



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CONCEIÇÃO DE COITÉ - DEDC XIV
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

IVETE TEIXEIRA DOS SANTOS

**RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE: uma
cartografia possível**

Conceição do Coité - BA

2019

IVETE TEIXEIRA DOS SANTOS

**RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE: uma
cartografia possível**

Cartografia sobre Formação Docente no Território de Identidade Nordeste II, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Diversidade da Universidade do estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XIV, referente ao Trabalho Final de Conclusão de Curso, como parte da exigência do curso para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientação: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

Conceição do Coité – BA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Souza CRB-5/1463

Santos, Ivete Teixeira dos.
S237r Responsabilidades institucionais para a formação de
professores no semiárido baiano e o papel da Universidade:
uma cartografia possível/ Ivete Teixeira dos Santos.
Conceição do Coité - BA
80 f.
Cartografia (conclusão do curso de pós-graduação Strictu
Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade
da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Campus XIV).
Universidade do Estado da Bahia, 2019.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcea Andrade Sales.
1. Formação de Professores. 2. Políticas Públicas Educacionais.
3. Cartografias propositivas. I. Márcea Andrade Sales. II.
Universidade do Estado da Bahia/Campus XIV. III. Título.

CDD – 370.71

IVETE TEIXEIRA DOS SANTOS

RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA
UNIVERSIDADE: uma cartografia possível

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, em 13 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dr^a. Márcea Andrade Sales - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação

Profa. Dr^a. Lívia de Carvalho Mendonça – membro externo
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Letras

Prof. Dr. Luiz Paulo de Almeida Neiva – membro interno
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade

Profa. Dr^a. Rosane Vieira de Jesus – membro interno
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação

Ao Deus da minha vida e ao meu pai Alberto (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

“Sempre devemos lembrar que não há conquistas solitárias. Certos disto, sempre devemos agradecer aos que correram conosco, apostaram em nossos sonhos ou desenrolaram os tapetes para os nossos voos”. (Israel Belo de Azevedo)

À Deus toda honra e toda glória por cuidar do meu corpo enquanto viajava sozinha quilômetros de distância, semanalmente, para assistir as aulas, e por cuidar da minha mente para que pudesse, sem deixar de ser quem sou, permitir as transformações necessárias para me tornar outra de outros.

Ao meu pai Alberto Teixeira (*in memoriam*), que desde cedo me ensinou o gosto pelos estudos, dedico-lhe as minhas melhores lembranças.

Ao professor Edvaldo Boaventura, (*in memoriam*) que, com muita ternura, me incentivava a continuar meus estudos.

A minha caríssima orientadora, Márcea, sem dúvida quem mais me *desterritorializou* nestes dois anos de estudos e convivência; minha gratidão pela confiança em meu trabalho, pela generosidade e pela amizade que construímos neste percurso.

A Minha mãe, pelas orações preciosas e indispensáveis.

Ao meu esposo, por compreender a minha quase que total ausência nesses tempos e pelo apoio de sempre.

A minha filha Grasiela, por administrar parte de minha vida, durante todo o processo de estudos e por me auxiliar com as tecnologias.

As minhas netas Anna e Manu que, quando todos, e até eu achava que estavam atrapalhando, quando entravam no meu território de estudos, nos momentos de maiores aflições, me reanimavam com suas presenças e amor puro.

À Emanuel, meu filho que, mesmo distante, me incentivou a continuar, e, não só ao meu filho, mas também a minha nora Amanda, que durante o percurso deste estudo me alegraram com algo de valor inexprimível, a chegada do meu neto Daniel.

À Nelson e Juciana, por colaborarem com meus estudos, compreendendo a minha ausência no Departamento, pela partilha e pela escuta amorosa.

À minha secretaria do lar, Miúda que, na minha ausência, cuidou da minha casa e de minha família.

À minha família, pelas palavras de encorajamento e orações.

Ao professor Luiz Paulo, por investir e acreditar em mim, pelos ensinamentos, paciência e carinho.

À minha querida amiga Livia, que com suas orientações, sempre sensatas, me ajudou no processo seletivo do Mestrado.

Ao GEFEP, pela receptividade generosa, pelos movimentos, que, em cada encontro me repertoriavam, me esvaziavam, me estimulavam, contribuindo com cada traçado do mapa da minha pesquisa.

A Dani, pela escuta, pelo carinho, apoio e acolhimento tão necessários em qualquer momento de nossas vidas.

Aos meus colegas de jornada, pela troca de experiências, pelo segurar da mão um do outro nas dificuldades, que não foram poucas.

Aos professores do MPED, que compartilharam conosco não só os espaços da Universidade, mas que, sobretudo, partilharam comigo outras formas de ver e de viver a pesquisa, a docência e a vida.

Aos professores membros da banca, que aceitaram fazer parte desta cartografia em forma de dissertação, contribuindo para que vários outros deslocamentos acontecessem.

Aos funcionários do Campus XXII, meu Departamento, por estarem sempre de prontidão nos encontros, oferecendo água, cafezinho, carinho e atenção.

Aos partícipes da pesquisa, companheiros de jornada, que me ajudaram a traçar os movimentos da pesquisa da forma mais construtivista possível.

RESUMO

Este texto reflete um esforço de pesquisa no qual intenciono compreender o papel da Universidade e as suas responsabilidades institucionais para a Formação de Professores, no município de Euclides da Cunha/BA. Em seu percurso, busquei cartografar o que passa, o que acontece, e como os sujeitos envolvidos na pesquisa vivenciam este movimento, identificando cursos de formação de professores oferecidos pela UNEB, através do Campus XXII - Euclides da Cunha; bem como suas ressonâncias na formação docente no Território de Identidade Semiárido Nordeste II. Metodologicamente, o texto foi produzido segundo os pressupostos da investigação Narrativa e da Cartografia, com aporte teórico principal dos filósofos Deleuze e Guattari (2011), Passos e Kastrup e (2009), Clandinin e Connelly (2015). A cartografia foi desenvolvida a partir do entrecruzamento dos depoimentos e relatos de vinte e sete sujeitos, e por diferentes caminhos provocados por encontros com autores que discutem formação docente; questões relacionadas à Universidade e políticas públicas educacionais voltadas à formação docente, dos quais destaco: Boaventura (2009), Fialho (2005), Veiga (2008), Gatti, Barreto e André (2011), Pimenta (2009), André (2016), Nóvoa (2011), Saviani (2009), Santos (2004), Zabalza (2007), Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006). Para a produção de informações qualificadas fiz levantamento documental, a partir do Projeto de Desenvolvimento Institucional da UNEB; de Leis e Documentos Oficiais que regulamentam a formação docente no Brasil, que regulamentam as Políticas Públicas voltadas à formação docente no Brasil; e do Projeto de Implantação e Reconhecimento dos Cursos de formação de professores. Valorizando a narrativa como dispositivo de pesquisa, acionei Grupos de Discussão (Dialogais) para o diálogo com gestores do Campus XXII, representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Territorial de Educação – NTE. Além disso, recebi Cartas Narrativas, escritas por estudantes egressos dos cursos ofertados pelo Campus XXII/Euclides da Cunha, mobilizando relatos destes partícipes da pesquisa. Os resultados apontam que a Universidade, embora possua grandes potencialidades no requisito formação inicial de professores, ainda necessita de ajustes no currículo, e apresenta total fragilidade nos requisitos formação continuada e aproximação com escola e comunidade. Assim, esse estudo, pode favorecer o desenvolvimento de possíveis reorientações de ações desenvolvidas pela nossa Universidade, com o intuito de contribuir para as discussões sobre formação de professores da Educação Básica no interior dela.

Palavras-chave: Universidade. Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais. Cartografias propositivas. UNEB.

ABSTRACT

This text reflects a research effort to understand the role of the University and its institutional responsibilities to the teacher training in the municipality of Euclides da Cunha/BA. In its course, I tried to map what happens, and how the peoples involved in the research experience this movement, identifying teacher training courses offered by UNEB, through Campus XXII - Euclides da Cunha, as well as their resonances in teacher education in the Northeastern Semi-Arid II Territory of Identity. Methodologically, the text was made according to the presuppositions of Narrative and Cartography research. With the main theoretical contribution of the philosophers Deleuze and Guattari (2011), Passos and Kastrup and (2009), Clandinin and Connelly (2015). The cartography was developed from the interlinking of the records and reports of twenty-seven witness, and by different paths provoked by meetings with authors that discuss teacher education; issues related to the University and public educational policies focused on teacher education, of which I highlight: Boaventura (2009), Fialho (2005), Veiga (2008), Gatti, Barreto and André (2011), Pimenta (2009), André (2016), Nóvoa (2011), Saviani (2004), Zabalza (2007) Ball and Mainardes (2011) and Mainardes (2006). For the production of qualified information, I also made a documentary survey, based on the Institutional Development Project of UNEB; of Laws and Official Documents that regulate teacher education in Brazil; which regulate Public Policies aimed at teacher education in Brazil, and the Project for the Implantation and Recognition of Teacher Training Courses. Valuing the narrative as a search device, I launched Discussion Groups (Dialogues) for the dialogue with managers of Campus XXII, representatives of the Municipal Department of Education and the Territorial Nucleus of Education (NTE). In addition, I received Narrative Letters, written by students graduating from the courses offered by Campus XXII / Euclides da Cunha, mobilizing reports from these participants of the research. The results show that the University, although it possesses great potentialities in the initial teacher training requirement, still needs adjustments in the curriculum, and it presents total fragility in the requirements of continuous formation and approach with school and community. Thus, I intend, with this study, to favor the development of possible reorientations of actions developed by our University, with the purpose of contributing to the discussions about the formation of Basic Education teachers within it.

