o planeta. O desafio significativo nesta passagem paradigmática é a tentativa de aproximação do sujeito e do objeto, num processo que recupera a emoção e a intuição aliada à razão. [...] A preocupação de se formar um cidadão sensível, intuitivo, feliz, e que seja competente para contribuir na reconstrução da sociedade. (BEHRENS, 2013, p. 15)

Sob este aspecto, vale ressaltar que o exercício da docência na contemporaneidade, precisa estar pautado neste diferencial que é a capacidade de reintegrar-se à observação e compreender as implicações inerentes da não observância ou do não conhecimento dos paradigmas teóricos sobre os quais estão fundamentados o seu fazer pedagógico, fato que implicará em práticas condizentes ou discordantes das necessidades e anseios do homem contemporâneo, principalmente as 'gentes' do sertão semiárido.

Além disso, os educadores tem uma responsabilidade muito grande em fazer com que seus educandos adentrem no processo de ensino aprendizagem e aprendam a respeitar as diversidades culturais, sociais e religiosas, educando com e para as particularidades do SAB, fato que perpassa pela necessária e imprescindível existência da Formação Continuada, para fazer acontecer a tão sonhada Educação Contextualizada com as práticas de Convivência com o SAB.

[...] a educação contextualizada no SAB abre percursos para a necessária valorização da identidade territorial sertaneja e contribui para a elaboração de outra/nova percepção e relação com o semiárido, apreendendo-o como um território simbólico cultural, complexo e multidimensional. (CARVALHO; REIS, 2013, p.24).

Sabedores de que a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou

dos grupos à sociedade, como deveria se manifestar a Educação contextualizada para a Convivência com o SAB atrelada ao paradigma da Complexidade?

Conforme Carvalho e Reis (2013, p. 26);

[...] a ideia projeto da Convivência vai atuar na desconstrução dos significados de estereotipia e negatividade, solidificados sobre natureza, campo, sociedade, cultura, etc. das 'gentes' do sertão semiárido. As problemáticas e as potencialidades da vida e do contexto social dos sujeitos servirão como ponto de partida para o ensino, possibilitando outras formas de pensar o mundo e as relações entre as pessoas.

A ideia é que o conhecimento trabalhado na escola assuma uma dimensão de socialização e emancipação do homem e da mulher do SAB e extrapole as dimensões deste espaço educativo como algo suficiente em si para a construção da cidadania e de um novo projeto social. É o que busca a proposta da Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

2.4.1. O Semiárido Brasileiro como contexto

De acordo ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, a região Nordeste do Brasil ocupa a maior costa litorânea do país e foi a primeira a ser explorada economicamente pelo colonizador português.

Os estados nordestinos ocupam as últimas colocações no ranking nacional de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A taxa de mortalidade infantil é a maior do país – 33,2 óbitos a cada mil nascidos vivos.

Cerca de 55% das residências não possuem saneamento básico.

A expectativa de vida do nordestino é a menor do Brasil (70 anos). No entanto, o Nordeste tem apresentado melhoras significativas nos aspectos sociais. A desnutrição infantil, por exemplo, sofreu redução de 67% num período de 10 anos (1996 – 2006), conforme dados divulgados pelo Ministério da Saúde. Além disso,

também apresenta uma grande diversidade de complexos regionais ricos em manifestações culturais.

Em função das diferentes características físicas que apresenta, a região encontra-se dividida em sub-regiões: Meio-Norte, Zona da Mata, Agreste e Sertão.

Além disso, o grande número de cidades litorâneas com belas praias contribui para o desenvolvimento do turismo. Há ainda o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, um dos mais importantes sítios arqueológicos do país.

Do mesmo modo, o Nordeste é rico em recursos minerais. Os destaques são o petróleo e o gás natural, produzidos na Bahia, em Sergipe e no Rio Grande do Norte e produz também 95% do sal marinho consumido no Brasil. Outro destaque é a produção de gesso em Pernambuco, que responde por 95% do total brasileiro.

O Nordeste possui ainda jazidas de granito, pedras preciosas e semipreciosas. Todavia, nessa região, de oito estados, metade tem mais de 85% de sua área caracterizada como semiárida.

Através da Portaria Interministerial N° 6, de 29 de março de 2004, foi instituída uma nova delimitação do território Semiárido Brasileiro, tendo como base três critérios técnicos:

- I. Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros;
- II. Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990;
- III. Risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990.

Além dos 1.031 municípios já incorporados, passaram também a fazer parte do Semiárido outros 102 novos municípios enquadrados em pelo menos um dos três critérios utilizados.

Com a nova delimitação, realizada pelo Ministério da Integração Nacional, a área do SAB aumentou de 892.309,4 km para 969.589,4 km, um acréscimo de 8,66%. Mais de 22,5 milhões de brasileiros/as vivem na região, sendo 14 milhões na área urbana e 8,5 milhões no espaço rural, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Vejamos na Figura 02, a abrangência da região Semiárida após a nova delimitação criada pelo Ministério da Integração Nacional- (MIN):

Figura 02- Nova delimitação da Região Semiárida do Nordeste do Brasil.



Fonte: IBGE, 2005.

A maior parte do Semiárido situa-se no Nordeste do país e também se estende pela parte setentrional de Minas Gerais (o Norte mineiro e o Vale do Jequitinhonha), ocupando quase 18% do território do estado. O Rio Grande do Norte

lidera a lista com 93,4% do território semiárido. Depois, vem Pernambuco com 88%, seguido do Ceará e Paraíba com 86%. Nos demais estados, também há uma predominância do Semiárido: 69,7% da Bahia, 59,9% do Piauí, 50,9% do Sergipe e 45,6% de Alagoas. Quase 41,3% da população (10,9 milhões de pessoas) são crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos.

Entre os principais indicadores sociais desta região, encontramos uma grande concentração de terra, da água e dos meios de comunicação, que historicamente sempre estiveram nas mãos de uma pequena elite. Essa situação gera níveis altíssimos de exclusão social e de degradação ambiental e são fatores determinantes da crise socioambiental e econômica vivida na região, inclusive perpetuada por esta elite, através dos meios de comunicação e espaços escolares que vislumbram apenas as problemáticas, sejam elas físicas, culturais ou sociais.

O discurso de semiárido como espaço de pobreza e miséria também foi incorporado nas narrativas educacionais, construindo no imaginário da sociedade brasileira uma realidade e uma verdade sobre o Semiárido que nem sempre condiz com a realidade vivenciada pelas comunidades. (LIMA, 2006, p 38)

As contradições e injustiças sociais que permeiam a região podem ser percebidas inclusive no acesso à renda, que reflete também uma forte desigualdade de gênero. Segundo dados do IBGE (Censo Demográfico 2000), metade da população no Semiárido, ou mais de oito milhões de pessoas, não possui renda monetária ou tem como única fonte de rendimento os benefícios governamentais, a maioria (59,5%) são mulheres.

Comparado com outras regiões semiáridas do mundo, onde chove entre 80 a 250 mm por ano, o Semiárido Brasileiro é o mais chuvoso do planeta. Nele, a precipitação pluviométrica gira em torno de 200 a 800 mm anuais, concentrada em poucos meses do ano e distribuída de forma irregular em todo semiárido. Além disso, a presença de solos cristalinos na maior parte da região limita o abastecimento dos aquíferos subterrâneos. Estima-se que mais de 90% das chuvas não são aproveitadas devido à sua evaporação e ao seu escoamento superficial, por isso, a primeira tecnologia implantada na região – a cisterna de placa de cimento - representa um marco na busca da soberania hídrica e alimentar no Semiárido brasileiro.

grande potencial do turismo ecológico atribuído ao Parque Estadual Sete Passagens –PESP- uma área de preservação ambiental bastante visitada por turistas regionais e nacionais, bem como as possibilidades de beneficiamento do Ouricuri e da confecção artesanal da pêta, dos biscoitos e doces feitos com a massa de tapioca, uma goma derivada da mandioca que é bastante comercializada no município e na microrregião.

De acordo com a Proposta Curricular¹⁰, as escolas do município, trabalham com um currículo descontextualizado, haja vista que, não oportuniza a reflexão sobre o conhecimento local nem tampouco leva às pessoas a conhecerem melhor a região, suas problemáticas, singularidades e potencialidades, para reaprenderem a conviver com as condições socioambientais desse território.

Diante deste cenário, Elmo de Souza Lima (2006, p. 41) afirma que:

Não se pode construir uma proposta de educação que não dialogue com a cultura local e com os saberes dos grupos sociais, pois a educação e a cultura são elementos que caminham juntos, complementando-se e construindo-se constante e mutuamente. Por isso não dá para trabalhar uma proposta pedagógica que não parta do estudo e das leituras da cultura do povo, pois a cultura deve ser o tempero e o recheio da vida.

2.4.2. A educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro

Ao falarmos em Convivência, é preciso salientar que, uma Educação realmente Contextualizada, pautada nesta proposta, deve estar alicerçada no desenvolvimento de ações que busquem um novo modo de produção da vida, bem como a parceria ininterrupta entre escola e comunidade, para provocar mudanças significativas na realidade.

A Educação contextualizada com o SAB é aquela em que:

¹⁰ A Proposta Curricular analisada foi elaborada pelos professores da Rede municipal de educação do Município no ano de 2011 durante as Formações e continua sendo utilizada de forma integral na atualidade.

A dimensão imaterial, subjetiva e simbólico-cultural do território Semiárido adentra nas práticas, ações, experiências e programas de “Convivência”. E do processo cultural educativo contextualizado nos programas e práticas, os sujeitos tem ressignificado os sentidos de natureza e de território, pois outros/novos signos e emblemas da identidade territorial passam a ser elaborados. Isso vale dizer que os elementos físicos, culturais e simbólicos, os regimes de signos e subjetividades que compõem o território Semiárido vão emergindo e daquele território fadado à seca e à miséria passa-se ao território de possibilidades. (CARVALHO; REIS, 2013, p.38).

Além do mais, a proposta de Convivência com o SAB, “busca criar alternativas para que a população conheça o SAB e busque se adaptar às condições naturais do lugar”. (LIMA, 2006, p. 15).

Sendo assim, a Proposta de Convivência com o SAB visa articular cinco dimensões do desenvolvimento sustentável:

- I. A dimensão Social: precisa-se criar as condições que garantam a qualidade de vida, a redução da pobreza e da miséria;
- II. A dimensão cultural: torna-se necessário construir novas formas de relação entre homens e mulheres e entre o ambiente natural e social;
- III. A dimensão Econômica: faz-se necessário criar alternativas de produção apropriada e solidária que garanta a geração e distribuição de renda;
- IV. A dimensão Ambiental: é imprescindível que se adotem práticas culturais que favoreçam o uso sustentável, a conservação e a preservação dos recursos naturais, principalmente do bioma caatinga;
- V. A dimensão política: precisa-se fortalecer a sociedade civil e a participação cidadã na formulação e conquista de políticas públicas para o Semiárido. (LIMA, 2006, p 42)

Esta é uma proposta de educação que, por se basear num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade, possibilita criar uma sintonia entre o que se ensina na escola com a realidade vivenciada pelos alunos.

Nesse caso, a Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB, busca contextualizar o processo de ensino aprendizagem considerando suas limitações e potencialidades, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, como nos afirma Lima (2006).

A ideia de contextualização ganhou notoriedade e entrou em vigor a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional e acredita na aquisição e compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Em seu artigo 26, encontramos ainda, as recomendações para a promoção e adequação desta lei, que garante a todos os sistemas de ensino o respeito às peculiaridades e especificidades de cada região.

Artigo 26º [...] Na oferta de educação básica, Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Em termos de legislação, encontramos ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), guias que orientam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, haja vista que estão estruturados sobre dois eixos principais: a Interdisciplinaridade e a Contextualização.

Sendo assim, se faz necessário não só qualificar os profissionais da educação para que possam intervir pedagogicamente nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social, mas inovar o processo formativo e conhecer outras bases metodológicas que permitam gerar melhorias no exercício de uma docência contextualizada com as diversas questões sociais e culturais dos tempos/espços contemporâneos, principalmente atrelada às práticas de convivência com o SAB, nosso local de vivência.

Nesta perspectiva, as abordagens devem se pautar em práticas pedagógicas que permitam colocar à disposição dos alunos diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a esse respeito. Assim se configura a Educação para a convivência. Entretanto, é preciso observar, a historicidade que enfoca o homem como sujeito social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço.

[...] assim, o espaço deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, ela se transforma ao longo dos tempos históricos e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la. Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar, o que significa dizer: a paisagem ganhando significados para aqueles que a constroem e nela vivem;

as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Foi sob esta perspectiva que no ano 2000, na cidade de Juazeiro, no Estado da Bahia, realizou-se entre os dias 04 e 06 de setembro, o I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro. Neste seminário foi aprovado um protocolo de compromissos, propendendo à ampliação das discussões e das formas de ação conjunta e articulada visando à melhoria das políticas públicas no campo educacional e da qualidade do ensino e dos sistemas educacionais do Semiárido Brasileiro.

Outro fruto deste seminário foi a criação da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que pudessem contribuir com a melhoria do ensino e do sistema educacional no SAB.

Neste mesmo ano, foram criadas as diretrizes para a Educação Contextualizada que visam garantir o acesso, a qualidade e respeito à diversidade e especificidades do Semiárido Brasileiro.

As principais diretrizes da RESAB para a Educação Contextualizada e para a convivência com o SAB são:

- Integridade dos direitos dos atores e atrizes do processo educacional;
- Com gestão democrática garantindo a plena participação dos vários setores, atores e atrizes na sua execução;
- Equidade na distribuição de renda e no acesso do conhecimento cultural, científico, moral, ético e tecnológico em todos os níveis da educação;
- Intersetorialidade nas definições das políticas públicas educacionais;
- Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento;
- Sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural como pilares dos processos e projetos educacionais;
- Formação contextualizada e integral de educadores e educadoras abrangendo os aspectos socioculturais, político e ambientais do Semiárido;
- Reorientação curricular que valorize o diálogo permanente dos saberes locais com o universal;
- Materiais didáticos pedagógicos ressignificando os discursos e imagens atribuídas ao nordeste e ao Semiárido

- Respeito à pluralidade e à diversidade de culturas, credos, etnias, raças, idéias e de opções metodológicas no processo de ensino-aprendizagem;
- Descentralização, transparência e gestão compartilhada;
- Valorização do magistério e garantia de condições de aperfeiçoamento e de formação continuada e permanente dos educadores e educadoras;
- Respeito e promoção dos direitos humanos, do meio ambiente e dos princípios e direitos constitucionais;
- Aplicabilidade dos instrumentos legais que visam à construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade no Semiárido e no Brasil;
- Respeito e promoção dos direitos das crianças, adolescentes e jovens. (RESAB, 2015, p. 10)

No município de Miguel Calmon, inserido indubitavelmente no Semiárido Brasileiro, não há uma Formação Continuada que priorize os saberes locais nem tampouco que consolide ações afirmativas quanto às “gentes” do “sertão” ou valorização de suas especificidades e singularidade que culmine na consequente melhoria da qualidade do ensino e, por conseguinte a (re) apropriação social dos bens da natureza semiárida como garantia de sustentabilidade socioeconômica e de vida, como defende Carvalho (2013).

Uma Educação verdadeiramente Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, pauta-se no propósito de construir uma visão plural do lugar de vivência, especificidades e potencialidade tanto no que se refere às possibilidades naturais e culturais (históricas) e sociais construindo diferentes formas de viver e conviver nesse território.

Conforme Silva (2011 p. 24); “Contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar”.

Esse novo/outro olhar sobre os conteúdos a serem ‘aprendidos’ e/ou ‘ensinados’, faz com que seja necessário o redimensionamento dos planos de formação continuada, do currículo escolar e da prática pedagógica em uma nova perspectiva que vá além da simples transmissão de conteúdo, evitando-se assim a fragmentação do conhecimento:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o fazer do professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 2012, p. 15).

Levando em consideração a formação continuada dos docentes bem como a atuação destes profissionais na produção do conhecimento, de forma contextualizada, a Rede de Educação para o semiárido Brasileiro (RESAB) se posiciona da seguinte forma:

Na concepção da RESAB essa educação contextualizada baseia-se na compreensão de uma educação que considere o contexto como uma forma de habitat onde se relacionem ecologias que dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação e representações das subjetividades humanas, e não apenas ao que é visivelmente concreto e palpável. A Educação contextualizada no SAB é aquela que compreende o contexto não situado apenas no local, na dimensão geofísica do aqui, como a nossa única realidade, mas, nos devires de outras realidades ainda não visíveis em seus aparatos físicos e nas constantes manifestações das identidades humanas componentes de cada pessoa. (PEREIRA, 2007, p. 43).

Aqui situa-se uma formação voltada para o desenvolvimento humano, em toda sua plenitude e deve incluir também as aprendizagens para além da sala de aula, ou seja, deve possibilitar a tomada de decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, visto que o sucesso em qualquer carreira ou atividade profissional na contemporaneidade relaciona-se, estritamente, com o domínio de competências e habilidades próprias da área em que leciona além do domínio das novas tecnologias da informação e comunicação.

Nesse contexto, alunos e professor constroem juntos os conhecimentos em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e na atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído.

A educação em toda sua plenitude, busca a formação do indivíduo na sua totalidade, incluindo as aprendizagens para além da sala de aula. Por isso, se o

educador conhece a teoria que sustenta a sua prática, pode fazer as mudanças necessárias em direção à conscientização tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo tanto para o educador quanto para o educando.

Como então formar, o homem, o cidadão, o trabalhador docente a partir da Contextualidade e práticas de convivência com o SAB?

Podemos iniciar rompendo os estereótipos negativos atribuídos ao Semiárido, (re) construindo uma cultura de respeito e de valorização das especificidades e singularidades desta região, através de oficinas formativas que é uma Proposta Interventiva desta pesquisa visando sensibilizar as “gentes” deste território ao trabalhar com o currículo escolar contextualizado, confeccionando e disseminando material didático, a exemplo de livros e jogos didáticos, que tratem das potencialidades e especificidades deste território. Segundo a autora Rineide Martins da Silva (2013, p. 116);

As escolas do semiárido, sejam elas rurais ou urbanas, precisam ser compostas de uma proposta curricular que permita, sobretudo, a construção de um currículo contextualizado para que desde pequenas, as crianças se reconheçam no espaço socioambiental em que vivem e se constituam sujeitos comprometidos e responsáveis com o bem estar social.

Nesta perspectiva, a escola precisa estar preparada para propor novos métodos e técnicas de ensino que priorizem a construção significativa de novas competências e habilidades para que os educadores possam se apropriar de novos conhecimentos e realizar um trabalho com bases sólidas, onde o importante seja “Aprender a aprender” e com isso possibilitar a troca de experiências para atuar na sociedade contemporânea com compromisso, respeito à diversidade e de forma contextualizada aprender a conviver no/com o Semiárido Brasileiro e seus diferentes contextos, dentre estes, Miguel Calmon, no Piemonte da Diamantina.

Os professores por sua vez, necessitam de uma Formação que os auxilie a efetivar mudanças na realidade educacional de diversidades, desigualdades e singularidades socioeducativas em que atuam.

3. BASES METODOLÓGICAS PARA A ESCOLHA DA ABORDAGEM, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar na perspectiva qualitativa, utilizando como inspiração metodológica a fenomenologia e os pressupostos teóricos do método da Pesquisa- Ação, considerando-se que a mesma se configura com o foco nas decisões do coletivo a partir da inserção na práxis pedagógica dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa-ação, também leva em conta a voz do sujeito e suas perspectivas, uma vez que a voz do sujeito faz parte da tessitura da metodologia da Investigação - Ação.

Tal metodologia assume um caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de libertar-se de mitos e preconceitos que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua auto concepção de sujeitos históricos. (GHEDIN, 2011, p. 214).

Sabemos que a educação é uma área que envolve vários sujeitos e se constitui em um rico terreno para investigações que discutam a complexidade de todos os campos no âmbito dos processos educacionais, como bem nos afirma Sueli Ribeiro Mota Souza, (2012). Dessa forma, optamos pela Fenomenologia enquanto método de pesquisa por serem necessárias reflexões menos positivistas e que considerem as subjetividades envolvidas no universo educativo.

A pesquisa fenomenológica permite ao pesquisador outra relação com o objeto na qual a compreensão, mais que a explicação tem lugar. E, de acordo com a experiência vivenciada por cada elemento que compõe o respectivo cenário pressupõe a construção conceitual e um modelo metodológico, utilizando técnicas de observação e entrevista, centrada na pessoa, ligada ao conceito de *self*, ou seja, a singularidade individual frente a contextos socioculturais. (SOUZA, 2012, p. 11);

A fenomenologia também se configura como uma investigação centrada na experiência do mundo vivido, sendo, portanto mais apropriada para a análise das questões humanas. Enquanto estudo das “essências”, a fenomenologia também se

propõe a descrever o fenômeno, voltando-se para as coisas como elas se manifestam.

A natureza da investigação fenomenológica estabelece a íntima relação entre o fenômeno pesquisado e os traços fundamentais da pesquisa. Pode-se dizer que a pesquisa fenomenológica através da observação e entrevista centrada na pessoa, como fonte de conhecimento, se realiza por sua natureza descritiva e representa a experiência consciente tanto do pesquisador (a) como do pesquisado (a), nas suas vivências existenciais. (SOUZA, 2012, p. 30);

Sob este aspecto, vale ainda ressaltar que o objetivo principal da investigação fenomenológica é chegar ao entendimento das essências, ao conteúdo compreensível e ideal dos fenômenos.

Nesse tipo de pesquisa sistemática, se lida com o que é significativo, com o que aparece e com a essência do processo, na possibilidade de explicar a existência dos envolvidos nas ações específicas e determinantes, que ressaltam a realidade vivida, ou seja, o entendimento do fenômeno da forma exata que se apresenta para cada um. (SOUZA, 2012, p. 31);

Além da inspiração fenomenológica, optamos ainda pelo método da pesquisa-ação, com o intuito de identificar os desafios enfrentados pelos docentes do referido locus da pesquisa, em seu processo formativo, que influenciam diretamente a prática pedagógica e o exercício da docência na contemporaneidade.

Sabemos que a pesquisa-ação se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e ética da prática.

A pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, inspirar-se constantemente nas transformações e nos elementos novos surgidos durante o processo e sob a influência da pesquisa. (MAILHIOT, 1970, apud GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 215);

Nesta conjuntura, a função do pesquisador foi a de integrar-se e conferir um enfoque científico num processo de mudança anteriormente desencadeado pelos colaboradores da pesquisa, ou seja, de forma colaborativa, buscamos a transformação da realidade investigada, tendo em vista a emancipação dos sujeitos

e das condições que o coletivo considerava inadequadas ou inapropriadas para as práticas pedagógicas atuais.

Não se pretendia apenas compreender ou descrever a realidade investigada, mas sim, transformar e melhorar a qualidade das ações desenvolvidas no *Lócus* da pesquisa, mediada por uma atitude reflexiva e dialógica entre os docentes, numa perspectiva de ampliar a visão da docência e das práticas educativas (des) contextualizadas com a realidade local.

Pautado nestes pressupostos, realizamos em dezembro de dois mil e quinze, uma reunião formal com o corpo docente da unidade escolar, e na oportunidade apresentamos o projeto de pesquisa que foi sendo ressignificado a partir das demandas identificadas e coletivamente socializadas no *lócus* de pesquisa.

Um de nossos objetivos era identificar o tipo de formação que era oferecida aos docentes e se esta promovia a reflexão da prática pedagógica junto ao leque amplo de compreensão paradigmática para em seguida propor a construção coletiva de um plano de formação continuada que assegurasse aos docentes a reflexão sobre sua práxis pedagógica a luz do paradigma da complexidade, oportunizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas diretrizes da Educação Contextualizada a partir do contexto do Semiárido Brasileiro e das demandas da contemporaneidade com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Almejamos romper com um falso e perigoso estereótipo, o de que o professor já sabe e de que não precisa estudar mais.

Este, (estereótipo) na maioria das vezes, é responsabilizado por prolongar a perpetuação da imagem tradicional do docente, num conservadorismo quase doentio, para o qual o professor, uma vez formado, não necessita de atualização e tempo para qualificação, como se seu conhecimento estivesse à disposição, pronto para ser acionado a qualquer momento. (AZAMBUJA, 2007, p. 54).

Na primeira etapa realizamos a pesquisa exploratória e verificamos a ausência da Formação Continuada oficial promovida pela secretaria de Educação. Por ter consciência de que o exercício da docência é um processo dinâmico que exige reatualização permanente realizamos a imersão mais aprofundada no campo, através da pesquisa bibliográfica e documental. Na fase seguinte, contatamos

antecipadamente os colaboradores (professores e coordenadores pedagógicos) que se prontificaram a participar da pesquisa e agendamos um horário diferenciado de acordo com a disponibilidade de cada colaborador no horário reservado ao A/C individual no seu lócus de trabalho, para não atrapalhar o seu horário de descanso nem tampouco incomodá-lo em sua privacidade.

Posteriormente procedemos à realização da observação da prática pedagógica dos docentes, fase esta que nos forneceu elementos significativos para a análise e compreensão dos fenômenos referentes a esta investigação.

Ancoramo-nos nas possibilidades de achados que poderiam emergir do embate entre as práxis pedagógicas e as aspirações dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, realizamos a observação da prática pedagógica destes docentes, bem como as entrevistas, mediante autorização prévia dos mesmos e participação das reuniões de Atividade Complementar (AC), a fim de compreender sobre qual/quais paradigmas estavam fundamentadas suas práticas pedagógicas, e a posteriori faremos uma exposição destes achados.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, realizamos um seminário em dois mil e dezesseis, para divulgar os resultados da investigação e acolher as propostas dos participantes para a elaboração coletiva de um plano de Formação Continuada que assegure a reflexão, a participação intervencionista através das formas democráticas de controle de todo o processo formativo e da avaliação constante dos resultados, bem como da incorporação da dimensão pessoal, fator imprescindível ao atendimento das demandas da docência na contemporaneidade que precisam estar pautadas nas Diretrizes da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, com vistas ao aprimoramento e delineamento da formação docente no C.C.V.A, considerando as demandas e desafios apontados pelos sujeitos no exercício da docência.

Agora vamos conhecer um pouco sobre a realidade do lócus de pesquisa, analisando sua rede de interatividades e interdependência.

3.1. Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, o lócus de pesquisa com suas redes de interatividade e interdependência

O Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, conhecido como C.C.V.A, lócus desta pesquisa, está situado na Rua Secunda Rosa S/N localizada na zona urbana do município de Miguel Calmon.

Apesar de situado na zona urbana, este colégio recebe uma grande quantidade de alunos oriundos dos vários povoados e distritos da zona rural do município com uma gama de diversidades e singularidades ambientais e sociais, cujas especificidades não são trabalhadas no ambiente escolar.

O acesso até a escola ocorre através do transporte público municipal. Nas proximidades da instituição existe uma igreja, um cemitério, quadra esportiva, casas residenciais e pequenas casas de comércio.

Quanto à estrutura física, o colégio conta com 12 salas de aula com carteiras novas e mesa de professor, 03 novas salas que foram construídas para abrigar uma sala de vídeo, sala de informática e biblioteca. Uma secretaria, um refeitório em construção, um auditório e uma sala de professores, um pátio externo, sanitário feminino e masculino em reforma, necessitando ainda da construção de um banheiro para os funcionários, visto que todos utilizam o banheiro dos alunos.

O planejamento pedagógico e a coordenação das atividades curriculares ocorrem quinzenalmente e os professores se reúnem por disciplina, através de encontros individuais e coletivos sempre que necessário, pois a escola também realiza atividades extraclasse, datas comemorativas e projetos didáticos planejados com a participação da direção, vice direção, articuladores de área, professores, alunos, funcionários e comunidade escolar.

Por questões administrativas da gestão municipal atual, não há coordenadores pedagógicos atuando no município. No lócus de pesquisa são os articuladores de áreas que atuam junto aos professores de toda a rede municipal de educação, fazendo o papel de coordenador pedagógico e responsabilizando-se pela articulação das diferentes áreas do conhecimento nos encontros de A/C coletivos realizados quinzenalmente.

Para conhecermos a realidade pedagógica e educacional desta instituição, essa pesquisa se referenda em documentos fornecidos pela direção da instituição, tais como o Plano de ação (Anexo F) e o Projeto Político Pedagógico (Anexo G), que ainda não sofreram reformulação até o presente momento (2016).

A criação da escola foi regulamentada no dia 10 de março de 1998. O referido Projeto escolar deu-se início na gestão do Ilmo. Sr. Prefeito Francisco Eduardo Nunes Cordeiro, perpetuou-se na gestão do Ilmo. Sr. Ronan Oliveira Mota, contudo sua inauguração só foi efetivada na gestão do Ilmo. Sr. José Ricardo Leal Requião. Sendo o referido colégio, o primeiro do município a contemplar o Ensino Fundamental do sexto ao nono ano, antiga 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

No Projeto Político Pedagógico desta instituição (Anexo G), encontramos explicitadas as metas para serem cumpridas a um espaço de curto, médio e longo prazo, e a maneira que a escola visa acompanhar gradativamente as relevantes e reais necessidades da comunidade escolar. Esse documento ressalta ainda a importância do corpo docente e dos profissionais envolvidos para que os discentes sejam capazes de aprender e serem conscientes de seus direitos e deveres, de liberdade, e igualdade.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDBEN, a meta base desta instituição é o desenvolvimento plural e global do discente, preconizado a partir da integração entre educação-cultura não se restringindo às elucubrações teóricas, tão somente, mas que deve se concretizar numa escola, na qual a comunidade em que está inserida seja capaz de contribuir à formação de uma sociedade justa e com propriedade transformadora. Contudo, o documento analisado (PPP da instituição), não menciona o contexto sócio espacial, nem territorial no qual está inserida.

A escola tem uma estrutura física de grande porte, no entanto, as atividades esportivas são realizadas em outros espaços alternativos como as quadras poliesportivas do município e o ginásio de esportes em virtude da reforma da quadra da unidade escolar. Todavia, a estrutura física da escola dispõe de um espaço limpo e bem cuidado, o que não impede o desenvolvimento de um ensino de qualidade para o desenvolvimento da capacidade do aluno de pensar e aprender sobre o que lhe é ensinado. Sobre este aspecto, vale ressaltar que o currículo trabalhado neste lócus de pesquisa é descontextualizado, haja vista que, não

oportuniza a reflexão sobre o conhecimento local nem tampouco leva às pessoas a (re) aprenderem a conviver com as condições socioambientais da região.

O nível de ensino ofertado nesta instituição é o da Educação Básica. Nas modalidades de Ensino Fundamental II e Escolarização de Jovens e Adultos (EJA). O funcionamento ocorre nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente o Colégio possui um quadro de profissionais bem estruturado, pois em sua maioria apresentam nível superior na área em que lecionam, inclusive alguns já possuem pós-graduação.

Tendo em vista o contexto social, político e econômico em que está inserido, fundamenta seu trabalho pedagógico na concepção sócio-interacionista do psicólogo Biello-russo Lev Semeovitch Vygotsky que defende a ideia de uma aprendizagem decorrente da compreensão do homem como ser que se forma em contato com a sociedade. No entanto, poucas são as atividades didáticas, daquelas que foram observadas, que se fundamentam nesta concepção pedagógica.

Em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) preconiza uma ação didática pautada na organização das atividades sistematizadas no plano de ensino, no planejamento das etapas de trabalho, a partir da seleção dos conteúdos da matriz analítica elaborada no ano de 2011 pelos professores da Rede Municipal de Educação, quando havia a Formação Continuada para os docentes do município.

3.2. A abordagem metodológica e os instrumentos utilizados na Pesquisa

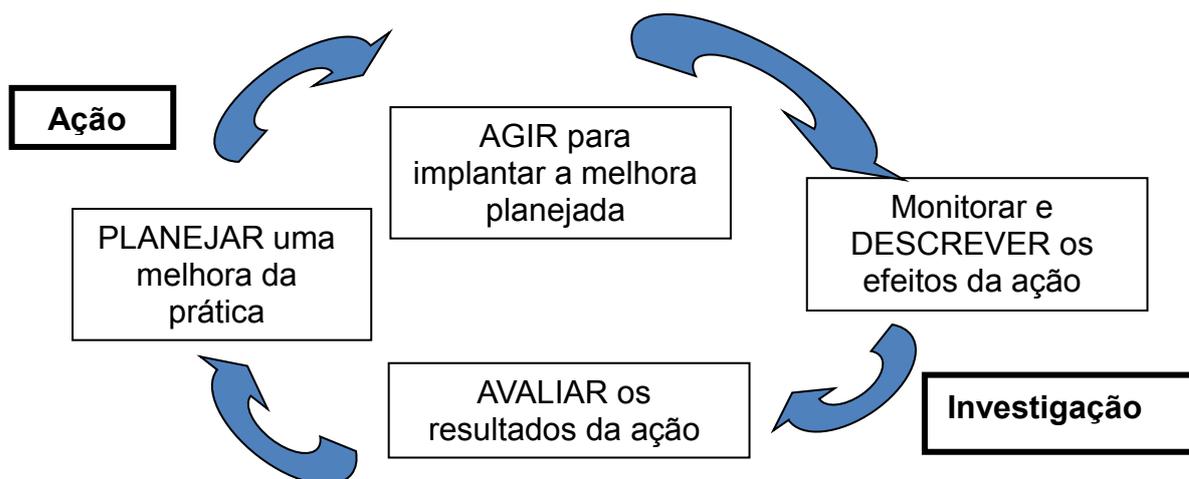
Ao iniciar-se qualquer pesquisa, é imprescindível realizar uma escolha quanto aos métodos e técnicas mais adequados para que sejam alcançados resultados fidedignos ou bem próximos da realidade que se deseja investigar.

Deve-se ainda, escolher a abordagem mais apropriada e a depender da opção metodológica do investigador, os dispositivos e instrumentos de pesquisa utilizados serão os mais variados possíveis e indiscutivelmente produzirão resultados distintos e quiçá díspares da realidade investigada, haja vista que cada instrumento de pesquisa possui vantagens e limitações.

Para esta pesquisa, nossa opção metodológica está aportada numa perspectiva qualitativa, utilizando como inspiração metodológica a fenomenologia e os pressupostos teóricos do método da Pesquisa- Ação.

Analisemos, pois o organograma do Método da Pesquisa-ação na Figura 04 a seguir para entender o processo da Ação versus Investigação realizada.

Figura 04- Organograma do Método Pesquisa-ação.



Organizado por: GOMES, C. S. 2016.

Assim como um circuito contínuo, a investigação está diretamente relacionada com a ação, pois ao planejar uma melhoria da prática, que também é um dos objetivos primordiais do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) e agir para implantar esta melhora planejada, se faz necessário investigar, monitorar e descrever os efeitos da ação numa sucessão ininterrupta, avaliando sempre os resultados desta ação, num processo de reflexão, ação, reflexão.

Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. [...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. (SCHON, 2000, p. 33).

Além de conhecer na ação, este método ainda suscita questões éticas, decorrentes da interação do pesquisador com os colaboradores da pesquisa. Para evitar possíveis constrangimentos, em concordância com os colaboradores

realizamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B) antes da realização das entrevistas e observações participante, com o intuito de favorecer uma relação mais descontraída e espontânea. Para tanto, expomos através de slides, (Anexo B), algumas fotografias dos encontros formativos realizados no município de Miguel Calmon, no período de 2008 a 2011, com o intuito de rememorar as experiências didáticas e pedagógicas vivenciadas naquele período, mostrando as fotografias e os temas trabalhados em cada encontro formativo.

Prezando o compromisso com a confidencialidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios, garantindo assim a preservação da identidade dos respondentes, além do cuidado para não revelar informações que pudesse identificá-los.

Entre as etapas da pesquisa-ação, partimos inicialmente da pesquisa exploratória, onde pudemos analisar o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da instituição, (Anexos F e G), para depois realizar a investigação sobre os desafios pedagógicos enfrentados pelos representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa tais como: coordenadores pedagógicos que participaram da Formação continuada no período analisado (2008-2015), direção do Colégio Clariezer e os docentes da instituição através das entrevistas.

Verificamos que a ausência da Formação Continuada provocou a carência de espaços coletivos de discussão e conseqüentemente a não oportunidade de reflexão sobre o fazer didático pedagógico dos docentes.

Por já ter trabalhado no referido colégio durante cinco anos como coordenador pedagógico, a verificação empírica transcorreu de forma tranquila, a ponto de poder selecionar uma mostra relevante de profissionais que se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa.

Quanto à coleta de dados, utilizamos questionários (Apêndice B) para levantar o perfil profissiográfico dos docentes que atuam no referido colégio e posteriormente realizamos a entrevista individual (Apêndice C).

Devo salientar que a realização das entrevistas foi um momento ímpar desta pesquisa, pois a conversação se deu de forma tranquila e os colaboradores puderam expor suas opiniões sem nenhum constrangimento, inclusive elogiando o trabalho realizado pelo pesquisador no momento em que este atuava como formador

no ano de 2011, quando ocorriam as formações continuadas no município. Aqui me refiro exclusivamente ao segmento do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). Por isso, iniciamos a entrevista mostrando slides com fotos das formações e expondo temas e documentos trabalhados em cada encontro formativo, a exemplo da Proposta Curricular, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e dos Planos de Ação.

Conforme Ludke e André (2014, p. 39),

A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. [...] Outro fator relevante a ser considerado é a confiabilidade que deverá centrar-se na cordialidade fato que conduzirá a inter-relação de confiança.

Sendo assim, optamos por realizar as entrevistas no lócus de trabalho num horário previamente agendado com os colaboradores. No decorrer da conversação, os entrevistados tiveram a oportunidade de avaliar o pesquisador/entrevistador como alguém realmente interessado em sua existência, transformando-o, muitas vezes, num verdadeiro confidente.

Conforme Romanelli (1998) o entrevistador relaciona-se com o entrevistado, de modo específico, através de questionamentos; e como aquele não emite julgamento sobre o relato, o entrevistado sente-se à vontade para expor suas opiniões. Por isso, é necessário que o entrevistador deixe a conversação transcorrer livremente, não interferindo, mas selecionando apenas as respostas que lhe convier.

Ornellas (2011) afirma que a entrevista não se limita à coleta de dados, mas a sua gama de procedimentos complexos capazes de conduzir a resultados verídicos ou não. Por isso, as perguntas elaboradas deram margem para serem respondidas dentro de uma conversação informal, havendo uma maior flexibilidade na condução das narrativas, podendo inclusive o entrevistado repetir ou esclarecer perguntas; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.

As informações coletadas nos forneceram subsídios para elaborar uma Proposta de Intervenção que subsidiará a posterior construção de um plano de Formação Continuada, produto final desta investigação.

4. AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO MUNICÍPIO DE MIGUEL CALMON-BA: UMA ANÁLISE DA (DES) CONTEXTUALIZAÇÃO

A Formação Continuada em serviço é um momento relevante na carreira de qualquer profissional.

Fávero e Toniato (2010), elencam três enfoques que podem ser analisados quando tratamos de formação continuada: I) Processo informal e espontâneo; II) Formação oficial institucionalizada; III) Formação pela práxis.