Keywords: University. Teacher training. Public Educational Policies. Propositional cartographies. UNEB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem do grupo de pesquisa GEFEP.....	15
Figura 2 - Encontros Dialogais.....	27
Figura 3 - cartas dos/as egressos/as do curso de Letras.....	29
Figura 4 – A UNEB no Estado da Bahia	53
Figura 5 – Territórios do Conhecimento e Departamento de Euclides da Cunha	54
Figura 6- Mapa do Território de Identidade Semiárido Nordeste II.....	55
Figura 7 - Escola Erotildes Siqueira (à direita) e Campus XXII (à esquerda)	61
Figura 8 - Traçados da Pesquisa.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABMP – Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude
- BM - Banco Mundial
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CF - Constituição Federal
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONSU - Conselho Universitário
- CETEB - Centro de Educação Técnica da Bahia
- DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEFEP – Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LICEEI - Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MPED - Mestrado Profissional em Educação
- NTE - Núcleo Territorial de Educação
- NUPE - Núcleo de Pesquisa e Extensão
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
- PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional
- PEE - Plano Estadual de Educação
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
- PME - Plano Municipal de Educação
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PROESP - Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica
- PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras
- PROLIN - Programa de Licenciaturas
- REUNI - Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNEAD - Unidade Acadêmica de Educação a Distância

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

CARTOGRAFIAS SOBRE O TRABALHO: primeiras linhas	14
<i>Eu, outro, vários, muita gente!</i>	15
<i>Eu, nós todos, no campo da pesquisa</i>	17
A Cartografia Como Método De Desenhar Percursos	23
<i>Eu, no território da pesquisa</i>	31
TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 1	35
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UNIVERSIDADE: movimentos possíveis ...	35
<i>Instituições formadoras de professores na Bahia – das Faculdades às Universidades</i>	39
<i>A centralidade do professor nas reformas educativas</i>	41
TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 2	45
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DOCENTE	45
<i>Traçados que ligam pontos da pesquisa</i>	47
TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 3	53
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: campo da pesquisa	53
<i>A presença da UNEB no Território do Semiárido Nordeste II</i>	54
<i>Um muro, tinha um muro no meio do caminho:</i>	56
<i>Tão próximo, tão distante: muros que ainda precisam ser derrubados.</i>	60
TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 4	64
LINHAS PROPOSITIVAS	64
<i>Universidade e Sociedade</i>	68
<i>Universidade e Formação de Professor</i>	71
<i>Universidade e Gestão Educacional</i>	73
CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTOGRAFIA	75
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE 01: Convite enviado aos participantes dos Grupos Dialogais	I
APÊNDICE 02: Orientações carta narrativa para os egressos	II
ANEXO 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Egressos	III
ANEXO 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores, Coordenadores e Docentes	V

CARTOGRAFIAS SOBRE O TRABALHO: primeiras linhas

Há apenas palavras inexatas para designar alguma coisa exatamente. Criemos palavras extraordinárias.

(DELEUZE; PARNET, 1998)

Para iniciar qualquer traçado de pesquisa, é preciso saber o que se pretende discutir, um movimento pelo desejo de uma possível construção a partir do caminho que se vai percorrer para que o nosso texto possa transmitir algo produtivo aos nossos leitores. Como transpor, num texto, as reflexões e angústias de pessoas com diferentes histórias de vida, mas que têm, em comum, a preocupação com uma Educação para todos com qualidade; bem como com uma Universidade capaz de cumprir com seu papel social na formação de professores?

Quando me pego refletindo onde quero chegar com esta escrita, empregando palavras de modo coerente com a estratégia metodológica escolhida, a cartografia¹, e com o rigor com que um processo de escrita científica, e os órgãos reguladores do programa de mestrado exigem, as palavras me causam temor. O espaço da escrita emerge do desvio da linguagem, faz as palavras aparecerem como estrangeiras em sua própria língua, (DELEUZE; GUATTARI, 2011). A escrita cartográfica se deixa viajar na língua e nas palavras, sem começo ou fim, sem desejo nenhum de chegar a algum lugar.

Embora goste, seja algo experimental, e me sinta totalmente confortável em usá-la, ainda me mete medo. Para Saramago (2000), palavras que, ao primeiro contato, pareciam servir, apenas, enfeites de frases, terminam nos amedrontando, quando nos pomos a pensar nelas. Quais escolher para que possam expressar, fidedignamente, um processo entrelaçado por uma multiplicidade de vozes? As palavras parecem nos abandonar, quando mais precisamos delas. Para o autor "(...) as palavras são assim mesmo, vão e voltam, e voltam, e vão" (SARAMAGO, 2000, p. 76). Assim, a escrita cartográfica é radicalmente vertiginosa: não é contadora de histórias; algo passa por ela: traços, linhas, movimentos, setas, devires. Esquiva-se de todo presente, porque está livre das limitações de coisas.

¹ Conceito introduzido em 1839, pelo segundo Visconde de Santarém - Manoel Francisco de Barros e Sousa de Mesquita de Macedo Leitão, (1791 – 1856). A despeito do seu significado etimológico, a sua concepção inicial continha a ideia de traçados de mapas. No primeiro estágio da evolução o vocábulo passou a significar a arte do traçado de mapas para, em seguida, conter a ciência, a técnica e a arte de representar a superfície terrestre. (IBGE, 2018).

Mas algo neste percurso me favorece: não estou só! Muitas são as pessoas, de diferentes lugares - físicos e institucionais - que me acompanham e contribuem para os traçados desta cartografia empreendida. E agora, torno públicos os trajetos percorridos e as perspectivas a serem assumidas.

Eu, outro, vários, muita gente!

Como cada de um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. (...) porque preservarmos nosso nome? Por hábito, exclusivamente por hábito. (...) não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p 11)

Figura: 01 – Imagem do grupo de pesquisa GEFEP.



Fonte: Acervo da autora.

No princípio deste estudo imaginei que seria uma produção apenas minha, sob a orientação de uma professora do Programa do Mestrado. Porém, com o passar dos dias, o trabalho foi sendo desenhado por vários sujeitos; quando dei por mim, já não era apenas eu e minha orientadora, era muita gente!

Os professores do Mestrado Profissional em Educação – MPED,

os pesquisadores do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq (Figura 1), ao qual o estudo está vinculado, e os sujeitos da pesquisa que, em sua maioria, se tornaram verdadeiros parceiros! Nas palavras de Deleuze e Guattari (2011, p. 11), “fomos ajudados, aspirados e multiplicados”. Segundo estes autores, nos traçados e linhas, nas paisagens dos territórios “cada um reconhecerá os seus” (idem, idem).

No percurso dessa cartografia intencionei, também, expor rastros, marcas, e vestígios da minha vivência na produção deste estudo, sem adotar a lógica do princípio e do fim, mas do percurso segue se fazendo. Então, inquieta, recorro a Lancri (2002, p. 18),

Por onde começar? Muito simplesmente pelo meio. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar o âmago do que se crê saber melhor.

Nesse sentido, o desenho do estudo se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Não segue tipo algum de protocolo normalizado, porque realizá-lo depende, muito mais, com o qual o pesquisador cartográfico permite experimentar seu próprio pensamento. Assim, sem receitas de como fazer, realizei a pesquisa, sua escrita e articulação, buscando seguir o que sugere Deleuze (2003): não explicar demais os conceitos envolvidos, mas fazê-los funcionar.

Esta pesquisa é marcada, então, por uma escrita experimental e desprovida de qualquer intenção de deslegitimar os condicionantes da língua. Ao contrário, gerar um movimento no qual seja possível uma fuga de representações e, assim, quem sabe, dá a ver e a ouvir, tornar sensível visões e audições (DELEUZE, 2007).

Dessa forma, esclareço aqui, que não apresentarei um relatório de uma pesquisa; utilizarei o material construído nas discussões dos grupos, nas cartas narrativas, nos relatos, nas conversas e discussões para compor anotações e textos que serão apresentadas no final do trabalho. Essas anotações colaboram,

[...] na produção de dados de uma pesquisa e tem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo e conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 70)

É pertinente esclarecer que a linguagem cartográfica se utiliza de “metáforas especiais”, tais como: deslocamento, campo, território, domínio, forças, traços, linhas, paisagens, entre outras. A Cartografia não se utiliza apenas de signos linguísticos, nem os prioriza. Textos, diálogos, fotografias, imagens, músicas, e outros materiais que podem ajudar na representação das semióticas do campo podem ser utilizados nos traçados desta pesquisa: “o que é do campo do visível é tão importante quanto o que é do campo do dizível” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33) Vale esclarecer, também, que o sentido que atribuo ao termo *Cartografia*, neste trabalho, não segue, literalmente, ao conceito retirado da geografia - “ciência da representação gráfica da superfície terrestre, tendo como produto final o mapa”.