No primeiro enfoque, Formação enquanto Processo informal e espontâneo, notamos que:

[...] não há a utilização de método, e o conhecimento resultante, geralmente é visto como superficial e apresenta-se de forma fragmentada. [...] os professores que aderem a esse enfoque dificilmente percebem suas limitações e, por isso, não sentem a necessidade de se transformar. (FAVERO; TONIATO, 2010, p. 35)

Este não é o caso dos colaboradores desta pesquisa, pois ao realizarmos esta investigação descobrimos que no período investigado (2008-2015) quatro professores do lócus de pesquisa realizaram a formação oficial institucionalizada através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor¹¹) que é um programa emergencial criado pelo MEC para permitir aos professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior.

Esse modelo parte das iniciativas oficiais (governo, entidades, secretarias, universidades etc.) e é visto com certa desconfiança por parte dos professores, que não compreendem o processo dinâmico do saber docente e a necessidade de reatualização permanente. (FAVERO; TONIATO, 2010, p. 35)

¹¹ O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação pedagógica para graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Vide mais informações em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

Nesta investigação percebemos que os outros professores que não participaram desta Formação oficial ficaram desassistidos em seus processos formativos, pois com a mudança na gestão do município, (eleições municipais), houve uma supressão das formações e momentos de estudo dos professores que passaram a utilizar os espaços de A/C a cada quinzena para planejar suas aulas e corrigir avaliações. É bom lembrar que a constante produção de novos conhecimentos e a dinâmica inerente à realidade social e cultural desatualiza rapidamente o professor que não tiver método próprio de investigação e ambição de buscar novos conhecimentos.

O terceiro enfoque, Formação pela práxis, parte do pressuposto de que a formação continuada não acontece num momento único, não se dá de forma espontânea ou informal e nem possui sua centralidade na intervenção externa por meio de cursos oficiais de formação.

A formação pela práxis mantém o investigador sempre em ação, já que trabalha com uma realidade sempre nova. [...] é capaz de intervir na experiência, investigar sua produção de sentido, articular novas e diferentes possibilidades de ação docente, reatualizar as possíveis teorizações da prática pedagógica e ressignificar os princípios universais das teorias pedagógicas. (FAVERO; TONIETO, 2010, p. 37)

Partindo destas premissas, nesta seção, faremos um retrospecto das Formações Continuadas que ocorreram no município no período de 2008 até 2011 através de um quadro contendo as temáticas e as produções técnicas realizadas em cada encontro formativo com o intuito de não apenas “recordar” historicamente os fatos que ocorreram durante estes encontros, mas fazer uma breve reflexão sobre as implicações destas formações para a práxis pedagógica dos docentes e para o processo de ensino e aprendizagem (des) contextualizado.

Além disso, apresentaremos os significados das Formações Continuadas para professores e coordenadores pedagógicos, bem como críticas e sugestões para a Proposta Formativa a ser empreendida futuramente.

4.1. Retrospectiva das Formações Continuidas na Rede de Educação Calmonense

Fávero e Tonieto (2010, p. 29), fazem a seguinte afirmação: “os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente, pois a formação profissional é também a formação de um sujeito”. Esse sujeito se prepara para exercer um determinado papel como profissional, o que exige que ele faça adesões, ações, opções e reflexões.

Nesse contexto, a formação continuada se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão, uma vez que o contexto de trabalho do magistério tornou-se complexo e diversificado e como bem nos afirma Imbernón (2011, p. 19). “Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança”.

Sob este aspecto, vale ressaltar que no município de Miguel Calmon já houve formação continuada que primou pela socialização do conhecimento de forma coletiva e preparou os profissionais da educação na e para a mudança, baseada nas problemáticas oriundas dos espaços educativos da sala de aula. Contudo, esta não era uma Formação totalmente baseada no método da práxis pedagógica, pois não havia a transformação da prática pedagógica em objeto de investigação e reflexão, haja vista que:

[...] o exercício de investigar a própria prática pedagógica e sistematizá-la em forma de registros e compartilhá-la com os demais educadores em sessões de estudo, por exemplo, traduz-se num potente processo de formação continuada, capaz de produzir transformações não só nas práticas pedagógicas, mas também na história de vida dos professores. (FAVERO; TONIETO, 2010, p. 37)

Nestas formações promovidas pelo município até o ano de 2011, havia um trabalho voltado para o estudo das avaliações externas e a construção de documentos curriculares referenciais a serem utilizados pela rede municipal de educação. Além do mais, não se discutia sobre o contexto local nem sobre as especificidades e singularidades do SAB, tampouco se refletia na perspectiva da

contextualização das problemáticas e potencialidades deste território no qual estamos imersos.

Desde o ano de 2012 até o ano de 2015, (nosso recorte de estudo), não houve formação continuada neste formato. Com a nova gestão municipal, tentou-se criar uma formação por adesão e não remunerada, instituída pela secretaria municipal de educação, que não obteve êxito devido a não aprovação dos professores e no primeiro ano de execução foi extinta, havendo apenas dois encontros formativos que contaram com aproximadamente oito profissionais, entre estes, aqueles que estavam atuando em cargos comissionados, segundo informações da supervisão pedagógica.

Visualizemos, através do Quadro 03, o retrospecto do que foi trabalhado no período de 2008 até 2011.

Quadro 03- Retrospectiva das Formações em Exercício que ocorreram no município de Miguel Calmon. 2008-2011.

PERÍODO	FORMATO	TEMÁTICA	PRODUÇÃO TÉCNICA
2008	Por Escola (Formação individualizada)	O processo de ensino e aprendizagem.	Sequências didáticas
2009	Em rede (O coordenador era formado por um instituto e repassava a formação para os professores).	A escola como foco de formação pessoal e social.	Projeto Político Pedagógico
2010	Consultoria Externa (Formava os gestores e os coordenadores pedagógicos que repassavam a formação para os professores).	Ciclos de avaliação.	Projeto Político Pedagógico
2011	Em rede (Havia formação por áreas do conhecimento sob responsabilidade dos coordenadores pedagógicos)	Projeto Círculo de avaliação.	Descritores por disciplina.
		Os quatro pilares da Educação	Sequências didáticas.
		Indicadores da qualidade na Educação	Plano de ação institucional
		Plano de ação	
		Projeto didático	Projetos interdisciplinares
		Matriz curricular	Currículo da rede.
		Jogos educativos para a sala de aula	Oficinas didáticas.
		Avaliação diagnóstica	Reformulação dos instrumentos avaliativos.
		Elaboração dos diagnósticos da rede	Diagnósticos iniciais, mediais e finais na rede.
Avaliação dos encontros formativos.	Planejamento da Jornada pedagógica do ano seguinte.		

Organizado por: GOMES, C. S. 2016.

Os dados apresentados no Quadro 03 foram colhidos dos relatórios da gestão municipal e dos relatórios individuais dos coordenadores pedagógicos e supervisão pedagógica que atuaram na organização da formação continuada no período analisado.

A primeira formação com todos os professores da rede municipal de educação aconteceu no ano de 2008, na qual os docentes reunidos por área do conhecimento puderam refletir sobre o seu fazer docente, tendo como elemento formador as oficinas de leitura áticas e conteúdos específicos para cada disciplina e ano/série escolar. Na oportunidade, os docentes realizaram a transposição didática e produziram sequências¹² didáticas para trabalhar as diferentes estratégias de leitura relacionadas aos conteúdos específicos de cada disciplina.

Uma crítica se faz necessária quanto à configuração dos encontros formativos, pois se ancorava nos paradigmas conservadores, reprodutores do conhecimento, cuja Prática pedagógica era caracterizada pela transmissão e reprodução do conhecimento e o enfoque no conhecimento apresentado de forma fragmentada, (vide Quadro 02), ou seja, tratava o conhecimento de forma “Cartesiana”, fato que impossibilitava que o conhecimento fosse construído de forma mais reflexiva, visto que não promovia a contextualização dos saberes nem tampouco o conflito cognitivo para a resolução de problemas, que oportunizassem uma aprendizagem mais significativa.

Os processos formativos iniciavam incentivando as práticas de leitura e os procedimentos de leitura dos docentes, tais como: (antecipação - buscar informação – resolver dúvidas –selecionar informações relevantes – buscar pistas no texto - anotar para entender melhor - discutir - coordenar informações- reler fragmentos que geram dúvida - estabelecer relações - verificar hipóteses - apropriar-se da aprendizagem) um dos pontos positivos destes encontros formativos, pois alguns professores não acreditavam que fosse possível trabalhar com estas estratégias a partir de um texto informativo, além de perceberem a necessidade de se trabalhar com diferentes “leituras”, valorizando os diversos gêneros textuais. Notaram ainda que, cada disciplina se utilizava de gêneros específicos para ensinar conteúdos peculiares de sua área e que para a construção de uma leitura autônoma era

¹² Sequência didática, diferente de um plano de aula, é um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

necessário o planejamento de situações didáticas em que os alunos realmente pudessem ler diversos tipos de textos, com diferentes intenções e funções, a fim de exercitar as habilidades específicas para a leitura compreensiva de textos reais fossem eles da esfera escolar ou não.

Foi notória a satisfação dos professores ao realizarem esta atividade, pois segundo palavras de uma professora, “não era possível fazer uma leitura tão prazerosa de um mapa, instrumento que para muitos professores é chato e desinteressante”.

Após a socialização dos conhecimentos, os professores puderam avaliar o encontro formativo, destacando a necessidade de haver uma continuidade desse processo tendo como mediador o mesmo formador por ter conhecimento específico na área e por atuar em consonância com a realidade dos educadores. Contudo, analisar seu fazer pedagógico é um desafio extremamente difícil, visto que nem todos os profissionais da educação estão dispostos a reformular e mudar sua práxis pedagógica.

Sob este aspecto, Fávero e Tonieto (2010, p.27), afirmam que:

[...] qualquer processo que se diga formativo do profissional docente deve levar em consideração que tal sujeito é portador de uma história de vida, e que, da mesma forma que a formação profissional influencia a história de vida da pessoa, essa portabilidade interfere na construção profissional.

Sendo assim, a Formação continuada consegue promover mudanças significativas no momento em que oportuniza reflexões coletivas sobre as “Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas.” Este foi o tema do segundo encontro formativo para que os professores pudessem refletir e sistematizar seus conhecimentos.

Houve grande participação nas discussões que se seguiram, pois puderam compreender que o professor deve assumir a postura de aprendiz e não de detentor do conhecimento. Entre as principais falas destacaram-se: “é preciso ensinar o aluno a estudar”, “é necessário uma reflexão sobre a nossa prática educativa”...

Nesse período, as Formações eram realizadas de forma coletiva contando com a presença de todos os professores do Ensino Fundamental I e II da rede

municipal de educação, pois o profissional que participasse da formação, que era realizada mensalmente aos sábados, recebia como incentivo uma percentagem de 8% sobre o salário base, caso não participasse, deixava de receber.

Alguns professores reclamavam que as formações eram sempre aos sábados e muitos deixavam de participar, outros só participavam por conta da gratificação.

Sob este aspecto vale ressaltar o que nos diz Fávero e Tonieto (2010, p. 29): “Se os professores não se sentem sujeitos do processo formativo, os esforços na tentativa de efetivar uma formação docente que modifique as práticas pedagógicas fracassam”.

Sabemos que a Formação continuada é de grande relevância, além de um momento de valorização do profissional e oportunidade para poder socializar o conhecimento com outros educadores, é também um momento ímpar na carreira de qualquer profissional que visa manter-se sempre atualizado, já que trabalha com uma realidade sempre nova. Infelizmente nem todos os profissionais docentes pensavam dessa forma.

Eis o depoimento¹³ de alguns docentes que participaram dos encontros formativos naquele período:

“[...] nunca estamos preparados, sempre nos deparamos com coisas novas, por isso temos a formação que ‘obriga’ a nos manter atualizados”. (Professor **José**¹⁴)

“[...] a formação inicial não era suficiente para preparar o docente para a sala de aula”. (Professor **Chico**)

“[...] uma coisa é saber os conteúdos da disciplina e outra é ser professor, precisa se atualizar sempre”. (Professora **Telma**)

“[...] a prática diz muito e é com ela que a gente aprende”. (Professor **Ricardo**)

No ano de 2009, por questões de logística da Secretaria Municipal de Educação, as formações passaram a acontecer por escola, com cada segmento separado, sendo que as formações estariam sob a responsabilidade dos

¹³ Os depoimentos foram colhidos através de (relato oral) entrevista gravada e aqui serão reproduzidos alguns trechos.

¹⁴ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos entrevistados conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos colaboradores. (Vide Modelo no Apêndice A).

coordenadores pedagógicos de cada escola que eram formados pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e depois repassavam a formação para os professores que estavam sob sua responsabilidade. Neste período, a Formação fundamentava-se no estudo das estratégias de leitura e escrita, visando o desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora dos docentes e discentes no ciclo II do Ensino Fundamental.

No ano de 2011, o município deixou de pagar consultorias externas e passou a coordenar um trabalho de formação baseado nas prioridades e necessidades das escolas, retomando o formato inicial das formações por área do conhecimento e trabalhando com temas transversais comuns a todas as áreas do conhecimento, entretanto, ainda não se trabalhava de forma Contextualizada e o foco da formação não estava alicerçado na “Cultura de Convivência” cuja intencionalidade é interagir natureza e cultura, integrando-as, comungando-as, conforme dizeres de Carvalho (2013).

No primeiro encontro formativo, realizado no ano de 2011, trabalhou-se com os círculos de avaliação, refletindo-se sobre os descritores da prova Brasil, uma das avaliações externas promovidas pelo MEC - Ministério da Educação – e se propôs a construção de instrumentos avaliativos internos tais como a avaliação diagnóstica da rede municipal de educação a ser aplicada no início e final de cada ano letivo. Observamos que atualmente este instrumento avaliativo ainda é utilizado em toda a rede municipal de educação.

Torna-se claro que, a Formação Continuada sendo realizada nesta perspectiva tecnicista do Paradigma Tradicional conservador, visava apenas a reprodução do conhecimento, mesmo que de forma não intencional se objetivasse outras abordagens, ainda mais que, a metodologia utilizada era o treino, repetição e aplicação de simulados com questões das avaliações já realizadas no ano anterior.

Na segunda formação discutiu-se sobre os quatro pilares da educação utilizando-se como fundamentação teórica os escritos de Jackes Delors (2015), que afirma ser o processo de aprendizagem do conhecimento inacabado, podendo enriquecer-se com qualquer experiência, ligando-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. Sendo assim, qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver

conflitos se tornam cada vez mais importantes nesta nova era conforme palavras deste autor.

Este encontro formativo resultou na constatação de que as aprendizagens devem evoluir e não podem mais serem consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar devendo para tanto passar da noção de qualificação à noção de competência.

Nessa ocasião, a noção de Competência era voltada apenas para as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. Hoje, nos ancoramos na concepção de Imbernón (2011, p. 33) que nos afirma que: “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua formação”.

No terceiro encontro formativo, trabalhou-se com os indicadores da qualidade da educação a partir das seguintes dimensões:

- ✓ Ambiente educativo;
- ✓ Prática pedagógica;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Ensino e Aprendizagem da leitura e da escrita;
- ✓ Gestão escolar democrática;
- ✓ Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- ✓ Ambiente físico escolar;
- ✓ Acesso e permanência dos alunos na escola.

Ao final criou-se um plano de ação coletivo, contendo objetivos e procedimentos metodológicos para serem trabalhados em cada dimensão, contendo os respectivos responsáveis por cada ação e os materiais necessários para a realização do planejado, visando assim resolver as problemáticas identificadas na escola.

Salientamos que todos os professores participaram efetivamente das discussões sendo esta uma formação muito proveitosa e reflexiva, haja vista que foram discutidas problemáticas oriundas das necessidades mais urgentes da escola

a partir da escuta atenta dos principais atores que vivenciam diariamente os sucessos e insucessos da escola, ou seja, os professores.

Ao analisar este encontro formativo, concluímos que havia como intencionalidade metodológica uma ação educativa voltada para a prática reflexiva que se configura como uma abordagem do paradigma inovador, pois estava pautada na tendência Progressista libertária¹⁵ cujos relatos de experiência proporcionados nesta formação, juntamente com os trabalhos coletivos e a reflexão provocaram intervenções práticas através do plano de ação criado pelos professores para a transformação da realidade em suas respectivas escolas.

A cada encontro formativo havia um momento para realizar-se uma avaliação do mediador, dos procedimentos e conteúdos trabalhados naquele encontro formativo. Este também era um momento para a realização da auto avaliação de cada participante. Vejamos o depoimento da professora “**Diana**”.

Pra mim a formação foi muito boa. No início eu vinha mais pelo dinheiro... (risos), mas depois, com o passar do tempo, pra mim foi se tornando muito boa, principalmente a formação de geografia, porque, o que a gente aprendia ali dava para ser aplicado em sala de aula. Então foram aulas mais dinâmicas, mais criativas, onde a gente pôde prender mais a atenção do aluno, o interesse, desenvolver mais a capacidade e as habilidades do aluno, pra mim foi muito boa.

As formações aconteciam mensalmente a partir das demandas e necessidades detectadas nos encontros de Atividade Complementar (AC) realizados nas escolas e depois eram partilhados entre os coordenadores pedagógicos de cada escola que se reuniam e planejavam a pauta do próximo encontro formativo.

Por ser uma formação em Rede¹⁶, e mesmo estando separados por áreas do conhecimento, os professores puderam partilhar saberes e não saberes, além de ter sido oportunizado a construção de documentos referenciais e a seleção dos

¹⁵ Ver definição no Quadro 01- Paradigmas conservadores versus Paradigmas Inovadores na página 30.

¹⁶ Por determinação da Secretaria municipal de educação do município todos os professores estariam em formação no mesmo período e local, mesmo estando separados por segmentos e disciplinas, para facilitar a logística na hora da distribuição de lanches e material didático para as formações tais como: data show, papel ofício...

Descritores¹⁷ (Anexo I) que seriam trabalhados em cada disciplina, bem como as Sequências didáticas, os planos de ação, Projetos didáticos e a Matriz curricular da rede.

Após a identificação das problemáticas, os coordenadores de todas as escolas se reuniam e traçavam o plano de formação com objetivos e procedimentos a serem trabalhados nas formações posteriores, entretanto não de forma interdisciplinar.

Aproveito o ensejo para fazer um adendo quanto aos paradigmas que fundamentavam as formações, mesmo não havendo intencionalidade, ou quiçá pelo próprio desconhecimento, se utilizava, mesmo sem perceber, os Paradigmas conservadores, principalmente o paradigma Tradicional e tecnicista, quando, por exemplo, tratava-se o conhecimento de forma fragmentada havendo uma ênfase muito grande na construção de instrumentos técnicos e avaliativos.

Devo salientar que a formação era centrada em competências definidas a partir da perspectiva de Perrenoud (2002), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Para Ilma Alencastro Veiga (2012) “É preciso ficar claro que a formação centrada nas competências deve superar a concepção restrita a fim de que se tenha uma perspectiva mais reflexiva e no contexto do outro quadro teórico”.

Este trabalho por sua vez, traz à tona uma nova perspectiva para pensar a Formação continuada a partir da Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB partindo do método da Práxis pedagógica, visto que transforma a própria prática pedagógica em objeto de investigação e reflexão.

Muito do que somos ou fazemos como professores é reflexo do modo como nos constituímos como educadores. Esse processo de autoformação é produtor de um saber enraizado nas próprias práticas docentes e, justamente porque resulta da reflexão da história de vida, não pode ser confundido com o saber espontâneo produzido na formação informal. (FAVERO; TONIETO, 2010, p. 37)

¹⁷ Descritores, por exemplo, são associações entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos, além disso, constituem a referência para a seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Neste contexto, o ponto de partida seria pensar sobre o ser e o fazer docência no Semiárido Brasileiro na contemporaneidade.

Nos encontros de formação continuada, através da escrita dos projetos didáticos, ocorreram, de forma significativa, a socialização e cooperação técnica entre os docentes das diferentes escolas, todavia, não houve a interdisciplinaridade nem tampouco uma formação voltada para a Contextualização do conhecimento nem pautada nas práticas de Convivência com o SAB.

Compreendemos que a verdadeira interdisciplinaridade trata de um processo dinâmico que procura solucionar diversos problemas de investigação ao intercalar os diversos conteúdos dentro de uma mesma disciplina, ou seja, há um conjunto de disciplinas interligadas e com relações definidas, que evitam desenvolver as suas atividades de forma isolada, dispersa ou fracionada.

A fragmentação dos conhecimentos no currículo escolar dificulta o diálogo dos diferentes saberes, a compreensão das relações entre o todo e as partes, a compreensão da multidimensionalidade do mundo e das coisas do mundo, porque, da forma como são apresentados, os sujeitos aprendem de forma também compartimentada, fragmentada. (SILVA, 2011 p. 29);

Foram muitos os depoimentos falando positivamente sobre as formações que ocorreram neste período, vejamos o depoimento do professor **“Zilton”**:

Foi fantástico, já faz muito tempo e agora não está acontecendo nada. Lembro que era uma polêmica por causa do dia de sábado que você tinha que vim pra cá. Mas com certeza deu resultados, a gente vê aqui várias disciplinas, o pessoal interagia. A gente fazia um trabalho interdisciplinar e inclusive nesse período surgiram vários projetos. Eu lembrei agora. Inclusive nesse período surgiu também a ideia de se criar um projeto de intercâmbio entre as escolas do município, o projeto “Esporte sem fronteiras”.

Este depoimento ressalta alguns pontos positivos da formação, por exemplo, a interação entre os docentes, a criação coletiva dos projetos didáticos, mas suscita uma fragilidade que é a inexistência da “interdisciplinaridade”, ao menos em sua essência, haja vista que a interdisciplinaridade deve ser entendida como a qualidade daquilo que se realiza com a cooperação de várias disciplinas. Se os professores

estavam separados por áreas do conhecimento, havia apenas uma cooperação e um intercâmbio entre eles.

Atualmente o município não está oferecendo Formações neste formato, existem apenas os encontros por área do conhecimento que acontecem a cada quinzena nas ACS realizadas por disciplinas, contando apenas com a orientação de um professor articulador de área que fica responsável por direcionar o trabalho didático pedagógico não interdisciplinar, fragmentado e descontextualizado.

No espaço das ACS, são realizados somente os planejamentos das aulas e atividades ocasionais, não há períodos destinados para estudos complementares devido ao curto espaço de tempo disponibilizado para estes encontros.

Segundo Imbernón (2011, p. 15);

[...] a formação em serviço assume um papel que transcende o ensino [...] e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Por tudo isso, se faz necessário retomar e/ou recriar novos espaços formativos tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes tenham como foco a Práxis pedagógica como o método que se caracteriza pela autoformação e formação coletiva a partir da contextualização e utilização de metodologias e diretrizes educativas mais eficientes e voltadas para a convivência com o SAB.

4.2. O Projeto Político Pedagógico e a contextualização do ensino

Ao realizar a pesquisa de campo, notamos que ainda se faz necessário visitar e aperfeiçoar o Projeto Político Pedagógico Colégio Clariezer haja vista que apesar de institucionalizado e de assumir por escrito, um compromisso com a conscientização, transformação sociocultural da comunidade, (vide Anexo G) este documento não traz reflexões sobre a realidade local dos discentes nem tampouco sobre a contextualização do ensino e diretrizes de Convivência com o Semiárido

Brasileiro, mesmo estando intrinsecamente inserido neste território de características peculiares.

Sendo assim, o desafio maior comungado por toda equipe, é manter uma escola de qualidade, um centro de informações, um ambiente educativo que esteja conectado com a sociedade contemporânea, pautado em diretrizes mais condizentes com a realidade local.

Neste sentido, notamos a ausência de um trabalho pautado em diretrizes que optem pela contextualização e resignificação da “mundaneidade” e da “territorialidade” dos educandos do SAB, através da Contextualização da Educação para a convivência, fator que ampliará os horizontes de apreensão da realidade social e cultural destes discentes.

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. (IMBERNÓN, 2011, p. 8).

A realidade vislumbrada no C.C.V.A até o momento é de que a escola tem cumprido o compromisso de acolher todas as crianças e adolescentes, porém o trabalho didático pedagógico apesar da relevada excelência, e do grande compromisso ético e profissional dos docentes desta unidade escolar, ainda não tem se pautado na contextualização do ensino com a realidade local destes educandos nem tampouco com sua diversidade cultural.

Lidar com a diversidade cultural significa ter que lidar com a desconstrução de hegemonias, dentre elas, a da ciência enquanto resultado de verdades absolutas. Flexibilizar os parâmetros das ciências, ao contrário do que se critica usualmente, não é imprimir um menor rigor científico, mas não se deixar cristalizar por fundamentos construídos socialmente, portanto passíveis de transformação. [...] Não existindo uma única realidade, um único sujeito, como poderia haver um único paradigma de ciência? (COMARÚ; PINTO, 2007, p. 81).

Este fato nos leva a refletir sobre as razões pelas quais há um grande distanciamento entre as teorias didáticas e a prática pedagógica efetivada neste

espaço escolar. Portanto, se fazendo necessário refletir também sobre a necessidade de uma Formação Continuada que auxilie estes docentes para atuarem de forma peculiar, considerando as nuances da docência em meio à sociedade contemporânea bem como suas implicações para uma prática pedagógica contextualizada, diversificada e em conformidade com o território de vivência, ou seja, pautado na Convivência com o SAB e com a conjuntura atual.

Desta forma, justificamos esta necessidade através da criação de um plano de Formação Continuada que assegure aos docentes a reflexão sobre sua práxis pedagógica a luz do paradigma da complexidade, oportunizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas diretrizes da Educação contextualizada a partir do contexto do semiárido brasileiro e das demandas da contemporaneidade.

4.3. Caminhos percorridos e significados das Formações Continuadas pelos professores do colégio (C.C.V. A)

Ao longo da investigação e realização das entrevistas, observamos que os depoentes tiveram a possibilidade de rever os caminhos percorridos e as significações e representações do 'ser professor', no decorrer de suas vidas, ancoradas em muitas práticas exitosas e outras nem tanto, mas que fizeram crer que as narrativas aqui expostas constituem-se também como processo de auto formação pessoal e profissional.

Não tivemos nenhum problema na hora de realizarmos as entrevistas, todavia, para que as falas discorressem de forma descontraída utilizamos como dispositivo, a análise de imagens/fotografias (Anexo B) dos Encontros Formativos ocorridos no município de Miguel Calmon no período de 2008 até 2011, fazendo um resgate dos conteúdos trabalhados e um memorando das impressões a cerca da Formação Continuada em exercício.

O primeiro aspecto a ser relatado foi em relação aos caminhos trilhados na formação e as impressões dos docentes em relação ao processo formativo. Vejamos a fala da professora "**Diana**":

Na verdade, a gente começou com essa questão do... (pausa desconforto em relação ao gravador)... Você sabe que quando implementa alguma coisa no município, às vezes demora de acontecer e como a gente não tinha tanta experiência. Os articuladores com relação a todo o processo de leitura e tal, então o que aconteceu, a gente demorou de começar a implementar porque a gente precisava primeiro estudar, tá por dentro do que é, pra em seguida, a gente colocar em prática a proposta da secretaria que é o ler e escrever em todas as áreas.

De acordo com este depoimento, fica evidente que o professor formador também precisa ser formado para que não seja apenas mais um transmissor ou reprodutor do conhecimento, sem que seja oportunizada a reflexão e um crescimento gradativo das aprendizagens.

Para dar continuidade às análises propostas na entrevista, foram mostradas através de slides, as temáticas trabalhadas em cada encontro formativo, lembrando também as atividades realizadas e como o trabalho era conduzido. O professor “**Zilton**”, assim comentou:

Valeu muito a pena, a concentração da galera, momentos de amizade. E é como eu te falei, a gente ficava em vários grupos, discutia. Num sábado estavam juntos duas, três disciplinas, no outro sábado já estava com outras disciplinas, foi muito importante a troca de experiências, apesar da nossa disciplina não ter essa questão de mais atenção, se a gente buscar mostrar possa ser que alguém olhe, dê um pouco mais de valor, eu dou valor de mais e acredito que nós temos colegas aqui que podemos fazer um trabalho diferente juntos porque acho que projeto dentro da escola é muito bom para não ficar somente naqueles conteúdos programáticos sem nunca mudar.

Este professor ressalta a troca de experiências como um ponto positivo das formações, entretanto destaca também a necessidade da criação de projetos didáticos para que seja oportunizada aos docentes um trabalho diferenciado e mais lúdico junto aos conteúdos programáticos.

Lembro sim, e adorei esse momento, porque é exatamente isso que a gente quer, é coisa nova, que a gente aprenda e seja uma coisa prática para gente colocar na sala de aula, não só a parte teórica. O que eu acho que aborrece a gente é só o teórico e nesse momento aqui não, a gente tinha a formação teórica, mas também tinha a prática. (professora “**Diana**”)

Em quase todos os encontros formativos que ocorreram no município, havia um momento em que eram realizadas atividades lúdicas com a participação dos docentes e estas, eram atividades que poderiam ser realizadas com os alunos em sala de aula, fato este que gerou uma grande aceitação por parte dos professores, como se pode observar no depoimento anterior da professora “**Diana**” e no depoimento a seguir da professora “**Maria**”:

Eu acho que nessa época a educação fluiu mais um pouco, porque a gente foi trabalhar de fato em cima das dificuldades dos alunos. Hoje eu estou fazendo parte da unidade executora, sou tesoureira, e aí veio uma série de questionamentos, a diretora e a vice-diretora, nos convidou para responder esses questionamentos e no caso do Clariezer, tem alguns aspectos que melhorou um pouco, não está ainda cem por cento, mas melhorou bastante porque esse trabalho começou aí, começou nesse tempo, com as formações continuadas.

Ao falar sobre formação continuada, a professora “**Maria**” ressalta a importância dos encontros formativos até mesmo como forma de ascensão social.

Eu vejo assim: é estudo né, faz com que a gente cresça mais. Por que qualquer área de trabalho que a pessoa esteja, se a pessoa parar naquilo, não vai adiante nunca, nunca vai transformar, nunca vai mudar nada. A formação justamente serve pra isso! Como o seu mestrado, como outra graduação, ou uma pós, ou outra forma de estudo que a pessoa procurar, buscar, pra melhorar seu lado profissional é crescimento e pra mim estas formações serviram pra isso. Essa formação em especial foi muito boa, que foi a discussão desses quatro pilares da educação, eu lembro muito bem desse dia.

Prosseguindo com as entrevistas, questionei sobre quais seriam os desafios enfrentados por eles na contemporaneidade, que interferem no exercício da docência. Além das questões sociais e da ausência das famílias nos espaços escolares, estes professores citaram inúmeros desafios que dificultam o exercício da docência na contemporaneidade. Entre eles podemos citar:

O grande desafio é a valorização do profissional por parte dos gestores, tanto por parte do prefeito quanto da secretária de educação, diretores e esse contexto todo e que não sei por que a gente não entende, eu mesmo enquanto profissional da área há muito tempo, não entendo porque não é valorizada, nem respeitada, [...] (Professora “**Maria**”).

O professor “**Zilton**” por sua vez, disse que:

O grande desafio é realmente a questão da estrutura, suporte com material tanto didático quanto material esportivo físico para que a gente pudesse fazer um trabalho diferente. Infelizmente eu sei que as outras disciplinas também enfrentam essas dificuldades, mas na minha disciplina são muitos os desafios que a gente enfrenta no dia a dia. Principalmente quem quer fazer bem feito. Quando você quer fazer a coisa certa, quando você busca realmente fazer da disciplina o melhor possível e oferecer ao aluno conhecimentos tanto na parte teórica quanto na parte prática.

O professor “**Zilton**” alerta ainda que além da carência de material didático para que o professor possa exercer a docência com o mínimo de dignidade, ainda há a ausência da formação continuada em exercício, fato que inviabiliza a qualificação destes profissionais que atuam na docência.

O livro didático, a gente praticamente não tem, se você não comprar, se você não se reciclar, se você não pagar pra ir para um congresso para melhorar seu conhecimento, você fica parado no tempo, porque não existe nem conversa, nem diálogo em relação a oferecer ou não este suporte, essa condição pra que a gente possa desenvolver o nosso trabalho.

Devo salientar que, atualmente não há nenhuma formação sendo oferecida aos docentes do referido lócus de pesquisa. Em virtude deste fato, e com o intuito de auxiliar estes docentes na construção do Plano de Formação Continuada que seja diferenciado frente à realidade investigada, solicitei aos colaboradores desta pesquisa que sugestionassem como deveria ser a Formação continuada no colégio.

Eu acho que deveria ser voltada bem pra realidade que a gente tá vivendo, bem voltada mesmo. Montar primeiro um plano de ação, refazer esse plano, ver o plano de ação que foi feito antes, ver o que precisa ser acrescentado agora, ver o que precisa ser mudado, o que deu certo, o que não deu certo, porque eu acho que é urgente. Eu estou achando as coisas muito soltas. (Professora “**Nenete**”).

O professor “**João**” também concorda com a existência das Formações Continuadas, mesmo contrariando alguns colegas docentes, pois vê a possibilidade

de melhorias em sua práxis pedagógica através da reflexão e aquisição de outros/novos conhecimentos.

Seria muito importante se houvesse essa possibilidade mesmo aos sábados uma vez ao mês. Existe uma proposta [...] e sempre no início do ano se fala sobre a intenção de colocar as formações continuadas no lugar dos sábados letivos. Eu não questiono isso, sabe Clecion, acho que o aprendizado, a formação é muito mais importante do que você receber pagamento por uma manhã ou uma tarde que venha pra cá, pois o valor em termos de conhecimento que você está adquirindo é bem maior do que aquele valor monetário que você recebe para participar da formação. (Professor “**João**”)

Para finalizar estas reflexões, solicitei que os colaboradores da pesquisa sugerissem alguns enfoques para uma Formação Continuada que porventura pudesse ocorrer no município e que fosse diferenciada das anteriores. Vejamos então alguns depoimentos:

[...] acho que nunca aconteceu nesta escola, ou se já aconteceu, não lembro, um projeto didático pedagógico que envolvesse todas as disciplinas e se a gente tivesse continuado com esta formação a gente ia chegar a esse ponto. [...] a formação nos orienta e traz material de apoio, facilitando o desenvolvimento das aulas. E também favorece a troca de informações com outros colegas. (Professor “**Carmem**”)

Em tempo, a professora “**Sandra**”, afirma que:

Com teoria, mas também muita prática. A formação continuada contribui muito para minha prática pedagógica no momento em que consigo entender os caminhos que devo trilhar para levar meu aluno a alcançar o conhecimento.

Toda profissão precisa de uma reciclagem e o professor não é diferente, principalmente no mundo atual. Por isso eu queria uma formação que atendesse as nossas necessidades de sala de aula (Professora “**Vera**”)

Diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea, “Líquido moderna”, e pela necessidade de incorporar o inesperado, o movimento, o acontecimento, o devir, aspectos essenciais para o exercício profícuo da docência é que acreditamos na relevância da Formação Continuada que precisa estar atrelada

à contextualização dos conhecimentos e práticas de convivência com o SAB, buscando assim na formação dos educadores uma/outra forma de ressignificar o processo de ensino aprendizagem e permitir outras “dizibilidades” e “visibilidades” sobre o SAB. (MARTINS, 2004).

4.4. A formação continuada na visão dos coordenadores pedagógicos.

Desde o ano de 2008 até o ano de 2011, houve uma expressiva preocupação da secretaria municipal de educação em realizar as Formações Continuadas em exercício, oferecendo aos professores espaços coletivos de discussão e aprendizagem. Na visão dos coordenadores, estes foram momentos muito relevantes. Vejamos os depoimentos de alguns respondentes:

Éramos todos profissionais da rede, profissionais da escola, todo mundo querendo melhorar, querendo acertar e buscando o melhor para aqueles profissionais. Foi um momento complicado, mas um momento que nós vencemos, que passou. Eu tenho um registro daquilo tudo. E ensina a gente enquanto pessoa. E eu posso dizer uma coisa, todo aquele percurso dolorido, eu acho que me fortaleceu e me fez crescer, porque eu não desisti, pelo contrário é algo que eu gosto de fazer e quero continuar fazendo. (“**Eliana**”, supervisora educacional).

Na visão da supervisora “**Eliana**”, a Formação Continuada servia como suporte didático pedagógico para auxiliar a práxis do professor, e seu objetivo era que a utilização dos procedimentos e técnicas realizadas na formação fossem incorporadas e utilizadas pelos professores através da transposição didática.

A nossa proposta enquanto coordenadores era, [...] proporcionar ao professor esse contato com o seu dia a dia em sala de aula, trazendo para eles formações que dessem subsídios, não receitas, pois não existem receitas prontas para a aprendizagem. A nossa intenção era que exatamente o professor usasse o que foi aprendido naquela formação e transpusesse para a sala de aula a fim de amenizar suas angústias, suas frustrações diante de determinadas dificuldades.

A coordenadora “**Laura**”, também responsável pela formação, relembra os procedimentos de leitura utilizados durante as formações e faz uma crítica a postura de alguns docentes:

[...] durante os encontros formativos sempre havia procedimentos de leitura e uma coisa que me chamou bastante a atenção é que muitos embora cobrem do aluno procedimentos leitores, a maioria não gosta de falar, não gosta de ler, não gosta de citar suas ideias e não gostam de refletir sobre aquilo que está sendo discutido nos encontros formativos.

Como em todo processo formativo, houve também momentos de dificuldades que, segundo os coordenadores oscilavam entre a falta de recursos materiais e a ausência de suporte pedagógico por parte da secretaria de educação ou de alguma consultoria que formasse os coordenadores para que estes pudessem formar o professor.

Era uma formação que a gente não tinha suporte, éramos somente nós. Eu enquanto supervisora e vocês enquanto coordenadores, mas não tínhamos outras formações, era somente o que tínhamos no momento, de leituras que fazíamos, de material que tínhamos do Instituto Chapada¹⁸ oriundos da formação anterior. Mas era algo que vinha da escola, a gente buscava estar trabalhando com as necessidades da escola. (“**Eliana**”, supervisora pedagógica).

Sob este aspecto ressaltamos ainda o que diz Donald Schon (2000, p. 17): “Os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver”.

[...] interessante das formações era que nós nos reuníamos, planejávamos as pautas individuais, mas às vezes aconteciam imprevistos, alguns professores não apareciam. Sendo assim, com a clientela reduzida, nós, as três coordenadoras, nos juntávamos, amarrávamos as propostas e sentíamos que o trabalho rendia mais, porque uma ajudava a outra, foi um momento de construção em equipe, muito prazeroso e legal. (“**Gilda**”, Coordenadora pedagógica).

Ao relembrar cada encontro formativo e o que foi construído, durante cada etapa da formação, as coordenadoras pedagógicas notaram que houve uma

¹⁸ Instituto Chapada de Educação e Pesquisa-ICEP, que era responsável pela formação continuada de professores no município no período de 2008 a 2010.

valorização das formações por parte de muitos professores ao citarem que até mesmo a professora mais resistente disse que foi a primeira vez que se trabalhou em uma formação com algo realmente interessante e voltado para as práticas da sala de aula.

Posteriormente, os coordenadores lembraram os documentos construídos de forma coletiva a exemplo da Matriz curricular, dos Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de educação e dos instrumentos avaliativos utilizados por todos os professores a exemplo da avaliação diagnóstica no início e final de cada ano letivo.

Outro momento que eu achei importantíssimo foi quando se falou sobre avaliação diagnóstica, na qual a formadora nos colocou diante de uma situação de pesquisa, onde os próprios coordenadores tiveram que se dedicar e elaborar o diagnóstico da rede, acho que isso foi um passo muito importante, não sei se permanece, mas foi um passo fundamental, construir junto com o professor as questões do diagnóstico baseando as questões nos descritores e padrão da prova Brasil. Alguns reclamaram, acharam difícil, mas outros elaboraram e eu acho que valeu a pena. Ainda, todo documento tem falhas, mas acho que o primeiro passo foi importante. (“**Laura**”, coordenadora pedagógica).