A cartografia, da forma como aqui empreendi², foi formulada pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Gattari, em uma varredura nos cinco volumes que compõem a edição de Mil Platôs.

Assim, em todo o percurso do estudo serão cartografados os movimentos de cada território explorado, associado á ideia de campos de forças e relações; a movimentos, e não posições fixas. Neste sentido, busquei fazer com que os resultados das reflexões cartografadas, promovam devires formação do sujeito para o processo de repensar o papel social da Universidade na formação do professor da Educação Básica no Semiárido Nordeste II; além de “extrair devires contra a História, vidas contra a cultura, pensamentos contra a doutrina, graça ou desgraças contra o dogma” (DELEUZE, 2010, p. 37).

Eu, nós todos, no campo da pesquisa

A organização desta *Cartografia da Formação de Professores da Educação Básica e o papel social da Universidade* na formação desse sujeito, é resultado de um movimento que vem sendo traçado no percurso das minhas experiências profissionais e formativas, com a colaboração de profissionais de várias instituições voltadas para a Educação no Território do Semiárido Nordeste II. Esta Cartografia é, portanto, o resultado de encontros - com pessoas, com saberes e com enfrentamento de forças, lutas, modos de subjetivação e assujeitamento, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade.

Minhas reflexões sobre a temática sempre me acompanharam ao longo dos vinte e oito anos da minha trajetória profissional. Porém, os questionamentos se intensificaram ao entrar na Universidade como docente; pois lá, querendo, ou não, as discussões sempre destacavam os problemas enfrentados pela Educação Básica. Ao atuar como Secretária Municipal de Educação e conviver, efetivamente, com professores, estudantes e seus pais, o interesse se intensificou mais ainda; pois, apesar de ser oriunda de um contexto de difícil acesso a educação, meu pai, quem mal sabia ler, entendia e transmitia para os filhos que a educação possui uma importância fundamental na vida das pessoas. Assim, conhecimento, habilidades e competências, concedidas por meio desta, são elementos inestimáveis para o

² Ao assumir a autoria para a escrita deste texto, algumas vezes, conjugarei do verbo na 3ª pessoa do plural [nós], ecoando vozes dos partícipes da pesquisa; sem, no entanto, apagar minha própria voz, nele.

desenvolvimento de um indivíduo e de uma sociedade. Como tal, o direito à educação de qualidade merece ter prioridade máxima na agenda de desenvolvimento nacional, estadual, bem como municipal, ainda mais dado que é um direito abrangente, essencial para o exercício de todos os outros direitos.

Como Secretária passei, então, a me interessar pelas pesquisas na área de Educação, e pude perceber que, na maioria delas, o professor aparece como alvo importante das políticas públicas educacionais; pois o seu papel é considerado, pela maioria dos estudiosos, como preponderante para a realização das mudanças necessárias nos processos educativos. Nas palavras de Pimenta (2009, p.15) “[...] impõe a necessidade de repensar a formação de professores”.

O tema tem sido alvo de muitos debates, envolvendo seguimentos importantes da sociedade, entre eles: políticos da área de Educação, sindicatos, acadêmicos, educadores e pesquisadores. A literatura aponta que o debate também tem sido promovido pela Associação Brasileira dos Magistrados; Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), que durante a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, realizou ampla parceria com o Ministério da Educação (MEC), naquele momento, visando a garantia do acesso de todos à escola. Já no momento da tramitação do novo PNE no Congresso Nacional, a ABMP considerou oportuno reeditar esse movimento, acrescentando a ele a dimensão da qualidade, mais especificamente, da garantia da aprendizagem dos alunos. Foi então que o movimento Todos Pela Educação criou, em parceria com a ABMP, o projeto Justiça pela Qualidade na Educação. Uma das preocupações elencadas pela ABMP e pelo movimento Todos pela Educação - a partir da exigência de habilitação mínima estabelecida pela nova LDB, um expressivo aumento quantitativo de professores com formação superior, contudo, não houve correspondência desse incremento no respectivo desempenho escolar, “devido à baixa qualidade dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos aos professores” (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 626).

Esta informação entrecruzou com o que já havia nos chamado à atenção nos bastidores da Universidade: a importância atribuída a ela enquanto instituição formadora de professores. Dai a necessidade de fazer uma análise de suas funções para o cumprimento desse papel. Nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 163), as funções da Universidade seguem assim sistematizadas,

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Nessa direção, me chamam a atenção as duras críticas, por parte de alguns estudiosos, sobre a atuação da Universidade na Formação de Professores - ela é acusada de uma multidão de pecados. Para (DEMO, 2012, p. 31) “muitos dos problemas que temos na Educação Básica tem a ver com a mediocridade da ‘academia’”. Declarações como essas fazem crescer, em nós, professores universitários, uma necessidade urgente de compreender, aspectos da formação docente. E assim, que a Universidade seja capaz de construir novas estratégias de fomento aos projetos de educação comprometidos com uma escola democrática e com a realização de práticas pedagógicas que contribuam para a formação crítica e das crianças, jovens e adultos brasileiros.

Nesse sentido, vejo a necessidade de entender como são implantadas as políticas públicas na oferta de cursos de formação inicial e continuada; bem como mudanças nos projetos de formação que buscam, através de suas metodologias, contextualizarem os processos formativos às necessidades político-pedagógicas, nas quais professores e estudantes deverão ter seus papéis ressignificados, possibilitando, assim, formas outras de ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

Existe, também, uma corrente de estudiosos que reconhece que a Universidade contribui, de forma relevante, com a formação de professores; porém, enquanto instituição de ensino vive momentos de tensão, à procura de uma identidade. E, sobretudo, começam a repensar seus currículos de formação de professores e passam a inserir neles novas temáticas na tentativa de proporcionar aos docentes uma formação que lhes possibilite desempenhar bem sua atividade pedagógica, frente aos desafios do mundo contemporâneo. Sacristán (2014) defende a importância de repensar os Programas de formação de professores que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

O fato é que, apesar de tantas críticas e reflexões em torno dos temas Universidade, Formação de Professores e Educação Básica acessível e de qualidade, os resultados escolares dos estudantes do Ensino Básico em Euclides da

Cunha/BA não têm sido satisfatórios. Isso tem levado os vários segmentos que representam a sociedade a se incomodarem e promoverem encontros com Secretaria Municipal de Educação e Gestores das escolas, Professores, Conselhos - de Educação, Fundo de Desenvolvimento da educação Básica, Tutelar para refletirem sobre a situação e juntos indicarem propostas concretas para a transformação da realidade atual.

Diante dessa situação, senti-me desafiada a *investigar o papel da Universidade e a sua responsabilidade institucional na formação de professores na rede pública de ensino, em Euclides da Cunha/BA.*

A minha implicação com o tema se justifica pelo fato de há mais de duas décadas minhas atividades profissionais estarem voltadas para a Educação e formação de professores, em experiências diversificadas. Na Educação Básica, atuei como docente no Ensino Fundamental I e II e como Coordenadora Pedagógica. Na Educação Profissional, ministrei aulas no Magistério e fui Coordenadora de Estágio Curricular Supervisionado. Na UNEB, Além de professora no curso de Letras, fui Diretora do DCHT - *Campus XXII* e Coordenadora do Colegiado deste curso. Além disso, fui Secretária de Educação do Município de Euclides da Cunha. No momento, atuo como Coordenadora do polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, o qual oferece cursos de formação de professores, e como professora do curso de formação para professores, neste Departamento.

Por um lado, como docente, sentia necessidade de uma formação que me ajudasse a evoluir na minha própria prática; como Secretária de Educação, ouvia, por muitas vezes, as lamentações de professores que não se achavam aptos a lidarem com o processo educativo para crianças e jovens do mundo contemporâneo. Ouvia, ainda, queixas de estudantes com relação à má qualidade da Educação que estavam recebendo nas escolas. Os pais também se encontravam desassossegados com o baixo desempenho escolar dos seus filhos.

Por outro lado, como professora do curso de formação de professores na Universidade, nas reuniões com os alunos e professores envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, muitos relatos de sucesso eram apresentados. Percebia um entusiasmo por parte de todos os integrantes do Programa; mas, nas falas de professores, estudantes, todos se referiam a Universidade como uma Instituição que se mantém distantes das escolas da

Educação Básica, da Secretaria Municipal de Educação, do Núcleo Territorial de Educação – NTE e, conseqüentemente, dos problemas da educação no município.

A partir dessas experiências, o Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XXII³, em Euclides da Cunha/BA, que também estava como Coordenador de Área do PIBID, me convidou para criarmos um grupo de estudos sobre a problemática do Ensino Básico em Euclides da Cunha. Integraram a esse grupo professores do Departamento e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias – IFBA.

Esse percurso profissional, na UNEB, me levou a delinear uma pesquisa que problematize pontos significativos no processo de formação e educação de professores, oferecido pelo Campus XXII, pois percebo que ainda temos aspectos da formação de professor que precisam ser aprofundados.

Assim, iniciei esta pesquisa a partir das seguintes questões: Como vem sendo a atuação da Universidade frente aos processos formativos de professores? Quais responsabilidades institucionais são assumidas entre as parcerias da UNEB e órgãos públicos locais, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem de sujeitos da rede pública de ensino, em Euclides da Cunha?