Para finalizar as entrevistas, assim como fiz com os professores, solicitei que os coordenadores sugerissem alguns enfoques para uma formação continuada que porventura pudesse ocorrer no município e que fosse diferenciada das anteriores.

Obtivemos as seguintes respostas:

É complicado a gente sugerir dentro de uma rede que depende muito do querer, mas acho que o município está indo pelo caminho certo. E vou te dizer mais, não é porque estou nesse lugar não! Nós descobrimos o verdadeiro viés da formação continuada que é a adesão. Agora uma coisa o município precisa fazer, sustentar uma boa formação. Isso ele precisa sustentar para que esses profissionais queiram de fato participar. (“**Eliana**”, supervisora da Educação no município).

A adesão, segundo Nóvoa (2000 apud Fávero, 2010) é uma dimensão que sustenta o processo identitário dos professores, ou seja, refere-se aos elementos, fatores e processos que contribuem para a construção da identidade ou do ser

professor. Este não é o caso citado pela supervisora, pois ela se refere à adesão no sentido de consentimento/aceitação em relação à participação voluntária na formação oferecida pela secretaria de educação no ano de 2014, que como citado anteriormente, não obteve êxito, devido a não participação dos profissionais da educação e outros fatores que nos são desconhecidos, pois não se configura objeto de estudo desta referida pesquisa.

Os coordenadores pedagógicos entrevistados disseram o seguinte:

Apesar de todas as dificuldades que foram encontradas de condições no meio da caminhada, eu acho que a gente cresceu. Eu enquanto profissional cresci bastante. Hoje eu enxergo a formação com outros olhos. Acredito que deveria ser voltada para atividades práticas que o professor pudesse usar em sala de aula. (“**Laura**”, coordenadora pedagógica).

[...] foram formações significativas e prazerosas, porque se buscou trabalhar a realidade do professor, aproximar essa realidade de sala de aula, de alunos e não partir de algo utópico, ou algo distante da realidade do que o professor queria. Acho que deve continuar nesse sentido. (“**Gilda**”, coordenadora pedagógica).

A partir da análise e reflexão sobre os depoimentos dos professores e coordenadores, notamos que o enfoque na reflexão sobre a ação, ou melhor, a reflexão sobre a prática se sobressai como um elemento diferenciador que nos leva a delinear uma Proposta Interventiva que tem como fundamento principal a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro caracterizada pela reflexão e exercício da práxis, num processo que se faz a partir da prática pedagógica.

A complexidade do processo de formação continuada exige que sejamos capazes de identificar quais são as posturas orientadoras das práticas educativas que mobilizam e direcionam o imaginário do professor. É, com efeito, com base nesse referencial que poderemos elaborar uma proposta de trabalho capaz de superar a postura do professor técnico-especialista e de dar conta das condições necessárias para a formação do professor reflexivo. (FAVERO; TONIETO, 2010, p. 67)

Na Proposta interventiva que delineamos, serão realizadas oficinas, cujos objetivos, procedimentos e ações, a priori, auxiliarão os docentes a perceber e valorizar o Semiárido Brasileiro como um território de possibilidades e potencialidades, partindo da compreensão que temos sobre nós e sobre o nosso lugar, sobre nossa práxis pedagógica enquanto docentes do território do SAB, para a posteriori, ser criado um Plano de Formação Continuada numa proposta de educação, que por se basear num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade, possibilite a tomada de consciência de si num processo de afirmação e apropriação de sua própria identidade. (LIMA, 2006).

4.5. Apreensões acerca dos achados da pesquisa

Conforme Donald Schon (2000, p. 39),

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático em que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.

É a partir destas reflexões, que pondero as conclusões desta pesquisa, cuja intencionalidade estava ancorada num desejo pessoal de poder oportunizar aos colaboradores da pesquisa, possibilidades para conhecerem melhor a região em que vivem, para reaprenderem a conviver com as condições socioambientais e climáticas, a partir de outro/novo olhar para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, criando uma nova perspectiva de Formação Continuada a partir do processo de reflexão sobre a ação, tendo a práxis pedagógica como enfoque da formação continuada.

A pesquisa ora finalizada, tem como diferencial a escuta atenta dos colaboradores, professores e coordenadores pedagógicos do colégio C.C.V.A,

atentando-se para as problemáticas vivenciadas por esses docentes, bem como para os desafios enfrentados, por eles, para o exercício da docência na contemporaneidade.

A pesquisa previa possíveis riscos aos participantes, uma vez que poderia haver constrangimento ou situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, já que fazem parte da mesma instituição e, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. Contudo, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, tivemos o cuidado extremo de manter o sigilo de suas identidades, substituindo seus nomes por nomes fictícios quando da elaboração e divulgação dos resultados.

Sou professor efetivo da rede pública municipal há dezoito anos e trabalho 40 horas semanais, no entanto, o município não me concedeu licença para estudar nem dispensa do serviço, fato que inviabilizou o acompanhamento dos vinte professores inicialmente selecionados. Sendo assim, só conseguimos realizar um acompanhamento mais efetivo com apenas dez colaboradores que participaram da pesquisa de forma voluntária, nos concedendo as entrevistas em horário extraclasse e contribuíram significativamente para as reflexões aqui expostas.

Este é um trabalho realizado com muito afinco e dedicação, pois, sem encanto pela minha profissão, não haveria motivação para crescer profissionalmente.

Ademais, a formação pessoal/profissional é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo, visto que aprendemos não somente na escola, mas também no contato social com outras pessoas em sociedade e nos mais diversos estabelecimentos e espaços de formação, sejam eles formais, informais, espontâneos ou institucionalizados, entretanto, a diferença está nas oportunidades que nos são oferecidas durante o processo de aprendizagem, pois a partir de uma boa formação, seja ela inicial ou continuada, nos são oportunizadas a aquisição de novos saberes e novas competências para atuar em realidades que são mutáveis e complexas.

No ano de 2015, aconteceram muitas paralisações em diversas Universidades, inclusive na UNEB, fato esse que atrasou o recebimento do Parecer Consubstanciado e, conseqüentemente, adiou o início da investida em campo,

restando pouco tempo para a observação participante e para a realização das oficinas temáticas. Todavia, esta problemática não prejudicou o percurso investigativo, havendo apenas a necessidade de readequar o cronograma de atividades do projeto.

Tendo como subsídio as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, principalmente em relação à Resolução 466/12, e a aprovação no Conselho de Ética, em novembro de 2015, iniciamos a execução do projeto por meio das entrevistas e visitas ao lócus de pesquisa, procurando respeitar sempre os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Realizar esta pesquisa foi muito gratificante, haja vista que, além de identificar a necessidade de uma Formação Continuada que priorize a Contextualização, a reflexão-ação sobre o fazer pedagógico, poderemos fornecer subsídios para o entendimento das diretrizes da Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o SAB, visando (re) conhecer as singularidade e potencialidades desta região.

Por tudo isso, apresentamos como diferencial e um dos maiores benefícios destas reflexões, a Proposta Interventiva, que construída de forma coletiva, culminará na possível construção de políticas públicas mais adequadas ao exercício da docência na contemporaneidade, como exemplo, a construção de um Plano de Formação Continuada fundamentada na Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e nos anseios e desafios enfrentados pelos docentes na contemporaneidade tendo como enfoque formativo a formação pela práxis.

5. PROPOSTA DE OFICINA FORMATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO, OUTRO/NOVO OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA

Este instrumento formativo/interventivo é um desdobramento da pesquisa intitulada: “Desafios da Docência na contemporaneidade: perspectivas da Formação Continuada Contextualizada com o Semiárido Brasileiro em Miguel Calmon-BA”.

Tendo como lócus de aplicação o colégio Clariezer Vicente dos Anjos, esta Proposta trilhará pelo viés das Diretrizes¹⁹ da Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB, e terá como prioridade, oportunizar outro/novo olhar sobre o território, a partir de Oficinas temáticas que visam sensibilizar os docentes do C.C.V.A, para conhecerem melhor a região em que vivem e (re) aprenderem a criar novas perspectivas de atuação a partir das diversidades e singularidades socioeducativas presentes neste espaço.

As ações promovidas pelas Oficinas formativas culminarão na construção de um Plano de Formação Continuada que visa assegurar aos docentes, a reflexão, a participação intervencionista através das formas democráticas de controle de todo o processo formativo e da avaliação constante dos resultados, bem como da incorporação da dimensão pessoal, da reflexão-ação-reflexão sobre a práxis pedagógica, fatores imprescindíveis ao enfrentamento das demandas da docência na contemporaneidade.

5.1. Justificativa

Estas Oficinas formativas, em consonância com as propostas do Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED)

¹⁹ Metas e objetivos construídos pela RESAB- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, para a Formação inicial e continuada de Professores e de Professoras, na I CONESA Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Articulando políticas Públicas de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Disponível em: <http://educacaonosemiarido.xpg.uol.com.br/Diretrizes%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20conviv%C3%Aancia%20com%20o%20Semi%C3%A1rido.pdf>

instituído pela Universidade do Estado da Bahia, presente no território do semiárido, concebe a docência como prática social contextualizada envolvendo questões políticas, históricas e culturais e enfatiza as práticas contextualizadas como elementos basilares dos processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, visamos à reflexão e preparação profissional destes docentes para atuarem a partir das diversidades e singularidades socioeducativas e culturais contemporâneas, contextualizadas com as práticas de convivência junto ao SAB.

Entendemos ainda, que um dos grandes desafios da área educacional na atualidade é fazer com que todos os profissionais da educação tenham uma formação continuada de qualidade que assegure sua atualização profissional e, conseqüentemente, a melhoria de sua prática pedagógica, especialmente no SAB.

A Educação no Brasil, e em especial, no Semiárido Brasileiro tem a tarefa complexa e desafiante de reverter o péssimo quadro no desempenho do ensino e aprendizagem, de repensar a função e o lugar da Escola. [...] A ausência de uma política de formação inicial e continuada para educadores e educadoras que contemple a discussão sobre os contextos naturais, históricos e culturais do Semiárido, aspecto este que demonstra um despreparo e uma falta de conhecimento apropriado sobre quem é o Semiárido por parte dos professores. (CARVALHO, 2014, p. 122).

Sendo assim, a Proposta Interventiva ora delineada, pretende ocupar-se dos processos de formação e das práticas educativas dos docentes e para tal proposta nos ancoramos nas diretrizes da RESAB- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, para a Formação inicial e continuada de Professores e de Professoras,

[...] toda formação precisa contemplar, nos seus currículos, abordagens sobre o Semiárido – a sua História, suas especificidades e potencialidades, a cultura local, os saberes construídos na produção da existência, as lutas e conquistas; de forma a qualificar profissionais da educação para colaborar na construção da educação para a convivência com o Semiárido, garantindo que a educação seja concebida como um processo permanente na formação humana, que esteja atrelada ao projeto de transformação social e contribua na construção do desenvolvimento sustentável solidário para o semiárido. (RESAB, 2015, p. 13).

Sabedores de que não há, até o momento, nenhuma Formação Continuada sendo oferecida aos docentes do C.C.V.A que os auxilie na atuação com as

diversidades e singularidades sociais e culturais presentes no território do semiárido brasileiro (SAB), lócus desta pesquisa, almeja-se a formação continuada destes docentes através das Oficinas Formativas que priorizarão a contextualização dos saberes, vinculada a uma função social maior que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico emancipador, no plano do indivíduo e da coletividade a partir de um novo olhar sobre as singularidades e potencialidades do SAB.

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivo geral

- ✓ Oportunizar aos docentes do C.C.V.A, uma reflexão acerca da Formação Continuada ancorada nas Diretrizes da Educação Contextualizada para a convivência com o SAB, visando a reflexão sobre sua realidade/contexto, dialogando e trocando experiências entre os colegas e a comunidade, com o intuito de promover a reflexão sobre a práxis pedagógica a partir do contexto local diante da realidade da escola e da comunidade perante o SAB.

5.2.2. Objetivos Específicos

- ✓ Promover Oficinas Temáticas aos docentes do C.C.V.A, para atuarem com distintas práticas educativas, e poderem ocupar-se dos contextos sócio históricos e culturais relacionando-os com as distintas linguagens, identidades e práticas culturais do SAB.

- ✓ Oportunizar a formação de educadores para a abordagem das diversidades culturais, considerando as tecnologias e os sistemas de comunicação em conexão com as identidades e transformações culturais no contexto das diversidades e possibilidades de convivência com o SAB;

- ✓ Aportar teórica e metodologicamente a Rede de Educação Municipal para a construção de um plano de Formação Continuada que estabeleça fecundas parcerias e trocas de experiências entre os docentes na construção dos conhecimentos sobre o SAB.

✓ Desvelar os equívocos ou intencionalidades na produção de um semiárido desprovido de potencialidades.

✓ Identificar os desafios da contemporaneidade, percebendo as contribuições da Teoria da Complexidade para o entendimento da sociedade atual;

✓ Refletir sobre as nuances da contemporaneidade e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem no território do SAB.

5.3. Metodologia

Por se tratar, especificamente, do real dimensionamento das demandas educacionais, das fragilidades, dos desafios e das potencialidades da educação no SAB, esta Proposta de Intervenção será também um dispositivo facilitador para compreender as demandas e necessidades oriundas da investigação inicial e dos desafios da docência na contemporaneidade, abarcando a riqueza das diferentes visões e vivências que a sociedade tem sobre a realidade que se deseja alterar.

Sendo assim, a configuração espacial desta Proposta de intervenção pauta-se no rompimento com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Em um ambiente humano, as tensões, os conflitos, os dilemas e os sentimentos fluem, pois aprendemos muito trabalhando coletivamente. Dessa forma, descobrimos novas relações, reformulamos ou reconfiguramos fatos conhecidos, trilhamos caminhos para descobrir o significado do que está sendo construído. (VEIGA, 2012, p. 24).

Reconhecer que o processo de aprendizagem é complexo, que envolve no ensino os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, é o primeiro passo para reconfigurar e redimensionar os processos formativos no C.C.V.A. Sendo assim, estas Oficinas Formativas

contemplam uma proposta pedagógica que reconhece a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagens.

Desta forma, utilizaremos como metodologia, a reflexão sobre a práxis pedagógica e sobre o lócus de vivência dos educadores, o semiárido, a partir das oficinas que ocorrerão mensalmente ou a critério dos docentes, dentro da carga horária do professor, principalmente nos períodos destinados às ACs coletivas, todavia, estarão pautados na contextualização do conhecimento à partir das práticas de convivência com o SAB e em conformidade com os princípios básicos defendidos por Reis (2013), tais como:

1. Tematização das práticas educativas e sociais – (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação)- ou seja, se fundamentará na ação-reflexão-ação, a partir de temas interdisciplinares oriundos das problemáticas existentes no lócus de pesquisa;

2. Investigação e reflexão do cotidiano;

3. Concepção horizontal na relação professor-aluno, haja vista que o professor não é o detentor do conhecimento, ele é apenas o parceiro mais experiente e tem a função de mediador, articulador crítico e criativo no processo pedagógico;

4. Compreensão da sala de aula como espaço de relação dialógica - teoria-prática do cotidiano;

5. Escola e comunidade compreendidas como espaços que se permitem ir além do dia-a-dia, objetivando fazer com que se recupere a visão do todo como um cidadão do mundo e não isolado em sua individualidade, ou seja, a escola como extensão da casa e, por conseguinte da sociedade;

6. Transcender no conhecimento fazendo relações diversas para a compreensão holística do mundo, evitando assim a fragmentação do conhecimento;

Incluindo os princípios acima elencados, esta Proposição, tem como marco inicial o entendimento das especificidades e potencialidades do SAB, lócus de vivência dos educadores, a partir da reflexão sobre as belezas, potencialidades e especificidades, nos diferentes aspectos (natural, cultural, político, histórico, econômico, social). Ademais, elementos como a água, terra, produção, bioma caatinga, identidade e diversidade cultural, serão pesquisados e tratados, visando a

elaboração de narrativas que possibilitem outras tematizações sobre o SAB, e a produção de outros imaginários a partir de práticas de convivência com este território.

Através das Oficinas, e, por conseguinte, da prática pedagógica contextualizada com o SAB, o formador poderá propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão reducionista e estereotipada sobre a região e tornar os docentes sujeitos e produtores de seu próprio conhecimento através da constituição de uma aliança, ou seja, formando uma verdadeira teia, com a Visão Sistêmica, aliada a Abordagem Progressista e ao Ensino com Pesquisa, instrumentalizada pela tecnologia inovadora, fatores que configuram o Paradigma Emergente também conhecido como Paradigma da Complexidade, conforme os escritos de Behrens (2013).

5.4. Itinerário Pedagógico

Buscando um caminho diferenciado das propostas de Formação Continuada oferecidas anteriormente no município, o enfoque será a Formação pela Práxis tendo como princípio norteador a Contextualização dos conteúdos a partir do SAB e nesse sentido, Silva (2011) afirma que o (a) professor (a) deve estar atento (a) e sempre pesquisando, buscando informações que complementem o assunto a ser trabalhado em sala de aula, problematizando o objeto em estudo a partir dos conteúdos, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar.

Partindo sempre da teoria à prática e vice-versa, todo trabalho de educação contextualizada supõe um itinerário pedagógico que: a) Parte do conhecimento desta realidade; b) Problematiza esta realidade, excedendo o conhecimento empírico inicial e, c) organiza um processo de transformação desta realidade, a partir do novo conhecimento produzido sobre ela; [...] Tendo como metodologia o itinerário nomeado pelas palavras Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) utilizada por vários movimentos de organização comunitária a exemplo do Movimento de Organização Comunitária (MOC) em Feira de Santana e a maioria das escolas agrícolas de Alternância, Escolas Familiares Rurais ou Escolas Família Agrícola, entre outras. (MARTINS, 2011, p. 58).

O itinerário pedagógico escolhido como dispositivo de formação tem seu princípio na pesquisa de temáticas interdisciplinares contextualizadas com o SAB, que terão um papel político fundamental que é o de desmistificar uma única ideia de semiárido historicamente disseminada, problematizando e ressignificando a ideia que se tem sobre este território mediante a leitura crítica do mundo.

Desta forma, as Oficinas formativas terão como pano de fundo a socialização das aprendizagens e impressões dos docentes sobre as propostas e diretrizes da RESAB, Rede de Educação para o Semiárido Brasileiro visando uma aproximação de saberes e não saberes destes docentes acerca da Educação Contextualizada e a consequente ressignificação dos sentidos da Contextualização, da importância do seu papel de atores sociais da mudança e da liberdade humana no contexto onde produzem sua existência, ou seja, no SAB, isso durante todo o processo formativo.

Com o intuito de organizar a implementação das Oficinas Formativas, elaboramos um quadro síntese que delinea nosso percurso formativo nesta Proposta Interventiva sugerida para o C.C.V.A.

Quadro 04- Sistematização das Ações para a Proposta Interventiva

METODOLOGIA	ATIVIDADES	PERÍODO
RE- (Conhecer) SAB - lócus da pesquisa e território de vivência dos educadores com suas Potencialidades e Singularidades.	Apresentação dos resultados da Pesquisa e da Proposta de Intervenção;	Início do ano letivo (Janeiro de 2017).
(Analisar) Registro e reflexão sobre o pesquisado para construir conhecimento sobre a realidade.	Estudo sobre os Princípios da ECSAB através da análise de documentários e Depoimentos das “gentes” do território.	Segundo Encontro Formativo.
(Conhecer) (Educação e Convivência no SAB)	(RE) Conhecendo uma educação construída e discutida no contexto histórico dos sujeitos sociais (Proposta da RESAB).	Terceiro encontro Formativo.
(Analisar) (Conhecendo de perto a realidade) Aula de campo	- Visita técnica às escolas que trabalham com a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro;	Quarto encontro Formativo.
(Transformar) Buscar solução para os problemas identificados, ou melhoria da realidade.	Construção do Plano de Formação Continuada do C.C.V.A.	Quinto encontro Formativo.