A partir destas questões, passo a ter como objetivos: Cartografar concepções de Universidade que subjazem a responsabilidade institucional da Uneb com a Educação Básica pública, em Euclides da Cunha/BA; identificar a atuação da Universidade nos processos de formação de professores e suas interferências no ensino básico na rede pública de ensino, em Euclides da Cunha; destacar formação de professores oferecidos pela UNEB, através do Campus XXII/ Euclides da Cunha, evidenciando suas ressonâncias na formação docente no Território de Identidade Semiárido Nordeste II.

Formação de professores e Universidade são temas que se entrecruzam no campo da educação e, em pesquisa nesse campo, nós podemos encontrar pessoas, documentos, instituições, planos, “mas também [encontramos] movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). No movimento de sua pesquisa, o pesquisador encontra-se com coisas, mapeia movimentos de territorialização das linhas, indica movimentos de desterritorialização, fazendo surgir algo de novo. Desse modo para compreender o objeto em discussão, utilizei uma

³ No texto este Departamento será tratado como DCHT XXII ou Campus XXII.

abordagem qualitativa de pesquisa, e a cartografia como estratégias metodológicas com inspiração no conceito de Rizoma proposto por (DELEUZE; GUATARRI, 2011), o que pode ser útil para entendermos de que se trata tal movimento epistemológico/filosófico.

Os autores desenvolveram uma concepção de rizoma⁴, figura inspirada numa “metáfora botânica”, fazendo ligações com a Cartografia, apresentada, também, como um modelo de enfrentamento e resistência política, que age a partir de princípios diferentes daquele, unitário, vertical. Ao contrário, rizomas se movimentam de forma horizontal e indefinida. Um modo rizomático de agir remete a uma forma de resistência política, contrariando o modelo “árvore-raiz”, acionado nas grandes máquinas sociais do Estado, do Capital, da Ciência, das Instituições e da linguagem. Dessa forma, uma orientação metodológica para um olhar cartográfico a ser utilizada em um campo, uma rede, uma teia de relações, possibilita ações estratégicas, visando produzir rupturas, desterritorialização e transformações nos seus modos operacionais.

⁴ O conceito de rizoma retirado da botânica nos ajuda a entender melhor o uso da palavra por Deleuze e Guatarri. “Rizoma é a extensão do caule que une sucessivos brotos. Nas epífitas é a parte rasteira que cresce horizontalmente no substrato. Ele pode ser bem extenso e semelhante a um arame bem curto, quase invisível. Dele partem o caule, pseudobulbos e raízes. Na espécie de *zygopetalum maxillare*, quase sempre associada a uma samambaiçu, o comprimento do rizoma entre os pseudobulbos pode variar. Elas produzem pequenos pseudobulbos seguidos por um longo trecho de rizomas e em seguida outro pequeno pseudobulbo, até alcançar a coroa da samambaiçu na qual forma feixes e a floração aparece. Nas espécies terrestres o rizoma pode estar no subsolo ou superfície do solo.” (PORTAL EDUCAÇÃO E CULTURA, 2018).

A Cartografia Como Método De Desenhar Percursos

Uma pesquisa em Educação requer do pesquisador um movimento de estar atento à vida que se faz, desfaz e refaz nos espaços educacionais. A pesquisa assume um eterno por vir, por acreditar que a Educação, a Escola, a Universidade, os currículos, os sujeitos educacionais podem ser alvos de permanente processo de reinvenção.

Tendo como objeto desta pesquisa *o papel da Universidade, enquanto espaço social de formação*, trago Monfredini (2016, p. 8) quem relata estudo realizado com depoimentos de professores que afirmam o esvaziamento histórico que permeia a formação de sujeitos, sob determinação da rentabilidade “a Universidade historicamente empobreceu visto que, tornou os conhecimentos e a formação somente pela perspectiva do capital” (MONFREDINI, 2016, p. 8). Em contraponto, recorro à Signorelli (2016, p. 126), para quem a Universidade é,

[...] lugar de encontro de saberes, os mais diversos e diferenciados, que à medida que se confrontam vão se deslocando, povoando dúvidas, recompondo-se, aguçando memórias, aproximando histórias, que ora convergem, ora desvendam pontos incomuns e se enriquecem.

Assim, é como *lugar de encontro de saberes* que assumimos - eu, nós todos - a discussão sobre Universidade, nesta pesquisa.

A UNEB, Universidade na qual trabalho há treze anos, está inserida no município onde nasci e resido, com seu *Campus XXII*. Desse modo, o estudo converge para o que apontam Denzin e Lincoln (2011, p. 03 apud CRESWELL, 2014, p. 49): “(...) os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem”.

Minha pretensão foi adentrar na história desta Universidade, conectando múltiplas possibilidades, produzindo entradas nos temas que aborda, sem plano de fechamento nem esgotamento temático. A intenção foi, portanto, buscar “a interpretação em lugar de mensuração, e a descoberta em lugar de constatação” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30). Nessa perspectiva, uma postura neutra é inconcebível, pois fatos e valores estão intimamente ligados. As autoras esclarecem, ainda, que sentidos e significados nutrem nosso conhecer e são esses fatores que produzem transformações no campo social e educacional. Nesse sentido, a

compreensão sobre o humano-social e o humano-educacional traz “aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 29).

Tais provocações e as sessões de orientação fizeram-me optar pela pesquisa de inspiração cartográfica, pois este tipo de abordagem parece melhor adequar-se aos propósitos previstos. Segundo Kastrup (2008, p. 30),

Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos.

Dessa forma, passei a pensar o método inspirada no que nos diz Morin (2003, p. 36): “caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha”. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações de antemão dadas. A partir dessa compreensão, passei a buscar aprofundar conhecimentos sobre o método cartográfico, seus pressupostos e suas características.

A história da Cartografia, que traz no sentido etimológico “descrição de cartas”, é antiga. Como método de pesquisa, surgiu na década de 60, tendo como base conceitual, principalmente, a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *Mil Platôs* (2011). A ideia de cartografia como uma prática do conhecer foi, substancialmente, trabalhada por Gilles Deleuze e, para Farina (2008, p. 09), “se apropria de uma palavra do campo da Geografia – Cartografia - para referir-se ao traçado de um território Existencial”.

Instigados a se aprofundarem no conhecimento da cartografia, Passos, Kastrup e Escócia (2015) organizaram um livro intitulado “Pistas do método da cartografia”, considerado um importante avanço para as pesquisas cartográficas brasileiras. Para os autores, a cartografia produz efeitos de transformação da realidade, e esses efeitos devem ser analisados. Sua prática visa à multiplicidade e complexidade, considerando e constituindo cenários e territórios diversos.

Deleuze e Guattari (2011, p. 08) defendem que,

[...] como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade e não supõe uma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao

contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades.

Tal como rizoma, uma dada realidade que se coloca como foco de estudo, não é uma unidade homogênea, uníssona. Assim como um mapa, o rizoma possui “(...) múltiplas entradas (...)”, (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

Enquanto método de pesquisa, a Cartografia tem uma série de particularidades: não se aplica, mas se pratica; é um método em processo de criação, coerente com a processualidade daquilo que investiga; trabalha como um modo de fazer pesquisa que se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com as necessidades que surgem, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão. Nesse sentido, a questão que interessa ao método cartográfico não é o “saber sobre” as coisas, sobre o mundo, as instituições, mas é “aprender-saber com” o mundo, com a experiência, com tudo aquilo/aqueles que no momento compõe a paisagem no território.

Alvarez e Passos (2015, p. 143) nos dizem que “ao invés de ir ao campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, o aprendiz-cartógrafo se lança no campo numa atenção a espreita”. Essas conceituações me levam a entender melhor que o campo da investigação não se separa do campo da intervenção. Nessa perspectiva, o pesquisador toma a cartografia como um processo de transformação de realidades pelo próprio ato de pesquisar. Usá-lo como processo, significa entender a importância da imersão do cartógrafo no território da pesquisa. Os autores defendem, ainda, a ideia de que a pesquisa cartográfica sempre presume a habitação de um território, numa atitude de acolhimento afetivo, imerso em situações reais, o que possibilita ao observador interagir com o objeto, e não apenas falar sobre um objeto.

Nessa direção, a cartografia, pelo seu caráter participativo, mobiliza os sujeitos na pesquisa cartográfica, significando o que Passos e Barros (2015) chamam de *pesquisa-intervenção*. Para Kastrup e Passos (2013, p. 08),

A cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado (...) mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução (...). Isso significa reconhecer que na pesquisa qualitativa com inspiração cartográfica não existe o “em si”.

Homem e mundo, sujeito e objeto são coemergentes, mutuamente constituídos e implicados. Na medida em que a pesquisa cartográfica fez aflorar linhas e planos de forças, mobilizou devires, criou e transformou realidades.

As linhas do Método da Cartografia que foram aqui esboçadas se adequam aos tipos de investigação qualitativa e sugerem uma prática de pesquisa engajada com o devir humano, implicada com processos de produção de subjetividade. Enfim, a concepção metodológica da cartografia tende acompanhar processos, mais do que representar estado de coisas; intervir na realidade, e não apenas interpretá-la; desmanchar o ponto de vista dos observadores, mais do que centralizar o conhecimento em perspectiva identitária e pessoal. Por fim, a cartografia nos chama a atenção para um fato importante: a pesquisa em educação tem a função de atualizar a potência de uma vida. O procedimento metodológico cartográfico, apesar de enigmático logo me atraiu, porém, tive cuidado em fazer tal escolha, para não utilizar procedimentos que tivessem um desenho que não fosse condizente com os objetivos da pesquisa.

Seguindo o caminho, promovi uma metodologia de encontros, encontro com sujeitos, com histórias, com maneiras únicas de fazer-se e fazer a própria vida. Encontros ideias de autores diversos, que, no momento de alguns escritos, provocaram alguma discordância, algum encantamento por meio daquilo que era lido.

Neste jogo de explorar o desconhecido, ou ainda na tentativa de buscar algo que surpreendesse, justamente naquilo que já é conhecido e rotineiro, que fosse capaz de forjar um pensamento ao que lhe fosse diferente. Foi construído um devir sem preconceitos, buscando o alcance daquilo que lhe é desigual, nutrindo-se da força do outro. Através dos encontros deu-se também a escolha pela perspectiva narrativa, utilizando cartas como textos de campo que acabou fornecendo algumas coordenadas para construir os caminhos da investigação. Para Clandinin e Connelly, (2015, p.149),

cartas são escritas para alguém com uma expectativa de resposta. Em cartas, tentamos fazer um relato de nós mesmos, fazendo sentido das nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências, e as experiências dos outros.

Em pesquisa, reconhecer que o outro me forma, forma-se e que nós nos formamos nas tramas das diversas relações, nas quais construímos e preservamos

no cotidiano de uma pesquisa, é o grande desafio do pesquisador. Tal entendimento propicia que este perceba a existência de um sujeito e não de um objeto para ser quantificado e avaliado sob seu padrão de verdade. Foi com o outro que procurei construir a pesquisa - com os estudantes egressos do curso de Letras, que atuam na Educação Básica da Rede Pública de Ensino.

Foram esses sujeitos que, com muita alegria e emoção, narraram suas experiências a partir dos estudos na UNEB, por meio de cartas; técnica antiga e muito utilizada no passado – podendo ser importante estratégia de investigação, tendo em vista que o pesquisar “*com*” assume uma centralidade nas cartas a partir da figura do “*outro*” com quem pesquisamos de modo a se apostar nessa modalidade outra de política de pesquisa. Deste modo, o outro não é mais aquele sobre quem falamos tampouco nós somos outro, apartado daquilo que produzimos.

Contei, também, com o Gestor do meu Departamento, com o Gestor do Núcleo Territorial de Educação – NTE, com as Coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, com os meus colegas professores das áreas de Linguagens, Literatura, Estágio e Prática Pedagógica. E ainda com participações especiais da Gestora do Departamento de Conceição do Coité e professora do Diretor do Campus Avançado de Canudos e junto com ele a minha orientadora e, por último, o Professor do DCH VI que, muito gentilmente, colaborou por vídeo conferência.

Figura 2 - Encontros Dialogais



Fonte: Acervo da autora. Fotos dos Encontros Dialogais, 2018.

Encontros com o outro fazem com que as questões não venham simplesmente, das nossas cabeças, mas que nos questionemos à medida em que nos relacionamos com aquele que nos faz questionar. Logo, só nos indagamos sobre qualquer instituição na medida em que produzimos encontros com sujeitos desta instituição. Para mim que cheguei ao início do curso encharcada de minhas experiências como docente e principalmente como gestora, foram imprescindíveis então, os encontros com estes sujeitos que nos fizeram sair do lugar.

Sair do lugar no sentido de deslocamento de ideias prontas, daquilo que está naturalizado, do “é assim mesmo”, do óbvio, sem surpresas, do que parece está desde sempre já dado. Em outras palavras trata-se do deslocamento do olhar. Nesse sentido, a estratégia dos encontros, de como aconteceram e com quem aconteceu, enriqueceu e causou desassossego saudável em todos. Este movimento converge com a pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica e com os objetivos do estudo.

Os Grupos de Discussão mobilizaram os relatos tanto dos gestores da UNEB quanto da SEMEC e do NTE e dos professores. Nessa estratégia, segundo Weller (2013, p. 56) deve-se evitar “perguntas do tipo ‘o que’ ou ‘por que’, buscando fomentar discussões voltadas para o ‘como’, (...) que levem a reflexão e a narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos”. Segundo a autora, o objetivo do grupo de discussão é a aquisição de informações que possibilitem o estudo do contexto ou do meio social dos sujeitos entrevistados, assim como a maneira como veem o mundo e as representações coletivas.

Domingues (2011) propõe Grupos Dialogais, argumentando que,

Inscrito no modelo de pesquisa qualitativa, constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa). (DOMINGUES apud PIMENTA *et al*, 2011, p. 170-171)

Assim, me pareceu adequado assumir a perspectiva de Grupos Dialogais como espaços de (auto)discussão, nos quais os gestores da UNEB, da SEMEC e do NTE, bem como os professores de Departamento de Ciências Humanas e

Tecnologias - Euclides da Cunha, discutiram, conjuntamente, o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na formação de professores do município de Euclides da Cunha/BA. Para estimular a troca de ideias, utilizei também o World Café⁵ - uma abordagem de conversação em grupo, utilizada em todo o mundo, e muito útil para explorar temas relevantes para o grupo -, estimulando os participantes a conversarem entre si, compartilharem pontos de vista, sensações, sonhos, necessidades, entre outras coisas. A alusão ao café sugere convite para as pessoas conversarem de modo informal, descontraído, como se estivessem à mesa de um café/restaurante.

Utilizei, também, Cartas Narrativas (Figura 03, ao lado) como dispositivos de pesquisa, enviadas para egressos de cursos ofertados pelo DCHT XX/Euclides da Cunha-BA. Estas revelaram muito mais do que a visão dos egressos que estão em atuação docente; foram além e proporcionando mais do que indicadores para a pesquisa: favoreceu momentos de reflexão tanto de quem elaborou a escrita, como de quem a leu/lerá.

Figura 3 - cartas dos/as egressos/as do curso de Letras



Fonte: acervo da autora

A narrativa faz parte da história da humanidade e seu uso como forma de expressão, de narrar um fato ou contar uma história, está presente em toda experiência humana. Para Goss (2013, p. 224), “uma narrativa compõe elementos (...) que vão além de acontecimentos e expressam valores, juízos e toda uma forma generalizada de ‘sabedoria de vida’”.

Organizamos nossas experiências e memórias, principalmente, pelas narrativas. O sujeito da pesquisa demonstrou isso ao relatar sua emoção ao reviver algumas de suas experiências,

Creio que a educação pode transformar o mundo e as minhas atividades em sala de aula representam uma vivência que me traz verdadeira realização profissional e que pretendo prosseguir por toda minha vida. Trazer de volta a minha vida, o passado, não é algo simples, aflora diferentes sentimentos que ficaram adormecidos bem lá no fundo da alma. Ao trazer essas recordações, podemos entender que as experiências vividas no passado remetem as

⁵ O World Café foi criada por Joanita Brown e David Isaacs, em 1995 na Califórnia/EUA. Fonte: Medium.com.

grandes lições que nos ajudam a amadurecer. (Romeu, relato escrito, 2018).

Para Clandinin e Connely (2011), a virada para a narrativa surge como um caminho alternativo em que pesquisadores e participantes possam viver um relacionamento saudável e produtivo, pois, para os autores, a vida é preenchida de fragmentos narrativos, designados em momentos do tempo e do espaço e em termos de continuidade e descontinuidade. Dessa forma, a experiência ganha um lugar de destaque, pois, para os autores supramencionados, Educação e estudos em educação são formas de experiência e a narrativa seria o melhor modo de representar e entender a experiência.

Para orientar as discussões do Grupo, e a escrita das Cartas Narrativas dos egressos, foram contextualizadas aos objetivos da pesquisa - *problematizar o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na formação de professores da Educação Básica na Rede Pública de Ensino no município de Euclides da Cunha/BA*. Assim, foi elaborado e enviado a cada participante, via e-mail, um roteiro que abrangia três grandes eixos para a pesquisa: a) *Concepções de Universidade e Responsabilidades Institucionais: UNEB e Educação Básica*; b) *Ressonâncias dos cursos ofertados pela UNEB na formação docente*; c) *A Universidade, os processos de formação de professores e suas ressonâncias no ensino básico*.

As informações fornecidas nestes Documentos serão apresentadas no percurso do texto, estabelecendo relação com os temas discutidos. Os relatos dos participantes do grupo de discussão serão referenciados como relato oral, e as narrativas dos egressos como relato escrito. Todos os sujeitos serão identificados com nomes fictícios, preservando assim suas identidades, conforme definido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

As informações que deram suporte à discussão teórica desta Cartografia foram produzidas a partir de levantamento bibliográfico e análise de Documentos, como Projeto de Implantação e Reconhecimento de Curso de Letras, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Anuário UNEB, Leis e Documentos Oficiais que regulamentam a formação docente no Brasil.