Organizado por: GOMES, C. S. 2016.

O ponto de partida do itinerário pedagógico será o levantamento do conhecimento prévio dos docentes acerca do Semiárido Brasileiro, suas potencialidades e possibilidades.

Posteriormente será promovido um estudo sobre os princípios da Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB através de visita técnica a uma escola piloto que já desenvolve o trabalho pautado na ECSAB;

Depois da visita técnica, a outra Oficina terá como foco a devolutiva e socialização das aprendizagens adquiridas, percalços e avanços do trabalho didático pedagógico pautado na (des) contextualização dos saberes;

Com o objetivo de associar teoria e prática, será promovida também a realização de aulas de campo para que os docentes possam (re) conhecer e refletir sobre sua realidade, a partir da convivência com o SAB, partindo da metodologia baseada no CAT²⁰ (Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo) que tem por objetivo fortalecer a identidade do homem do campo e estimular a permanência do indivíduo na comunidade em que vive. Sendo assim, os docentes investigarão a realidade de origem dos alunos que estudam no C.C.V.A., com o intuito de refletir sobre sua práxis pedagógica (des) contextualizada com a realidade dos educandos.

A próxima etapa poderá ser a realização de um processo eletivo para escolher representantes dos docentes que formarão uma Comissão encarregada de realizar a escrita de um plano de Formação Continuada que priorize a divulgação das riquezas, singularidades e potencialidades presentes no Semiárido e oportunize outro/novo olhar sobre o território a partir das práticas de convivência.

5.5. Avaliação

Avaliar todo e qualquer processo formativo é sempre necessário, principalmente quando se tem por objetivo a reflexão sobre a ação com vistas à melhoria do processo de aprendizagem.

²⁰ Disponível em: <http://ceapg.fgv.br/programa/projeto-cat-conhecer-analisar-transformar-realidade-rural>, é um Projeto desenvolvido pela Universidade Estadual de Feira de Santana, que visa melhoria da realidade do Campo.

Sendo assim, a avaliação na perspectiva da Educação Contextualizada visa sempre o processo, o crescimento gradativo e respeita todos os envolvidos como pessoas em suas múltiplas inteligências, com seus limites e qualidades.

Ademais, o processo de contextualização e inovação da prática educativa, associado à articulação entre teoria e prática, bem como, com o processo de inovações pedagógicas, associada às novas alternativas de produção do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, deverá contemplar os momentos de auto avaliação e de avaliação grupal tendo como norteador a proposição de critérios construídos e discutidos com o grupo.

5.6. Apreensões Preliminares

Considerando a complexidade que envolve avaliar uma Proposta de Intervenção, acreditamos que as oficinas formativas poderão oportunizar reflexões muito relevantes sobre os princípios políticos e pedagógicos que orientam a Educação Contextualizada para a convivência no Semiárido através do estudo das Diretrizes, dos referenciais teóricos e materiais didáticos elaborados pela RESAB.

Através da implantação deste espaço formativo, certamente serão promovidos diálogos críticos em torno das práticas educativas e das dimensões políticas e pedagógicas realizadas neste território, oportunizando assim a articulação e troca de experiências com os pares, fato que culminará na construção coletiva de um Plano de Formação Continuada a partir dos anseios e necessidades dos colaboradores da pesquisa em consonância com as reais necessidades de seu lócus de vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluso na região do Semiárido Brasileiro, o município de Miguel Calmon no Estado da Bahia, possui população estimada em 26.475 habitantes (IBGE, 2010) e está localizado na região da Chapada-norte Baiana, cujo território de identidade é o Piemonte da Diamantina.

Caracterizado pela ocorrência do bioma da Caatinga é uma zona sujeita a períodos cíclicos de secas; baixa nebulosidade; forte insolação; temperaturas médias altas e índices elevados de evaporação. É neste cenário que se desenvolveu a pesquisa intitulada: “Desafios da Docência na contemporaneidade: perspectivas da formação continuada contextualizada com o Semiárido Brasileiro” que tratou de investigar os paradigmas sobre os quais se fundamentava a Formação Continuada oferecida aos docentes do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, no período de 2008 a 2015.

Este trabalho contribui também, de maneira significativa, para a fomentação de dados referentes às práticas pedagógicas realizadas no Semiárido Brasileiro, enriquecendo as investigações do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB), grupo de pesquisa do qual faço parte, pois traz reflexões sobre o Semiárido, tratando-o como contexto significativo para o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas.

Inicialmente, se objetivou identificar sobre quais paradigmas estava fundamentada a Formação Continuada que até então era oferecida aos docentes do lócus de pesquisa e se esta promovia a reflexão sobre a prática pedagógica e demandas da contemporaneidade. Para tanto, traçamos um quadro comparativo entre paradigmas produtores e reprodutores do conhecimento e constatamos que a Formação continuada, apesar de sua relevância naquele período, não priorizava a reflexão-ação- reflexão sobre as práticas pedagógicas e nem valorizava o lócus de vivência dos educadores enquanto espaço de singularidades e potencialidades.

Dando prosseguimento às investigações, resolvemos realizar um retrospecto das temáticas trabalhadas nos encontros formativos e descobrimos que uma das razões para a grande aceitação e participação da maioria dos professores nestes

encontros formativos se deu em relação à gratificação que recebiam quando participavam.

Além disso, alguns dos colaboradores entrevistados apontaram que os documentos produzidos coletivamente, a exemplo da Matriz curricular, do PPP e do Plano de Ação, bem como os projetos e Sequências didáticas elaboradas, tornavam as formações mais significativas, pois trabalhavam com estratégias que poderiam ser replicadas em sala de aula e até o momento de realização desta pesquisa (2016) estes docentes continuavam utilizando estes mesmos instrumentos, porém sem a devida reformulação/atualização.

Frente aos desafios da contemporaneidade, averiguamos que a ausência – há cinco anos - da Formação continuada oficial institucionalizada pela secretaria de educação do município, acarretou um processo de comodismo, pois os docentes do lócus de pesquisa, em sua maioria, não têm refletido sobre sua práxis pedagógica nem tampouco sobre seu território de vivência, o SAB, com suas especificidades e potencialidades, devido a ausência de espaços formativos nestes moldes.

Outro fator a ser considerado é a inexistência de políticas públicas de valorização dos profissionais da educação tais como: período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; fatores garantidos na LDB- Lei nº 9394/96, que, no entanto, não estão sendo assegurados no município, como já foi discutido anteriormente.

Constatamos que depois do ano 2011, a Formação continuada oficial institucionalizada pela secretaria de educação do município foi suprimida, por razões diversas, tais como: mudança de gestores e dificuldades financeiras do município entre outros. Fatos estes, que dificultaram a existência de espaços coletivos de discussão e reflexão sobre o fazer pedagógico destes docentes.

Diante deste cenário, surgiu a necessidade de realizar-se um estudo sobre os desafios enfrentados pelos educadores no exercício da docência na contemporaneidade que tem sido marcada pela existência de individualidades, isolamento, competição, compressão, e fluidez do conhecimento, fato este que requer profissionais mais reflexivos, que ponderem sobre a docência e seus afazeres num processo contínuo de ação-reflexão-ação sobre sua práxis pedagógica na contemporaneidade.

Neste contexto, detectamos ainda, que seria imprescindível a existência de uma formação continuada que auxiliasse esses profissionais no exercício da docência, não apenas para que estes reflitam sobre sua práxis, mas que favoreça o reconhecimento de seu local de vivência como um espaço de virtudes e potencialidades, culminando assim, no surgimento de um novo/outro olhar sobre este território com o intuito de substituir as visões retrógradas de inferioridade e reducionismo da região semiárida pela constatação de que este é um território de potencialidades e possibilidades.

Buscando ainda um caminho diferenciado daquelas propostas de Formação Continuada oferecidas anteriormente no município, e em conjunto com os colaboradores desta pesquisa, elaboramos como Proposta de Intervenção, as Oficinas Formativas que tem como foco principal a Contextualização dos saberes a partir do SAB.

Ademais, as oficinas propõem a análise e estudo das características do semiárido para oportunizar a contextualização dos conteúdos curriculares, saberes e não saberes das “gentes” do semiárido, atrelados não tão somente ao espaço de vivência, mas em consonância com a contextualização da realidade local, vinculada às realidades globais de exclusão e/ou emancipação.

Se a intenção é mudar a realidade, as práticas educativas contextualizadas fundamentadas no paradigma da complexidade servirão como uma bússola para a aquisição de um novo olhar a partir da compreensão das problemáticas e das outras formas de emancipação social dos sujeitos que tem como norteador os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, as reflexões promovidas nas oficinas visarão promover a renúncia de posicionamentos estanques e reducionistas, dando lugar às práticas pedagógicas críticas, reflexivas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Guacira de (org.). **Atualidades e Diversidades na formação de professores**. Santa Maria: UFSM, 2007.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola*. In, FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano Escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luíza Thomé. **A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. *Diálogo Educacional* – Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Brasil, 2015 a. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.> Acesso em 09 de nov. de 2015.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura - MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): **Geografia**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental- SEF, 1997.

_____. **Lei nº Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 08 de nov. de 2013.

_____. **Portaria Interministerial N° 6**, de 29 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=0aa2b9b5-aa4d-4b55-a6e1-82faf0762763&groupId=24915 >. Acesso em: 11 de jun. de 2016.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **A educação Contextualizada: Saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**. Cadernos de estudos sociais - Recife, v. 27, no. 1, p. 081-096, jan./jun., 2012.

_____. ; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: Fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar- Educação e contexto do semiárido brasileiro: Convivência e educação do Campo no semiárido brasileiro**. Ano 8, nº 07, set. de 2013. Juazeiro: Bahia: Selo editorial Resab, 2013.

_____. **Desvelando imagens de um sertão ‘seco e da fome’ e ressignificando saberes: a proposta da educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro**. *Pontos de Interrogação*. Alagoinhas — BA: Eduneb, vol. 4, n. 1, jan./jun. 2014.

_____. Os processos contemporâneos de ressignificação da mundaneidade e da territorialidade no sertão semiárido. In: MARQUES, Juracy; CARVALHO, Luzineide Dourado; SENA, Rosiane. **Itinerários e Contextos: reflexões em educação contextualizada e convivência com o semiárido brasileiro**. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2014.

_____. **A contextualização como processo descolonial e complexo: novos princípios para a formação de docentes e pesquisadores nos territórios semiáridos.** Disponível em: < <http://www.anaissegundocoloquiouneb.blogspot.com.br> >. Acesso em 20 de jun. de 2015.

COMARÚ, Patrícia do Amaral; PINTO, Maria das Graças Gonçalves. Por entre as teias da formação de professores: ciência, narrativa e memória. In, AZAMBUJA, Guacira de (org.). **Atualidades e Diversidades na formação de professores.** Santa Maria: UFSM, 2007.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir.** p. 89-102. São Paulo: Cortez. Disponível em <<http://www.profsergio.net/delors-pilares.pdf>> Acesso em 15 de jan. de 2015.

DUARTE, Juliana F. **Transmitir, facilitar, mediar: Qual a função docente.** Disponível em: http://www.academia.edu/1059646/Transmitir_facilitar_mediarensinar_qual_%C3%A9_a_fun%C3%A7%C3%A3o_docente.>. Acesso em 29 de mar. de 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador: Reflexões sobre a formação docente.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano Escolar, formação de professores (as) e currículo.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GATTI, Angelina Bernadete. **A construção de pesquisa em educação no Brasil.** 1ª ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/> > Acesso em 14 de jun. de 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Elmo de Souza. Educação Contextualizada no Semiárido: reconstruindo saberes e tecendo sonhos. In: **Caderno Multidisciplinar- Educação e contexto do semiárido brasileiro: Educação e Convivência no Campo: Analisando saídas e propondo direções.** Ano 01, nº 02, dezembro de 2006. Juazeiro: Bahia: Selo editorial Resab, 2006.

_____. A formação de professores no semiárido: Valorizando experiências e reconstruindo valores. In: **Caderno multidisciplinar- Educação e Contexto do Semiárido brasileiro: Tecendo Saberes em Educação, Cultura e Formação.** Juazeiro, Selo editorial RESAB, 2007.

- LUDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MACLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARQUES, Juracy; CARVALHO, Luzineide Dourado; SENA, Rosiane. **Itinerários e Contextos: reflexões em educação contextualizada e convivência com o semiárido brasileiro**. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2014.
- MELO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?** p. 89-95. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORIN, Edgar. O Método V. **A Humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. O Método I. **A Natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MUNIZ, Alberto Cristiano. (org.) **Programa Gestão Escolar- Gestar II. Matemática**. Caderno de Teoria e Prática 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **[Entre] Vista: A escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- PEREIRA, Vanderléia Andrade. A prática docente no âmbito das novas narrativas e a produção de saberes e sentidos da educação contextualizada no semiárido brasileiro. In: **Caderno multidisciplinar- Educação e Contexto do Semiárido brasileiro: Tecendo Saberes em Educação, Cultura e Formação**. Juazeiro, Selo editorial RESAB, 2007.
- PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19).
- PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Cortez, 2012.
- PINZOH, Josemar Martins Silva. Educação: Da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica, 2011.
- REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica, 2011.
- RESAB, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. **I CONESA Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Articulando políticas Públicas de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Disponível em: < <http://educacaonosemiarido.xpg.uol.com.br/Diretrizes%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20Conviv%C3%Aancia%20com%20o%20Semi%C3%A1rido.pdf> >. Acesso em 20 de jun. de 2015.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SCHON, Donald A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Adelaide Pereira da. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica, 2011.

SILVA, Camila Maia. et al. **Guia de plantas visitadas por abelhas na Caatinga**. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/estruturas/203/arquivos/livro_203.pdf.> Acesso em 02 de jun. de 2016.

SOUZA, Sueli Ribeiro (org.). **Fenomenologia e educação**. Salvador: Eduneb, 2012.

SUASSUNA, João. **Semiárido: proposta de convivência com a seca**. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&id=659&Itemid=376. Acesso em 02 de jun. de 2015.

SUZUKI, Juliana Telles Faria; RAMPAZZO, Regina dos Reis. **Tecnologias em educação: Pedagogia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.p>>. Acesso em 10 de out. de 2014.

VEIGA, Ilma. Alencastro; SILVA, Edileuza Fernades da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: “*A docência na contemporaneidade*”. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: *DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE*

OBJETIVOS:

➤ OBJETIVO GERAL

Identificar quais são os desafios da docência na contemporaneidade e suas implicações para a prática pedagógica.

➤ OBJETIVOS ESPECIFICOS

✓ Identificar os desafios enfrentados pelos docentes do colégio Clariezer Vicente dos Anjos no município de Miguel Calmon no estado da Bahia, para o exercício da docência na Contemporaneidade;

✓ Analisar em qual/quais paradigmas estão fundamentadas as práticas pedagógicas dos docentes do referido colégio para que reflitam sobre sua prática com vistas a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

✓ Identificar que tipo de formação é oferecida aos docentes e se estas promovem a reflexão da prática pedagógica junto ao leque amplo de compreensão paradigmática;

✓ Propor a construção coletiva de um plano de formação continuada que assegure aos docentes, o respeito à diversidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas demandas da contemporaneidade.

ESPAÇO: O Colégio Clariezer Vicente dos Anjos imbrincado na sua rede de interações e interdependências com a comunidade local e os atores sociais internos e externos.

PARTICIPANTES: Docentes efetivos do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos no Município de Miguel Calmon no Estado da Bahia, adultos entre 27 e 55 anos que atuam na docência da instituição e exercem atividades que fazem parte das funções docentes.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; identificação de perfil biográfico.

Fase II – Entrevistas - Realização de entrevistas que serão gravadas em áudio; com Transcrição e Devolução do texto final para os participantes do estudo.

Fase III- Formação de grupo Gestor- Será formado um grupo gestor para elaborar Proposta de Formação Continuada para os docentes do Colégio e posteriormente para a Rede Municipal de Ensino.

Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

I. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação e profissão de professores, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que fazem parte da mesma instituição, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução CNS nº 466 de 2012.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas ao exercício da docência e da política de formação de professores;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência;
- Contribuição e fomentação nas discussões no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro (NEPEC- SAB), projeto da Universidade do Estado da Bahia, localizado no Campus III na cidade de Juazeiro no estado da Bahia.
- Produção de revisão de literatura, estudos, reflexão e pesquisas elencando a Convivência com Semiárido Brasileiro como contexto significativo para o desenvolvimento de práticas educativas e organizacionais, cuja Educação seja orientadora do olhar, do conhecimento e da compreensão das problemáticas e potencialidades da natureza e do território Semiárido, de forma que o educador/a torne seu fazer pedagógico essencial, consciente e comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos dos processos de aprendizagem.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

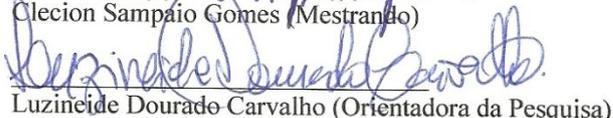
- A pesquisa será desenvolvida no período de agosto de 2015 a julho de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2019;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o participante da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os participantes da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- **Nome:** Clecion Sampaio Gomes; **Endereço:** Avenida João Sahagun nº 406, **Telefone:** (74) 99039973 (Mestrando responsável pela pesquisa).
- **Nome:** Luzineide Dourado Carvalho; **Endereço Profissional:** Universidade do Estado da Bahia, departamento de ciências humanas. Av. Edgard Chastinet, s/nº, bairro São Geraldo, cep: 48900000, Juazeiro, BA –Brasil. **Telefone:** (74) 3611-5617, **Ramal:** 228, **Fax:** (74) 36115617.

Jacobina (BA), 03 de junho de 2015.


Clecion Sampaio Gomes (Mestrando)


Luzineide Dourado Carvalho (Orientadora da Pesquisa)

Participante da pesquisa

APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO

Questionário.

As perguntas deste questionário possuem quatro objetivos relevantes:

1. Identificar o perfil profissional dos docentes do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos no município de Miguel Calmon no Estado da Bahia;
2. Identificar os desafios que implicam no exercício da docência na contemporaneidade.
3. Analisar em qual/quais paradigmas estão fundamentadas suas práticas pedagógicas.
4. Identificar que tipo de formação é oferecida aos docentes e se estas promovem a reflexão da prática pedagógica junto ao leque amplo de compreensão paradigmática;

PERFIL PROFISSIONAL

(Opcional) Nome ou codinome.

-
1. Qual o seu sexo?
 Feminino.
 Masculino.
 Outro. Qual? _____
 2. Há quanto tempo você atua na docência?
 0 a 05 anos
 06 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 21 a 25 anos
 Acima de 25 anos
 3. Qual disciplina(s) você leciona?
 Língua Portuguesa
 Língua Inglesa
 Educação Física
 Artes
 Matemática
 Geografia
 História
 Ciências
 4. Qual o seu grau de escolarização:
 Ensino médio (2º grau) incompleto.
 Ensino médio (2º grau) completo.
 Ensino superior incompleto.
 Ensino superior completo.
 Especialização
Qual? _____
 Mestrado
 Doutorado
 5. Leciona disciplina para a qual tem formação?
 Sim Não
 6. Carga horária de trabalho na Instituição escolar:
 20 Horas 40 Horas
 7. Atua como docente em outra Instituição?
 Sim Não
 8. Participa de Atividade Complementar (A/C)?
 Sim Não
 9. Participa de Formação continuada?
 Sim Não
 10. Que tipo de modalidade organizativa você costuma utilizar para organizar seu trabalho pedagógico?
 Atividade Ocasional.
 Atividade Permanente.
 Roteiro de aula
 Sequência didática
 Projeto
 Outra
Qual/Quais? _____

PRÁTICA PEDAGÓGICA

11. Quais os maiores desafios que você tem enfrentado no exercício da docência na Contemporaneidade?

12. Qual/quais os modelos teóricos que orientam sua prática pedagógica?

13. Ao exercer a docência, que visão de ser humano e de mundo você preconiza em sua prática?

14. Que tipo de aluno você deseja formar? Justifique sua resposta.

15. Quais atividades didáticas você costuma utilizar? Por quê?

16. Que contribuições estas atividades oferecem aos discentes para sua formação plena?

17. Você considera relevante a formação continuada em serviço? Comente:

18. Você participou de algum momento formativo em seu município? Como você descreveria esta formação continuada em serviço?

19. Em que aspecto a formação continuada contribuiu ou tem contribuído para a sua prática pedagógica?

20. Atualmente, existe algum tipo de formação continuada sendo oferecida aos docentes? Esta formação promove a reflexão da prática?

21. Que sugestões de temas/e ou formato de formação continuada em serviço você optaria?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Mestrado Profissional em Educação e
Diversidade – MPED



ORIENTAÇÕES:

Para o desenvolvimento desta entrevista, que tem como objetivo conhecer os saberes e não saberes docentes bem como identificar os desafios que implicam no exercício da docência na contemporaneidade, solicitamos por gentileza que nos relate sua experiência de vida e formação pessoal e profissional, descrevendo seu percurso formativo atrelado às práticas pedagógicas vivenciadas no decorrer da sua carreira docente.

Para norteá-lo, solicitamos que durante sua fala contemple os seguintes eixos: Formação familiar (opcional); Escolarização; Entrada e Trajetórias formativas na Profissão Docente (preferencialmente); outros espaços e tempos da formação profissional.

Questões norteadoras?

- I. Você poderia nos relatar sobre seu processo de formação profissional?
- II. Que fatos marcaram sua vida como docente? O que eles fizeram com você?
Eles contribuíram para sua formação pessoal e profissional?
- III. Quais os maiores desafios da docência na Contemporaneidade?
- IV. Qual a importância da formação continuada para você?
- V. Você participou de algum momento formativo em seu município? Como você descreveria esta formação continuada em serviço?
- VI. Em que aspecto a formação continuada contribuiu para a sua prática pedagógica?
- VII. Atualmente, existe algum tipo de formação continuada sendo oferecida aos docentes? Esta formação promove a reflexão da prática?
- VIII. Que sugestões de temas/e ou formato de formação continuada em serviço você optaria?

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO- CEP (CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA).



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Pesquisador: Clecion Sampaio Gomes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46822415.8.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.332.766

Apresentação do Projeto:

Refere-se a um projeto de pesquisa para obtenção de título do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). O projeto visa analisar os modelos da formação continuada de professores, que estão sendo oferecidos aos docentes do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos no município de Miguel Calmon no Estado da Bahia, entre 2010 a 2015, bem como as práxis pedagógicas que implicam diretamente em um pensar e fazer pedagógico praticado no Locus da investigação.

A pesquisa será desenvolvida na perspectiva qualitativa, utilizando como inspiração metodológica a fenomenologia e os pressupostos teóricos do método da Pesquisa- Ação. Para identificar os desafios da docência na contemporaneidade, diante da transição paradigmática será utilizada a observação participante para a realização da análise documental e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas e questionário para a seleção da amostra do grupo investigado, proporcionando dessa forma, elementos para a identificação da dinâmica do movimento e o cruzamento das informações coletadas.

O estudo investigativo levará à realização de uma proposta de intervenção, que será a elaboração coletiva de um plano de formação que contemple as necessidades e prioridades da docência na contemporaneidade a partir do contexto do Semiárido Brasileiro, dimensionando esta formação nos princípios da Complexidade e nas diretrizes da Educação contextualizada. Também, intenta

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.332.766

realizar um seminário para divulgar os resultados parciais da pesquisa que acolherá as propostas dos sujeitos da pesquisa, na intenção de formalizar um grupo gestor composto por representantes docentes e membros da secretaria de educação do município que irão direcionar as ações para a efetivação desse plano de formação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os desafios da docência na contemporaneidade diante da transição paradigmática.

Objetivos Secundários:

Identificar os desafios enfrentados pelos docentes do colégio Clariezer Vicente dos Anjos no município de Miguel Calmon no estado da Bahia, para o exercício da docência na Contemporaneidade;

Analisar em qual/quais paradigmas se fundamentam suas práticas pedagógicas com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem;

Identificar que tipo de formação é oferecida aos docentes e se estas promovem a reflexão da prática pedagógica junto ao leque amplo de compreensão paradigmática;

Propor a construção coletiva de um plano de formação continuada que assegure aos docentes a reflexão sobre sua práxis pedagógica a luz do paradigma da complexidade, oportunizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas diretrizes da Educação contextualizada a partir do contexto do semiárido brasileiro e das demandas da contemporaneidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador prevê os riscos e seus atenuantes, assim como os benefícios dentro das normas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.332.766

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_535306.pdf	03/11/2015 15:47:41		Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	03/11/2015 15:46:35	Clecion Sampaio Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	23/10/2015 18:56:43	Clecion Sampaio Gomes	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.332.766

Outros	TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL UNEB.pdf	10/06/2015 19:12:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO MESTRADO - reformulado.doc	10/06/2015 19:10:34		Aceito
Outros	CARTA DE CESSÃO.pdf	10/06/2015 19:07:06		Aceito
Outros	TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.pdf	10/06/2015 19:05:58		Aceito
Outros	TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.pdf	10/06/2015 19:05:00		Aceito
Outros	TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUCÃO COPARTICIPANTE secretaria de educação.pdf	10/06/2015 19:03:02		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto.pdf	10/06/2015 18:59:23		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE escola.pdf	10/06/2015 18:56:48		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 23 de Novembro de 2015

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO B- IMAGENS DOS ENCONTROS FORMATIVOS OCORRIDOS NO MUNICIPIO DE MIGUEL CALMON -2008-2011



O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender”

Janoi Mamedes



Outubro/2011

8ª formação: Avaliação diagnóstica

"No que se refere à proposição da avaliação e suas funções, há que se pensar na avaliação como um instrumento de diagnóstico para o avanço e, para tanto, ele terá as funções de autocompreensão do sistema de ensino, do professor e do aluno..."



ANEXO C- ATA DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



ATA DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO DO MESTRANDO CLECION SAMPAIO GOMES

Aos vinte e sete dias do mês de julho de dois mil e quinze, no auditório do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, UNEB, às 18 (dezoito horas) reuniram-se os docentes integrantes da banca examinadora, **Dra. Luzineide Dourado Carvalho** (orientador e presidente da banca), **Dra. Jane Adriana Vasconcelos P. Rios** (membro interno) e **Dra. Maria Inês Carvalho** (membro externo, UFBA), para avaliarem o projeto do mestrando **Clecion Sampaio Gomes** intitulado: **Desafios da docência na Contemporaneidade**, apresentado ao Colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). O mestrando realizou a apresentação oral do projeto e em seguida a banca examinadora se pronunciou, apresentando suas considerações acerca do projeto objeto de avaliação. Em seguida, a banca examinadora, reuniu-se e registrou o seguinte parecer avaliativo geral:

O projeto de Qualificação traz um direcionamento para a Formação Continuada em serviço, cuja intenção se faz dar no projeto de intervenção. No entanto, a Banca sugere maior rigor conceitual e melhor sistematização do objeto de pesquisa.

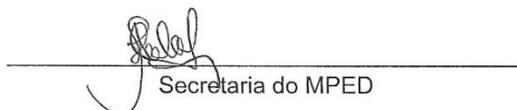
Por fim, considerou-se o supracitado mestrando aprovado. Não havendo nada mais a tratar, deu-se por encerrada a sessão de qualificação às... 21:00h, cuja ata foi lavrada por Normilda dos Santos Carvalho, secretária do MPED e, depois de lida, vai assinada por mim e pelos demais presentes.

Jacobina, 27 de julho de 2015.


Prof.ª Dra. Luzineide Dourado Carvalho


Prof.ª Dra. Jane Adriana Vasconcelos P. Rios


Prof.ª Dra. Maria Inês Carvalho


Secretaria do MPED

ANEXO D- AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
COLEGIADO DO PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM CRIANÇA

MAUANI PEREIRA SANTOS, nacionalidade BRASILEIRA, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), Djalma Pereira Santos, nacionalidade brasileira, estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Rua 5 populares, nº 102, município de Miguel Calmon, BA. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada, sem restrições de prazos em citações, para artigos e/ou tese de Mestrado ou Doutorado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Miguel Calmon, dia 07 de maio de 2016.

Djalma Pereira Santos
(assinatura)

Nome da criança: MAUANI PEREIRA SANTOS
Por seu Responsável Legal: Djalma Pereira Santos
Telefone p/ contato: 74- 999282396

ANEXO E- AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (ADULTO)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
COLEGIADO DO PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO

Eu, EVERSON PEREIRA SANTOS,
nacionalidade BRASILEIRO, estado civil SOLTEIRO, portador da Cédula de
identidade RG nº. 068.836.555-81, inscrito no CPF/ sob
nº _____, residente à Rua 4 populares,
nº. 288, município de município de Miguel Calmon, BA. AUTORIZO o uso de minha
imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada, sem
restrições de prazos em citações, para artigos e/ou tese de Mestrado ou Doutorado, para
efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. A presente
autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em
todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos
em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em
revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia
eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão
de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer
outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Miguel Calmon, dia 07 de maio de 2016.

Everson Pereira Santos
(assinatura)

Nome: EVERSON PEREIRA SANTOS
Telefone p/ contato: 999 28 23 96

ANEXO F- PLANO DE AÇÃO DO C.C.V.A

PLANO DE AÇÃO

DIMENSÃO 1: **AMBIENTE EDUCATIVO**

META: Aprimorar e organizar de forma significativa o ambiente escolar com definições de ações em pelo menos 80% do âmbito escolar.

PROBLEMA	AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONSÁVEL (EIS)	STATUS
<p>1. Vivência parcial das regras de convivência.</p> <p>2. Ausência de biblioteca (integral) e laboratório de informática (parcial).</p>	<p>1.1. Elaboração de um código de conduta.</p> <p>1.2. Desenvolvimentos de atividades para que os atores aprendam a dialogar e negociar.</p>	<p>1. Convocar os atores do âmbito escolar para juntos realizarem estudos focados no regimento escolar, ECA e organizarem novos critérios efetivos que viabilizem uma “disciplina” e tratamento adequado a todos.</p> <p>2.1 Organizar a distribuição dos alunos por turnos, igualmente, oferecendo assim, espaços estruturais permanentes para a implantação dos espaços pesquisador e leitor.</p> <p>2.2 Ampliação do acervo bibliográfico por meio de gincanas, parcerias, propostas de angariação: bingo, jogos beneficente, brechós.</p> <p>23. Elaboração de um projeto de complementação para o laboratório de informática: com adesão da proposta fornecida pelo MEC.</p>	<p>1. Início do ano letivo 2011</p>	<p>1. Diretor, coordenador, docentes e discentes</p>	Agendado
	<p>2.1 Implementação de uma biblioteca e complementação e utilização do laboratório de informática de forma efetiva.</p>		<p>2. Início do ano letivo 2011</p> <p>Fevereiro/junho 2011</p>	<p>2. Diretor, funcionários, docentes e pais, coordenadores e articuladores.</p>	Agendado
	<p>2.2. Elaboração de um projeto de complementação para o laboratório de informática.</p>		<p>No decorrer de todo ano letivo de 2011.</p>		Agendado
<p>3. A grande maioria dos alunos não gosta da escola.</p> <p>3.1 Os alunos não se identificam com o colégio.</p>	<p>1.3. Desenvolver atividades lúdicas, esportivas e culturais de valorização dos estudantes.</p>	<p>2. Promover Intercâmbios culturais com colégios de outras cidades.</p> <p>3. Criar projeto interventivo que valorize o aluno.</p> <p>4. Organizar palestras com a participação de ex-alunos que se destacaram nos estudos e na vida profissional.</p>		3.	

Obs. Proposta (em negrito) apresentada pelos professores: Anderson Accioly, Ana Maria Vilas Boas, Marcinete Silva na formação continuada do dia 07/05/2011.

DIMENSÃO 2: PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

META: Resignificar as práticas pedagógicas com foco na mediação e diversidade pedagógica com uma estimativa de aplicabilidade das ações em 100%.

PROBLEMA	AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONSÁVEL (EIS)	STATUS
<p>1. Intervenção e acompanhamento pedagógicos significativos e funcionais mediados por profissionais específicos (coordenador, supervisor, psicopedagogo)</p> <p>2. Ausência de instrumento de avaliação: (diagnóstico inicial e final).</p> <p>3. Ausência de instrumentos avaliativo-didáticos diversificados: seminário, trabalhos, projetos, (parcialmente) em todas as disciplinas.</p>	<p>1. Contratação ou convocação de profissionais capacitados para mediação das práticas pedagógicas, com disponibilidade temporal à função.</p> <p>2. Implementação institucional e/ou de rede de instrumento avaliativo no início e no final do ano letivo.</p> <p>3. Adesão e aplicação dos mais variados instrumentos avaliativos na prática pedagógica pela comunidade escolar. Com prioridade no qualitativo sobre o quantitativo.</p>	<p>1.1. Estabelecer critérios de acessibilidade desse profissional de forma que atenda a demanda real e ideal da proposta pedagógica e dos profissionais envolvidos, ou seja, acompanhamento pedagógico funcional e eficiente.</p> <p>2.1 Sistematizar e organizar uma(s) avaliação diagnóstica(s) (prova, estudo focal) para diagnosticar a demanda real da aprendizagem da escola e/ou rede (inicial e final).</p> <p>2.2. Organizar um grupo de sistematização para elaboração desse instrumento avaliativo</p> <p>3.1. Efetivar de forma plena por meio do planejamento e Matriz Curricular formas avaliativas que contemplem os conteúdos conceituais procedimentais e atitudinais.</p> <p>3.2. Organizar a prática pedagógica de forma a priorizar a progressão e qualificação da aprendizagem.</p> <p>3.3. Fazer uso da recuperação paralela com foco na aprendizagem e que aconteça processualmente</p>	<p>1. No decorrer de todo ano letivo.</p> <p>2. Idem anterior</p>	<p>1. Profissional(is) : coordenador, supervisor, psicopedagogo , articulador</p> <p>2.1. SEMC docentes, coordenadores, supervisores</p>	<p>Em andamento</p> <p>Agendado</p>
<p>4. Ausência de um supervisor e um psicopedagogo.</p> <p>5. (Ausência de instrumento de avaliação:</p>	<p>4. Contratação ou convocação de profissionais capacitados.</p> <p>5. Implementação de instrumentos diagnósticos eficientes.</p>	<p>1.2. Estabelecer horários para o atendimento dos colégios.</p> <p>1.3. Aplicação de um plano de ação com atividades de reforço e atendimento individualizado.</p>	<p>3. No decorrer de todo o ano.</p>	<p>2. Supervisor psicopedagogo.</p> <p>3. Docentes, coordenadores, supervisores.</p>	<p>Em andamento.</p> <p>Agendado.</p>

<p>diagnostico inicial e final)</p> <p>6. Ausência de um plano de ação para atender os alunos portadores de necessidades especiais.</p> <p>7. Ausência de um atendimento individualizado aos portadores de necessidades especiais.</p>	<p>6. Planejamento específico capacitação e reforço escolar.</p> <p>7. Capacitação com profissionais especializados.</p>	<p>1.4. Disponibilizar um profissional capacitada para atender os portadores de deficiências.</p>			
--	--	---	--	--	--

Obs. Proposta (em negrito) apresentada pelos professores: Rejane, Rita Miranda, Diolane, Hayala na formação continuada do dia 07/05/2011.

DIMENSÃO 3: ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

META: Inserir propostas de leitura e escrita nas práticas pedagógicas, sistematizadas na matriz curricular e vivenciá-las, efetivamente, em 100% em todas as áreas do conhecimento.

PROBLEMA	AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONSÁVEL (EIS)	STATUS
<p>1. Prática (parcial) de estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em todas as áreas.</p> <p>2. Ausência total de agentes mediadores e divulgação das práticas leitoras comungadas e vivenciadas no contexto escolar.</p>	<p>1. Sistematização de estratégias didáticas pedagógicas focadas em ações à construção de hábitos leitores e escritores por meio de projetos e parcerias.</p> <p>2. Organização da feira literária e criação de telejornal.</p>	<p>3.1. Implementar um projeto mobilizador Bienal da Cultura (sarau, teatro, artes plásticas...) → extra escola.</p> <p>3.2. Organizar o “Projeto Gincana da Leitura” envolvendo comunidade intra e extra escola.</p> <p>3.3. Promover uma Feira Literária com as produções didáticas produzidas pelos alunos no decorrer dos semestres</p> <p>3.4. Criar um espaço educativo semanalmente nos intervalos (intra/escola) e uma vez por mês (extra /escola) de forma a permitir a participação dos alunos, professores, pais em “Contaço de História”, divulgação. Noticiando na rádio da escola e na rádio comunitária escolar.</p>	<p>1. No início do ano letivo com culminância agosto 2011.</p> <p>2. Março/abril 2011 e durante todo ano letivo de 2011.</p>	<p>1. Gestores, docentes, discentes e coordenação.</p> <p>2. Coordenador, docentes, discentes e participantes.</p>	<p>Em andamento e agendado</p> <p>Agendado</p>
<p>3. Falta de comunicação entre a escola e a família;</p> <p>4. Os alunos não lêem em casa e não há orientação e incentivo da família.</p> <p>5. Não há ambiente leitor que desperte e aguçe o gosto pela leitura na escola. Alunos com muita dificuldade em leitura e escrita.</p>	<p>3. Reunião de pais e mestres por série/turma específica sobre leitura e escrita.</p> <p>4. Construção de projetos didáticos.</p> <p>5. Criação de espaço leitor.</p> <p>6. Reforço escolar.</p>	<p>3.5. Reunir pais de cada turma por unidade.</p> <p>3.6. Criar Oficinas para os pais,</p> <p>3.7. Trabalhar com diferentes gêneros textuais.</p> <p>3.8. Uso de paradidáticos pelas disciplinas,</p> <p>3.9. Produção, revisão e exposição de textos;</p> <p>3.10. Remanejamento de turmas por turno,</p> <p>3.11. Aulas de reforço no turno oposto.</p>	<p>3. Toda unidade e/ou quando necessário.</p> <p>4. Todo ano adequando a seqüência didática.</p> <p>5. No decorrer deste ano.</p>	<p>3. Direção, coordenação e professores</p> <p>4. Coordenação e professores;</p> <p>5. Direção e secretaria de educação.</p>	

Obs. Proposta (em negrito) apresentada pelos professores: Dagmar, Anízia e Madyr na formação continuada do dia 07/05/2011.

DIMENSÃO 4: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

META: Democratizar o acesso às informações e participação dos atores nas aplicabilidades institucionais administrativas e pedagógicas de maneira plena.