Eu, no território da pesquisa

A utopia está lá no horizonte. Eu me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano)

Pesquisar sobre a Universidade, não foi uma decisão fácil. Primeiro porque pensava que para falar de um tema que envolve uma Instituição tão importante, a pessoa tinha que ser grande intelectual, algo que eu não pensava ser. Depois, o contexto social, político e econômico não estão nos favorecendo. Mas, ao ler a declaração de Gilles Deleuze (1998), em uma conversa com Parnet, no texto, *Uma conversa para que é? E para que serve?*⁶, o filósofo diz não ser um intelectual, por não ter uma cultura disponível, nenhuma reserva. Segundo ele o que sabe, sabe apenas para as necessidades de um trabalho atual, e se volta ao tema, vários anos depois, precisa reaprender tudo.

Na reflexão sobre *A utopia* (Eduardo Galeano), epígrafe propositalmente escolhida para iniciar este texto, sinto-me encorajada a continuar caminhando, apesar do desassossego de pesquisar na própria casa causar uma tensão no meu próprio território, levando ao desconforto, em especial para mim, e para sujeitos que convivem comigo. Ao adentrar no campo da pesquisa me senti hóspede na “minha própria casa”, e anfitriã de outros que também eram “moradores”. No início foi meio confuso e me senti constrangida, fiquei a pensar em como ser anfitriã de sujeitos na “sua própria casa”; mas haviam outros sujeitos vindos de outros espaços, o que facilitaria o encontro com os devires - essenciais para a investigação.

Devo refletir que os encontros aconteceram, não apenas com pessoas, ou coisas, mas com o inusitado, aquele que nunca ocorre sem um grau de violência - que nos desacomoda e nos faz sair do lugar que estamos. Deleuze, em *Diálogos* (1998), fala de um encontro com uma espécie de solidão extremamente povoada.

Uma grande marca desta pesquisa foi a renormatização que ocorreu no seu percurso. A Cartografia opera em um vazio de normas que abre precedentes para à criação; o cartógrafo exerce sua inventividade em meio aos desafios que o campo empírico coloca, uma vez que não é a obediência a procedimentos protocolares e

⁶ DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

técnicas formuladas previamente, que antecedem a entrada no campo empírico. Foi assim que, na construção dos caminhos investigativos, no curso das intervenções, contamos com colaboradores da Universidade, representantes de quatro Territórios de Identidade que trouxeram ideias divergentes que nos fizeram atravessar os muros e ver o que tem do outro lado. A força gerada por esses encontros, na medida em que os territórios foram percorridos, contribuíram para que a pesquisa ganhasse corpo.

O mapa da Educação Básica em Euclides da Cunha já apontava para a Universidade do Estado da Bahia como um campo de força; mas, não só isso, tornou-se alvo de muitas críticas de educadores e instituições responsáveis pelo ensino no município. As cobranças acontecem desde a qualidade da formação que está sendo oferecida aos estudantes nas licenciaturas, a falta de formação continuada para os seus egressos. Contudo, a Universidade ainda é vista como um ambiente privilegiado de formação.

O fato de acreditar na capacidade que uma boa Universidade pública possui para alterar a vida de uma cidade, através do conhecimento que produz e das pessoas que forma, podendo contribuir efetivamente para o desenvolvimento na qualidade de vida, e para o progresso material e cultural, gera uma expectativa ainda maior sobre ela. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a instalação do campus da UNEB em Euclides da Cunha. Para uma das partícipes da pesquisa,

Para além da mudança no panorama socioeconômico, a implantação do Campus oportunizou diversos professores do ensino básico, que já lecionavam Língua Portuguesa, terem uma formação na área. (Raquel, depoimento escrito, 2018)

Nesse depoimento Raquel, reconhece que a implantação da Universidade não só favoreceu a educação local, bem como, houve mudança no panorama socioeconômico. Assim, ao serem atribuídas a ela, responsabilidades e funções compartilhadas com licenciados egressos, e professores da Educação Básica, professores e gestores da Universidade, vi, nesse movimento, possibilidades de cartografar novos signos, linhas que compusessem esses movimentos-funções.

Sendo integrante do corpo docente do Departamento de DCHT XXII, em 2016, iniciei uma conversa com a Direção do Departamento e com o Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE, no sentido de provocarmos uma discussão no Campus sobre a Educação Básica. De pronto aceitaram; então, a direção publicou uma Portaria, criando um grupo de estudos para discutirmos a

temática. A princípio, queríamos compreender como nossos pares estavam percebendo as lacunas em nosso Departamento; como poderíamos contribuir para transformar essa realidade, tendo em vista, que não deixam de ter razão aqueles que acreditam ser a Universidade, um lugar privilegiado de formação de professores. Sucupira, em entrevista a Helena Bomeny (2001, p. 47), defendeu que “está, portanto, no investimento continuado no Ensino Superior a chave para a melhoria e a extensão de uma Educação Básica de qualidade ao conjunto da população em idade escolar”. No relato oral a seguir, Júlia evidencia a seriedade da situação a expectativa colocada na Universidade.

Como desafios, apresentamos nossos índices. Hoje, temos o IDEB de 2.8; nós estamos com um déficit, comparada a meta projetada de 1.0, nos anos finais. Nos Anos Iniciais, 4.1. Somos, na Bahia, um município prioritário dentre os prioritários. Temos 417 municípios e, destes, 133 são prioritários. Dos 133, estamos entre os 7 prioritários. É grave! Aí a gente convida a Universidade pra pensar junto. As crianças não estão aprendendo em uma rede onde, praticamente, 100% dos professores são efetivos; (...) uma rede onde nós temos uma grande quantidade de especialistas e mestres, e doutorandos (...), atuando: o que está acontecendo? Para além das questões sociais? Para além da vulnerabilidade social? Costumo pensar que é real essa vulnerabilidade; mas esta vulnerabilidade não pode ser condenação para a criança e o adolescente. Essa condição não pode ser taxativa, você não aprende; você não passará daqui; e somos nós, enquanto instituição, que vamos pensar os meios as estratégias para superar isso, a pergunta que me faço é: existiria um distanciamento entre a titulação e a qualificação desses professores que estão saindo das instituições de ensino superior? A qualidade dos profissionais que saem da UNEB é fato, é notório; a olho nu você identifica que há uma diferença na nossa rede. E é por nossa rede que consigo falar, por não conhecer outras realidades. Mas ainda assim, há uma fragilidade enorme, a Secretaria (municipal) hoje se preocupa com formação continuada a partir de pautas que talvez fossem mais simples de serem trabalhadas se a Universidade tivesse focado já nisso. Aí, a gente já vem com uma outra perspectiva, que é para além dos desafios, quais são as sugestões que a gente traz? (Júlia, relato oral, 2018).

Este depoimento nos faz refletir, ainda mais, sobre a necessidade de o professor fazer formação superior e continuar no processo formativo, já que “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”. (VEIGA, 2008, p. 15).

Júlia, em seu depoimento, desafia, de maneira enfática, que a Universidade se permita refletir junto com o município a começar pelos índices de desenvolvimento da Educação Básica, chamando à atenção para a não aprendizagem das crianças em uma Rede de Ensino, na qual 100% dos professores

são efetivos e possuem Graduação, Especializações; e, em alguns casos, Mestres e Doutores. E faz uma provocação importante - se há um distanciamento entre a qualificação e a titulação destes professores que estão saindo das Instituições de Ensino Superior.

Por se tratar de uma pesquisa interventiva, a partir de depoimentos como o de Júlia as discussões se ampliaram para além da pesquisa, bem como ações já estão sendo desenvolvidas, no sentido de aproximar a Universidade da Educação Básica. Porém os resultados do estudo mostram que ações maiores deverão ser criadas, outras implementadas e institucionalizadas.

Assim este texto está desenhado de modo à cartografar, em diferentes sessões, quatro Traçados Cartográficos. No primeiro, discutimos a formação de professores e a Universidade como espaço dessa formação, destacando os movimentos na sua trajetória por meio dos achados da pesquisa, em discussão com o referencial teórico escolhido e, a partir dessas reflexões, produzir proposições relacionadas a essa dimensão. No segundo, problematizamos operacionalidade das Políticas Públicas Educacionais voltadas à formação docente, considerando os relatos dos sujeitos e a literatura da área. No terceiro, refletimos sobre a importância e a capilaridade da Uneb; e de sua multicampia que possibilitou a interiorização do ensino, principalmente para atender a formação de professores nos 18 Territórios de Identidade baianos.

Diante das potencialidades e fragilidades da Universidade, bem como da necessidade de ela estar de forma mais concreta, promovendo formação para os professores e presente nos espaços da Educação Básica, é que consideramos relevante a organização de Traçados Propositivos, ao final, principalmente para a Universidade do Estado da Bahia, única Instituição Pública de Ensino Presencial, responsável por formação de professores, presente em nosso município.

Poderá, ainda, a Cartografia contribuir, também, com os órgãos responsáveis pela Educação Básica no município, uma vez, que, para sua produção foram mobilizados um coletivo de forças, impulsionados pelo desejo de modificar um estado de coisas, até mesmo interferir em processos que podem alterar os contornos dos mapas destas instituições.

TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UNIVERSIDADE: movimentos possíveis

Encontramo-nos em um momento em que ocorreram mudanças profundas, tanto na estrutura do ensino na universidade como em sua posição e sentido social. (...) (alguém disse que tentar inovar na universidade é como tentar mover um elefante), (...) que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas das universidades (...). (ZABALZA, 2007, p. 19)

Refletir sobre a Universidade no marco do atual contexto político e econômico, parece inútil. São tão complexos os movimentos em torno desta Instituição, que parece impossível enfrentá-los com suficiente coerência e sistematicidade. Num futuro que parece incerto e ameaçador, existe uma forte tendência de se concentrar tudo no presente, no aqui e no agora.