PROBLEMA	AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONSÁVEL (EIS)	STATUS
<p>1. Ausência (parcial) de divulgação do orçamento, e compreensão acesso e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e rede</p> <p>2. Inexistência de grêmio</p> <p>3. Ausência efetiva do conselho escolar nas tomadas de decisões</p>	<p>1. Utilização e organização de murais em locais coletivo e específico: secretaria e sala de professores.</p> <p>2.1 Mobilização e organização do grêmio estudantil.</p> <p>3.1. Agendamento de encontros de conselheiros: mensalmente, realização de análise das ações.</p>	<p>1. Publicar mensalmente e ou (...) dados orçamentais, administrativos pedagógicos e eventuais no mural com extensão disso em reuniões, devidamente, vistados pelos profissionais e responsáveis.</p> <p>2. Convocar a comunidade escolar para realização de encontro formativo (Constituindo Valores) no intuito de implantar o grêmio na escola para uma maior efetivação de uma gestão democrática.</p> <p>3. Organizar um cronograma anual das ações propostas pela U.E. e mobilizar, convocar os conselheiros para acompanharem a efetivação das mesmas.</p>	<p>1. No decorrer do ano 2010/11</p> <p>2. Junho/ julho 2011</p>	<p>1. Toda comunidade escolar, pais.</p> <p>2. Toda comunidade escolar, pais</p> <p>3. Diretor, funcionários, docentes e conselheiros</p>	<p>Em andamento</p> <p>Agendado</p>
<p>4. Ausência efetiva do conselho escolar;</p> <p>5. Ausência parcial de comunicação sobre eventos escolares</p>	<p>2. Capacitação dos membros do conselho escolar.</p> <p>3. Divulgação efetiva dos eventos escolares através da FM ou panfletos</p>	<p>3. Mobilizar a comunidade escolar para a criação do conselho escolar.</p> <p>4. Organizar reuniões</p>	<p>Maio/junho</p>	<p>3. Diretor, professores, alunos e coordenador</p>	

Obs. Proposta (em negrito) apresentada pelos professores: Sirlene, Patrícia e Bel na formação continuada do dia 07/05/2011.

DIMENSÃO 5: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

META: Garantir formação continuada e oferecer condições de trabalho aos profissionais da escola em 100% o que incide sobre a qualidade de todo contexto.

PROBLEMA	AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONSÁVEL (EIS)	STATUS
<p>1. Ausência (parcial) de cursos ou ações de formação e trabalho com alunos especiais para professores e demais profissionais da escola e...</p> <p>2. Colocar em prática na integra o plano.</p> <p>3. Ausência de comunicação do número de mudanças e substituições dos profissionais da escola à comunidade escolar (pais e alunos)</p>	<p>1. Efetivação de cursos e ações de formação à comunidade escolar no exercício de sua função (especificidade).</p> <p>2. Promover momentos específicos onde possamos contar com o numero maior possível de profissionais;</p>	<p>2.1. Encaminhar uma proposta pedagógica à SEME que contemple a demanda desses profissionais.</p> <p>2.2. Garantir em cronograma encontros formativos que forneçam qualificação e remuneração a eles.</p> <p>2.3. Mobilizar ações formativas por meio de oficinas mediadas por profissionais de área e que contemplem ações inclusivas.</p>	Período inicial 2009 a 2011.	1. Secretária de educação, Direção, supervisão, coordenador pedagógico e outros profissionais envolvidos.	Em andamento
<p>4. Ausência de cursos ou ações de formação especifica para professores e demais funcionários.</p> <p>5. Ausência de reuniões para discussão dos planos de aula para avaliação da prática por área,.</p> <p>6. Ausência de profissionais de apoio pedagógico (psicopedagogo, técnico da área de ensino)</p>	<p>3. Efetivar cursos de formação com profissionais capacitados e conceituados em cada área.</p> <p>4. Concurso;</p>		201 1	2. Secretaria de educação	
				3. Direção e coordenação.	

Obs. Proposta (em negrito) apresentada pelos professores: Charles, Érica, Donato e Malaquias na formação continuada do dia 07/05/2011.

DIMENSÃO 6: ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

META: Garantir aos atores do processo educativo ambientes físicos escolares de qualidade com as condições suficientes para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem à prior numa estimativa de 80%.

PROBLEMA	AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONSÁVEL (EIS)	STATUS
1. Aproveitamento (parcial) do pátio e áreas internas e ausência (parcial) de espaços inclusivos	1. Reestruturação do espaço físico escolar, contemplando o aproveitamento integral da área do pátio e entorno das salas por meio de projetos	1. Implementar o “Projeto Artemanha Literária”, oficializando-o no cronograma escolar interno. 1.2. Mobilizar a comunidade escolar para juntos efetivarem o projeto, transversalizando a proposta, via organização de ambientes e espaços pedagógicos educativos: painéis didáticos, jogos, pinacotecas entre outros. 1.3. Organizar os espaços físicos de forma integral: intra e extra sala, a permitir uma acessibilidade inclusiva e dinâmica.	Início 2011/2012	1. Gestores, profissionais envolvidos e discentes;	Agendado
2. Estrutura física: • Quadra, pátio, equipamentos, mesas, cadeiras, quadros, salas, iluminação, ventilação	2. Atuação efetiva do poder público na aplicação de verbas.	2. Mobilizar a comunidade docente, discente e pais.	2011 a 2012	2. Gestores, professores e comunidade.	

Obs. Proposta (em negrito) apresentada pelos professores: Marcelino, Iran na formação continuada do dia 07/05/2011.

DIMENSÃO 7: ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA

META: Assegurar de forma efetiva o acesso e permanência dos alunos na escola, permitindo com que os mesmos concluam os níveis de ensino em tempo hábil e reduzir a evasão escolar em pelo menos 60% à priori.

PROBLEMA	AÇÃO	ESTRATÉGIA	PERÍODO	RESPONSÁVEL (EIS)	STATUS
1. Falta de mobilização que sanem os focos: alunos faltosos, evasão, e déficit de aprendizagem	1.1. Organização de atividades e oficinas pedagógicas que oportunizem a construção de uma aprendizagem significativa. 1.2. Sistematização de agentes sociais no contexto escolar.	2.1. Reativar o projeto: Oficina Novos Talentos para os e com os alunos do turno noturno 2.2. Organizar proposta interventiva/institucional de reforço escolar em turno oposto, à priori, com alunos com defasagem na aprendizagem 2.3. Organizar um grupo mobilizador (rotativo) formado por: pais, professores, direção, voluntários responsáveis para reatar e garantir a permanência dos discentes na escola.	Maio a Julho 2011	Direção, coordenação, docentes, discentes e docentes	Agendado
2. Freqüência dos alunos faltosos. 3. Evasão 4. Defasagem de aprendizagem.	4.1. Rastreamento quinzenal da freqüência dos alunos. 4.2. Comunicado aos PIS (dialogo pais e gestores) 4.3. Projetos e seqüências didáticas que visem aulas dinâmicas, aproximando-se da realidade dos alunos. 4.4. Apoio de agentes sociais 4.5. Reforço escolar.	2.4. Observar quinzenalmente a freqüência dos alunos 2.5. Enviar comunicado aos pais avisando das possíveis faltas. 2.6. Elaborara projetos e ou seqüências didáticas que estimulem mais a participação dos alunos e se aproxime da realidade deles. 2.7. Buscar profissionais que possam avaliar e ajudar alunos com problemas psicológicos e sociais.			

Obs. Proposta (em negrito) apresentada pelos professores: Luciclécia e Alessandra na formação continuada do dia 07/05/2011.



Articuladores: Anderson Accioly

Domingas Sávia



Iranilton Rios

Marcelino Pintho

INSTRUMENTO 4 – PLANO DE AÇÃO

UNIDADE ESCOLAR/SME: Colégio Clariezer Vicente dos Anjos / S.M.E. de Miguel Calmon - Bahia

JUSTIFICATIVA

Mediante as mudanças que vêm calcando a educação deste milênio necessário se faz que a qualidade de nossas escolas seja analisada de forma plena a atender as exigências fundamentais que definem bem esse conceito de qualidade e que forneça aos atores delas à formação de valores e fundamentos essenciais à vida. Nesse sentido, é preciso avaliar e melhorar o contexto escolar contemplando as diversas nuances que constituem fundamentalmente um ensino de qualidade.

OBJETIVOS:

GERAL:

- Diagnosticar, avaliar e melhorar a qualidade do ensino público, calcado em aspectos relevantes da escola, via indicadores.

ESPECÍFICOS:

- Intervir para melhorar a educação de uma forma geral conforme seus critérios e prioridades.
- Resignificar e organizar, o contexto, as práticas pedagógicas de forma a intervir com propriedade e eficiência, a incidir sobre uma qualidade no processo ensino aprendizagem.
- Qualificar profissionais de diversos segmentos da educação;

Tabela 1: Avaliação Externa: Resultado e Metas**Resultados:** Prova Brasil e SAEB 2009**Metas:** Prova Brasil e SAEB 2011 e 2013**Português e Matemática:** 5º e 9º anos (ou 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio)**Escola:** Colégio Clariezer Vicente dos Anjos**Município:** Miguel Calmon

Metas analíticas, segundo os fluxos (taxa de aprovação).

6º ano (ou 5ª série) do Ensino Fundamental - Prova Brasil TAXA DE APROVAÇÃO										
Resultados e Metas	<50	50 a < 100	100 a < 150	150 a < 200	200 a < 250	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400	400 a < 450	450 a < 500
Resultado 2009		54.0								
Resultado 2011		61.3								
Meta 2013										
7º ano (ou 6ª série) do Ensino Fundamental: – Prova Brasil TAX DE APROVAÇÃO										
Resultados e Metas	<50	50 a < 100	100 a < 150	150 a < 200	200 a < 250	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400	400 a < 450	450 a < 500
Resultado 2009		57.4								
Meta 2011		56.8								
Meta 2013										
8º ano (ou 7ª série) do Ensino Fundamental - Prova Brasil TAXA DE APROVAÇÃO										
Resultados e Metas	<50	50 a < 100	100 a < 150	150 a < 200	200 a < 250	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400	400 a < 450	450 a < 500
Resultado 2009		80.2								
Resultado 2011		95.8								
Meta 2013										
9º ano (ou 8ª série) do Ensino Fundamental: – Prova Brasil TAXA DE APROVAÇÃO										
Resultados e Metas	<50	50 a < 100	100 a < 150	150 a < 200	200 a < 250	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400	400 a < 450	450 a < 500
Resultado 2009		78.6								
Meta 2011		86.8								
Meta 2013										

Tabela 1: Avaliação Externa: Resultado e Metas**Resultados:** Prova Brasil e SAEB 2009**Metas:** Prova Brasil e SAEB 2011 e 2013**Português e Matemática:** 5º e 9º anos (ou 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio)**Escola:** Colégio Clariezer Vicente dos Anjos**Município:** Miguel Calmon

Metas analíticas, segundo as escalas de níveis de proficiência.

9º ano (ou 8ª série) do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa – Prova Brasil										
Resultados e Metas	<125	125 a < 150	150 a < 175	175 a < 200	200 a < 225	225 a < 250	250 a < 275	275 a < 300	300 a < 325	325 a < 350
Resultado 2009					222,57					
Resultado 2011					217,72					
Meta 2013						230				
9º ano (ou 8ª série) do Ensino Fundamental: Matemática – Prova Brasil										
Resultados e Metas	<125	125 a < 150	150 a < 175	175 a < 200	200 a < 225	225 a < 250	250 a < 275	275 a < 300	300 a < 325	325 a < 350
Resultado 2009					219,57					
Resultado 2011						228.47				
Meta 2013							255			

Tabela 2: Desempenho da escola, segundo o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (MEC/INEP)

Ensino Fundamental e Ensino Médio	2009 (observado)	2011 – (observado)	2013 – meta da escola
Ensino Fundamental 5º ano (ou 4ª série)			
Ensino Fundamental 9º ano (ou 8ª série)	2,6	2,9	4,0
Ensino Médio 3ª série			

Os resultados observados em 2009 são calculados e informados pelo MEC/INEP, tendo como bases de cálculo os resultados da Prova Brasil de 2009 e as informações referentes às taxas de reprovação e de abandono escolar (repetência) extraídas dos censos escolares anuais.

Fonte: SUPAV/SEC

1ª REVISÃO:

Revisado por: Domingas Sávia G. de Andrade (Articuladora de área) e Gerciane Andrade da Silva (Gestora Escolar)

2ª REVISÃO:

Revisado por: Clecion Sampaio Gomes (Coordenador pedagógico em exercício no período) e Domingas Sávia Andrade (Gestora Escolar)

ANEXO G- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO CLARIEZIER VICENTE DOS ANJOS

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista o contexto social, político e econômico em que a escola está inserida, se fez necessário buscar pressupostos teóricos que fundamentassem o trabalho pedagógico desta Unidade Escolar. Nesta perspectiva, o Colégio optou por trabalhar com a concepção sócio-interacionista do psicólogo Biello-russo Lev Semeovitch Vygotsky que defende a ideia de uma aprendizagem decorrente da compreensão do homem como ser que se forma em contato com a sociedade.

Sabendo que a educação é de suma importância na formação do indivíduo, espera-se contextualizar a realidade do aluno com as práticas vivenciadas na sala de aula promovendo a transformação da realidade social a partir da interação entre escola, família e sociedade, respeitando a diversidade cultural, política e epistemológica presente no cenário educativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO DIDÁTICO – PEDAGÓGICA

No decorrer do processo de construção do conhecimento, sistematizar e estruturar o fazer pedagógico é acima de tudo traçar estratégias norteadoras focadas na aprendizagem do aluno, sendo assim, a ação didática realizada no contexto escolar será pautada na organização das atividades sistematizadas no plano de ensino, ou seja, no planejamento das etapas de trabalho, a partir da seleção dos conteúdos da matriz analítica da Rede Municipal de Educação.

3- FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA

O Projeto Político Pedagógico do C.C.V.A. não se encerra apenas em um documento institucional. É necessário ser revisitado e aperfeiçoado anualmente ou quando assim se fizer necessário.

O desafio maior comungado por toda equipe gestora é manter uma escola de qualidade, um centro de informações, um ambiente educativo que esteja conectado com a sociedade, consciente de seus desafios, formador de alunos capazes de aprender e de transformar.

Nossa escola alicerçada no P.P.P. assume efetivamente um compromisso com a conscientização, transformação sócio-cultural da comunidade nesse contexto salientando que a diversidade existente, no amplo sentido pontuando, não se

configura como barreira às propostas e ações pedagógicas construídas, mas sim, sirva de norte para a prática educativa que juntos almejamos vivenciar.

Potenciar o desenvolvimento cognitivo dos discentes e uso plural de suas potencialidades de forma ética e comprometida com o ensino de qualidade.

DESCRIÇÃO DA REALIDADE

1.1. PONTOS FORTES DA ESCOLA

- ✓ Informatização da escola/internet
- ✓ Regimento Escolar ressignificado
- ✓ Equipe de profissionais qualificados
- ✓ Apoio Pedagógico
- ✓ Conselho Escolar
- ✓ Eventos e projetos interventivos relevantes e permanentes

1.2. PONTOS FRACOS DA ESCOLA

- ✓ Evasão no período noturno;
- ✓ Baixa participação dos pais na vida escolar dos discentes;
- ✓ Acompanhamento e formação aos envolvidos no processo inclusivo dos alunos vindouros com necessidades especiais;
- ✓ Indisciplina envolvendo profissionais e alunos em relação a relacionamento;
- ✓ Efetivar plenamente o bom relacionamento ético profissional no contexto geral da escola;
- ✓ Reestruturação de alguns ambientes intra escola: salas ambientes, pátio didático e recreativo;

1.3. À PRIORI O QUE SE DEVE ATACAR

- ✓ Redução do índice de reprovação no Ensino Fundamental;
- ✓ Redução da taxa de evasão, em especial, no turno noturno;
- ✓ Fortalecimento à Formação Continuada para os professores;
- ✓ Fortalecimento do ensino inclusivo;
- ✓ Efetivação de Projetos de intervenção para garantir o processo de ensino aprendizagem com qualidade;
- ✓ Efetivação do diagnóstico como dispositivo norteador do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Reavaliação do sistema avaliativo (para garantir uma avaliação significativa e com objetivos voltados para o tripé: ação x reflexão x ação, construindo e garantindo um processo avaliativo justo);

VISÃO ESTRATÉGICA

MISSÃO DA ESCOLA

Ensinar, educar, assegurar aos alunos uma aprendizagem funcional. Além disso, contribuir para a constante melhoria das condições educacionais fundamentais da população, visando assegurar uma educação de qualidade aos envolvidos, dentro de uma espacialidade inovadora, significativa, criativa e de respeito ao próximo. Efetivando dessa maneira o direito a eles um ensino capaz de qualificá-los.

VISÃO

Contribuir à formação da cidadania dos alunos, tornando-os seres capazes de aprender, conscientes de seus deveres e direitos, de liberdade, de igualdade perante a sociedade.

VALORES

- Solidariedade;
- Compromisso;
- Afetividade;
- Seriedade;
- Ética

OBJETIVOS

- Dinamizar a construção de uma gestão democrática, visualizada no processo construtivo do P.P.P. /2010;
- Elevar o desempenho acadêmico dos alunos;
- Fortalecer a participação dos pais na escola;
- Promover intervenções significativas que beneficiem aos profissionais e discentes da unidade escolar;

PLANO DE METAS

METAS

- ✓ Envolver 50% dos pais nas atividades realizadas no colégio;
- ✓ Incentivar em 60% o resgate dos valores morais;
- ✓ Elevar em 70% a qualidade do processo de ensino aprendizagem no colégio de forma plural e global;
- ✓ Assegurar em 90% o cumprimento da Resolução 194/05;
- ✓ Trabalhar com 90% da comunidade escolar conceitos de respeito, disciplina, responsabilidade, ética, amor ao próximo e outros;
- ✓ Ampliar em 80% a promoção de eventos educativos, beneficentes e recreativos no âmbito intra/extra escola assegurando-os no calendário escolar.
- ✓ Sistematizar 80% das estratégias didático-pedagógica que favoreçam à construção de alunos leitores e escritores.
- ✓ Realizar 50% de oficinas e projetos de variados cunhos: reforço, inclusão, acessibilidade, criação;

ANEXO H- BIOGRAFIA DA DOUTORA CLARIEZER VICENTE DOS ANJOS PATRONESSE DO REFERIDO COLÉGIO



Nascida em São Félix na Bahia, no dia 11 de maio de 1934, onde cursou o primeiro grau, filha de dona de casa e empresário. Foi estudar em Salvador no Colégio 2 de julho, no qual cursou o 2º grau. Clariezer Vicente dos Anjos formou-se na Faculdade de Medicina da Bahia (UFBA), em 1958. Especializou-se em Ginecologia e Obstetria. Prestou serviço no Hospital Padre Paulo Felber, foi responsável junto com o seu marido Dr. João Rubens pela fundação do Colégio Municipal Nossa Senhora da Conceição atual Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição (CENSC). Era carismática, com personalidade marcante, mãe de 7 filhos. Mulher vitoriosa com muito orgulho de tudo que construiu e conquistou em sua vida. Faleceu em 09 de julho de 1990 em Salvador. A Dr^a Clariezer, nosso reconhecimento e nossa gratidão.

Gestão:

Diretora: Cláudia Rios

Vice-direção: Nábia Gonçalves (matutino) e Rejane Rios (noturno)

Secretaria Escolar: Ana Clécia Teixeira

calmonnoticias.com.br

ANEXO I- QUADRO DE DESCRITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ORGANIZAÇÃO: Coordenadores e Professores da Rede Municipal

Descritor: É uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos, além disso, constituem a referência para a seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

	Tópico I- Procedimento de Leitura	Tópico II- Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do texto.	Tópico III Relação entre textos	Tópico IV Coerência e coesão no Processamento do texto	Tópico V Relações entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
6º ano	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D6 – Identificar o tema de um texto.	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).			
7º ano	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto.	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	

<p>8º ano</p>	<p>D1 – Localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>D6 – Identificar o tema de um texto.</p> <p>D14 – Distingui um fato da opinião relativa a esse fato.</p>	<p>D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).</p> <p>D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>	<p>D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>	<p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D7 – Identificar a tese de um texto.</p> <p>D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p>	
<p>9º ano</p>	<p>D1 – Localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>D6 – Identificar o tema de um texto.</p> <p>D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>	<p>D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).</p> <p>D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>	<p>D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p> <p>D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>	<p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D7 – Identificar a tese de um texto.</p> <p>D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p>	<p>D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