Pensar o futuro neste contexto é uma tarefa que parece, no mínimo, paradoxal. No entanto, adverte-nos Tedesco (2015, p. 25) que, “quanto menos possibilidades existem para pensar e agir com visão de futuro, mais necessário e importante é que o façamos”.

A partir desse ponto de vista, suscitar uma provocação coletiva sobre o futuro e responsabilidade da Universidade como espaço de formação de professores, constitui uma tarefa difícil de negociações e decisões políticas que permitam definir ações compartilhadas e urgentes. Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 38), a formação de professores é fundamental para uma educação de qualidade social, sendo essa qualidade “advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como a superação das desigualdades e injustiças”. Aliado ao tema formação de professores discute-se, também, a Universidade como um espaço social de formação desses sujeitos.

Do ponto de vista da história, a Universidade teve um papel importante no século XIX, sobretudo diante das consequências causadas pela Revolução Industrial. No século XX não foi diferente, visto que grandes mudanças ocorreram nos segmentos científicos, tecnológicos, políticos econômicos e sociais. Para Santos (2011), foram profundas as transformações que o mundo sofreu, e foram intensificadas a partir da década de 70. No final dessa mesma década, a

Universidade e seus atores passaram a posicionar-se de forma mais organizada, em favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária (ABDALLA, 2016).

É preciso mencionar, ainda, que a Universidade nunca teve uma função social tão importante quanto nos últimos anos, principalmente com a globalização e o aparecimento das novas tecnologias de informação e da comunicação que facilitaram a produção e transmissão de grandes volumes de informações e de novos conhecimentos. Conforme ressalta Fialho (2005, p. 40),

Refletir sobre a missão da universidade na contemporaneidade e sua contribuição para o desenvolvimento local sustentável constitui uma aventura intelectual, dado o caráter multirreferencial das questões que aí se encontram imbricadas; bem como a complexidade inerente a constituição histórica desse nível de ensino e sua estreita relação com os meios de produção.

Nesse sentido, é preciso compreender o seu significado enquanto espaço social de formação de professores; é preciso reaprender a sua razão de ser. Nessa mesma direção, as reflexões relacionadas ao papel da Universidade do século XXI resultam, justamente, da preocupação com essa instituição que, apesar de estar vivenciado um momento de descrédito e desencanto pela sociedade, a qual parece ter deixado de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor, ainda é considerada o campo melhor preparado para reorientar as ações da humanidade.

Segundo Buarque (2003, p. 24), “frente a essas transformações radicais, a Universidade ainda representa patrimônio intelectual, independência política e crítica social”. Para ele, na última metade do século XX, de todas as conquistas do povo brasileiro, talvez, a fundação da Universidade Pública Federal tenha sido a maior.

No final do século XX a Universidade, ainda muito jovem em nosso país, começou a sofrer pressões externas em decorrência dos resultados das avaliações nacionais. No mesmo período, estudiosos iniciaram uma discussão sobre a crise que atingia a Universidade. Para Santos, (2011, p. 15),

A concentração na crise institucional foi fatal para a Universidade e deveu-se a uma pluralidade de fatores - alguns já evidentes no início da década de 90; outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década. A crise institucional era, e é, desde há, pelo menos, dois séculos, o elo mais fraco da Universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da Universidade assenta na dependência financeira do estado.

Nesse sentido, é possível afirmar que a Universidade é enfraquecida nas suas ações quando o Estado não cumpre com seu papel perante ela; e que a

autonomia científica e pedagógica não possuem tanta relevância quando esta ainda está financeiramente submissa ao Estado.

Para Monfredini (2016), a crise da Universidade é global e, no contexto brasileiro, ela ocorre num campo - universitário acadêmico -, ou seja, em um ensino superior pautado no critério da produtividade e mecanismos de avaliação externa. Diante disso, há uma constatação, do ponto de vista da história, de que a Universidade teve as possibilidades de realizar uma formação ampla e esvaziada, ao submeter os conhecimentos e a formação somente pela perspectiva do capital. Nessa direção, Chauí (2001) a define como uma Universidade de resultados, que começa nos anos 1970, e cresce na década seguinte. Contrapondo essa ideia de Universidade, Sucupira em depoimento concedido a Helena Bomeny (2001, p. 57), nos diz que,

A Universidade deve ser livre para que possa realizar seus papéis e missões e, ao mesmo tempo, deve satisfações à sociedade que a mantém, que lhe propicia o desenvolvimento, devendo fornecer respostas necessárias aos problemas e/ou soluções relativos ao bem-estar coletivo. Em ambiguidade induz, ontologicamente, a se perceber que a Universidade deve ser livre do mesmo modo que é dependente, autônoma para pensar e fazer, pensando e fazendo sob a permanente vigilância das satisfações que deve a sociedade que a mantém.

É consenso entre pesquisadores que esses assuntos, atualmente predominantes nas questões acadêmicas no que concerne ao papel social da Universidade, sejam intensamente discutidos. Nesse sentido, as três crises apontadas por Souza Santos (2011) - *crise da hegemonia*, *crise da legitimidade* e a *crise institucional* - São bem atuais e, certamente, interferem na formação, especificamente na formação de professores e no redimensionamento da responsabilidade social da Universidade.

Assim, a discussão da universitarização da formação docente tem sido uma constante, como veremos a seguir em outra seção, provocando alguns debates em torno da disputa de projetos sobre o *lócus* dessa formação, uma das questões mais focadas. A tendência apresentada nos debates é de uma formação docente em Universidade. A Universidade também é focalizada na defesa da relação entre ela e a escola de Educação Básica. Nesse tema de significativa presença nos Documentos oficiais, a relevância dessa relação se coloca por entender a Universidade em condições de poder proporcionar à escola de Educação Básica a

formação de professores formados com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As mudanças que ocorreram, principalmente, nos espaços de formação de professores como a grande expansão, em pouco espaço de tempo, das redes de ensino e o crescimento rápido na oferta de licenciaturas, interferiram de forma significativa na qualidade da educação, o que gerou consequências não só positivas. Sobre isso, Gatti e Barreto (2009, p. 55-56) afirmam que,

A rápida mudança do *locus* da formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.

Nessa perspectiva, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, pela amplitude do seu caráter, abriu precedentes para que mudanças significativas ocorressem na Universidade, a exemplo da ampliação da oferta de licenciaturas.

Diante desse contexto, Gatti e Barreto (2009) chamam a atenção para as lacunas que os cursos de licenciatura apresentam no que se refere à aprendizagem em contextos de práticas. Além disso, associam as limitações da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, fortemente ampliadas pelo setor privado a partir dos anos 1980. Para as autoras, “os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e abertos a revisões constantes” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 201).

Segundo registros, no Brasil, o ensino superior e os cursos de formação docente nas Faculdades antecederam a implantação da Universidade, que só ocorreu em 1931. A expansão da oferta sempre levou em consideração a demanda e a oferta de educação. Fialho (2011) aponta que as Universidades estaduais da Bahia, reconhecidas pela sua grande abrangência, são responsáveis pela formação de um número significativo de professores, através dos vários cursos de licenciatura. A autora destaca a responsabilidade atribuída a essas Universidades na formação de professores da Educação Básica e enfatiza que elas tiveram sua gênese nas antigas faculdades de formação de professores. Nessa direção, trago como exemplo próximo a Universidade do Estado da Bahia-UNEB que, segundo Boaventura

(2009), no primeiro momento de sua constituição, congregou as Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus.

Instituições formadoras de professores na Bahia – das Faculdades às Universidades

Na Bahia, ao contrário das outras regiões do país, a expansão das redes de ensino superior não se deveu à iniciativa privada ou federal, mas sim ao Governo do Estado, que assumiu “o movimento de expansão e de interiorização da educação superior como um traço muito forte nas suas políticas (...)” (CUNHA, 2002, p. 77).

Pesquisas apontam que desde o início da década de 60 havia uma mobilização da criação de Instituições de Ensino Superior Públicas no interior. A Lei n. 1.802/1962 (BOAVENTURA, 2009) já criava Faculdades de Letras, Ciências e Filosofia nas cidades de Caetité, Feira de Santana, Ilhéus, Jequié, Juazeiro e Vitória da Conquista, “com o objetivo de preparar professores para o magistério secundário, incrementar a pesquisa científica e difundir a cultura universitária no interior do Estado”. No entanto, as faculdades de formação de professores só vieram a efetivar-se no ano de 1968, em municípios que atendiam critérios como população e de importância estratégica em suas microrregiões.

Boaventura (2009, p. 32) nos diz, que, “a Bahia em menos de 20 anos criou e organizou um senhor sistema de educação universitária. Partiu, em 1968, de apenas três Faculdades de Formação de Professores, para quatro universidades (...)”. Embora todas as estaduais tenham forte presença na formação docente no estado da Bahia, a UNEB é considerada como a que mais se destaca neste sentido, em virtude de sua capilaridade territorial ou multicampia.

Criada em 1983, a UNEB teve como embrião o Centro de Educação Técnica da Bahia-CETEBA em Salvador; as Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e de Juazeiro. Para a criação da UNEB foram aglutinadas estas unidades de ensino superior e, posteriormente, novas faculdades foram criadas por todo interior do estado e incorporadas à UNEB, ocorrendo o que Fialho (2005) e Boaventura (2009) denominam de multicampia.

A fim de identificar suas unidades universitárias, em setembro de 1997, a UNEB passou a adotar a estrutura orgânica de Departamentos. Além das inúmeras licenciaturas regulares para formação de professores, ela é pioneira em implantação de Programas especiais de formação de professores, a exemplo de: Programa Rede UNEB 2000; Programa de Licenciaturas – PROLIN; Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica – PROESP; Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI. Este último, voltado para professores das escolas indígenas, evidenciando o princípio da valorização e do respeito à pluralidade étnico-racial. Numa ação conjunta com o Ministério da Educação – MEC e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, a UNEB aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Estes Programas promovem a ampliação da interiorização do ensino superior e atendem professores das redes públicas de ensino.

Assim, seguindo o plano de expansão dessa jovem Universidade, e atendendo aos anseios da população do município de Euclides da Cunha, no que tange a melhoria do ensino desta Região-Polo, em 2002, é implantado o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XXII e, em 2003, tem início o curso de Letras, com o objetivo principal de oferecer curso de formação de professores em Língua Portuguesa e Literaturas, para atuarem no Ensino Médio e Ensino Fundamental II. Vale ressaltar que, antes da implantação do Campus XXII, os professores e os candidatos a essa profissão percorriam longas distâncias para cursarem o ensino superior.

Apesar de o nosso Departamento ser pequeno, no decorrer dos 16 anos de sua existência tem formado grande número de professores nos cursos regulares e nos Programas Especiais⁷. No entanto, ainda temos lacunas internas no que diz respeito a uma política educacional institucional, apesar das experiências que vimos tendo a partir de Editais públicos de fomento à formação destes profissionais no exercício da sua profissão.

Temos uma política de graduação? Como vimos exercendo a autonomia universitária, frente às parecerias estabelecidas inter e intra institucionais? Para Zabalza (2007, p. 20),

⁷ Programas com oferta de cursos que não são regulares, atendendo à demandas de parcerias da Universidade com a sociedade, a exemplo do PARFOR.

De modo sucinto, está se dizendo às Universidades que não se contentem em apenas transmitir a ciência, mas que a criem (isto é, elas devem combinar a docência e a pesquisa); que dêem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas: façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar.

Diante destes questionamentos, cabe refletir acerca da formação de professores nos espaços da Universidade, buscando repensar a formação de professores, relacionando-a com o atual processo de globalização, econômico-social e cultural, sem esquecer-se do conceito de autonomia universitária da organização acadêmica e do papel social da Universidade.

A centralidade do professor nas reformas educativas

Do ponto de vista da história, a formação de professores, do início dos anos 1990 até os dias atuais, tem sido um dos temas mais debatidos na área da educação. Passou-se de um contexto de pouco movimento em torno do processo de formação docente para um momento de uma infinidade de pesquisas, produções científicas, cursos e atividades. É possível afirmar que o foco nas reformas curriculares, ocorridas de modo acentuado nas últimas três décadas, colocou também no centro do debate a formação de professores.

A discussão sobre uma “educação de qualidade” para a “sociedade do conhecimento e da informação” produziu discursos que justificam mudanças nas políticas educacionais, criando e intensificando mecanismos de controle do desempenho da escolarização para, entre outras finalidades, induza políticas voltadas à eficácia do sistema educacional. Desse modo, a formação de professores foi defendida como “eixo estratégico” para o sucesso das reformas, com o argumento de que o foco nessa formação favorece a consolidação das perspectivas postas pelas reformas.

Silva (2012) chama a atenção para as contribuições dadas pelas reviravoltas da economia mundial ao desencadeamento das reformas educacionais. Segundo a autora, essas reformas demandam um processo de qualificação, tendo como pano de fundo as novas formas de organização de produção e desenvolvimento de competências profissionais adequadas ao mercado de trabalho. As reformas enfrentam, desse modo, os desafios da educação necessária quanto ao perfil

profissional exigido pelo paradigma emergente: “polivalência, flexibilidade para todos os ramos e todas as instâncias educativas e formativas (...)” (Silva, 2012, p. 180).

Nessa direção, é aprovada em fevereiro de 2002 à resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse movimento configurou um contexto marcado por tensões entre o MEC e os professores, dadas as divergências no encaminhamento da proposta pelos órgãos oficiais. O resultado dessas tensões se configura na coexistência de duas Diretrizes para a formação de professores para os anos iniciais, ao invés da definição de uma única Diretriz que articulasse, amplamente, as diferentes posições disputadas discursivamente nas audiências públicas, reuniões, seminários e outros eventos. No dizer de Ball e Maguire (2011, p. 185), “algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas (...) algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas”.

Tais condições, presentes nos processos políticos e de constituição das políticas, permitem a construção de consensos provisórios e contingentes na definição dos textos em defesa de propostas hegemônicas marcadas pela mesma precariedade, por falta de decisões institucionais.

O destaque dado aqui às Diretrizes Curriculares deve-se ao fato de ela ser um Documento de definição política que se dirige à organização de reforma institucional e curricular que incide diretamente no processo de formação dos professores. Para os educadores envolvidos nesta formação que acompanharam o processo de reforma conduzido pelo MEC/CNE, “o projeto apresentado pelo parecer CNE/CP 9/2012, por si só, já surpreendeu, dados os acréscimos e as supressões nas propostas originais construídas em seus fóruns” (SILVA, 2012, p. 189).

Nesse sentido, destaco um ponto nevrálgico da proposta: o fato de se facultar a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a cursos que não só o de Pedagogia; o que, para Silva (2012), deixa subentendido a retirada definitiva da natureza desse curso. Facultar a formação a espaços externos à Universidade (Institutos Superiores de Educação e curso Normal Superior) foi outro ponto que desagradou a categoria de professores, o que demonstra mais uma ação de controle do poder estatal sobre a formação e a profissionalização docente.

Nesse contexto, vale observar as alterações que os dispositivos legais de normatização dos currículos do ensino superior têm produzido no ensino acadêmico, bem como na reconfiguração da educação superior como um todo. Trata-se de normatizações que integram o processo de regulamentação da LDB 9.394/96 e preveem mudanças significativas na organização, na estrutura e no funcionamento das Universidades.

No decorrer dos últimos anos, outras políticas de suprimento para a formação de professores também foram desenvolvidas. Porém, é possível perceber a ausência de uma política nacional específica e articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores em qualquer modalidade; pois, Conforme argumenta Gatti (2014,p. 34):

Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores, etc.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica (BRASIL, 2009), por exemplo, dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço, deixando para traz questões importantes relacionadas à formação inicial de professores. André (2016) nos diz que há alguns anos a formação inicial e continuada era entendida como processos que ocorriam em momentos distintos e desarticulados. Para a autora, a formação inicial deverá ser vista como o princípio de um processo formativo e que deverá continuar ao longo da vida.

Nessa concepção, a formação continuada, pressupõe uma formação inicial em cursos de licenciatura que, a partir de 2002, são organizados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que propõem o perfil e as competências do profissional a ser formado. Assim, a formação continuada é, comumente, entendida como uma aprendizagem que ocorre após a formação inicial em cursos de Graduação, no espaço de atuação profissional.

Vale lembrar que as perspectivas e linhas gerais das referidas diretrizes já estavam previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, que estabelece uma maior flexibilidade curricular como princípio a ser assegurado nos cursos de graduação, para garantir coerência com as tendências atuais de uma formação considerada de qualidade. Cabe, também, ressaltar uma questão fundamental: tais Diretrizes não asseguram o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão ao preverem a criação de centros universitários

que poderão se dedicar só ao ensino e não desenvolver obrigatoriamente pesquisa (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em seu Artigo 3º, orientam que no processo de formação para o exercício da docência, em todas as etapas da Educação Básica, seja garantido a “(...) articulação entre a teoria e a prática, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015); e no Artigo 4º, explicitam que “(...) respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, as novas Diretrizes mudam a orientação com relação à oferta de formação inicial e continuada por instituições de educação superior, ao tempo, que, complementam o que prevê a LDB 9.394/96 ao adotar os termos formação de docentes e formação de profissionais da educação, ressaltando, também, que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado, ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teoria e prática, mediante formação contínua. Sobre isso, Silvestre (2016, p. 149) nos diz que “os cursos de formação não conseguiram romper com a racionalidade técnica de conceber o conhecimento e a prática como dois polos antagônicos e dissociáveis”.

Historicamente, outros fatores se destacam e se somam ao processo da formação de professores no Brasil que precisam ser enfrentados. Gatti (2014) reflete que os enfrentamentos na base das licenciaturas devem ter foco em Decretos e Regimentos, mas, sobretudo, na possibilidade de novos caminhos para a formação inicial numa dependência de uma ação política educacional de modo mais coerente e integrado. Assim, importa problematizar as políticas públicas educacionais, tendo o foco na formação de professores.

TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DOCENTE

Só existe política de educação numa sociedade cujos problemas ressaltam na consciência de seus membros sob a forma de um desafio que exige resposta adequada. A verdade deste postulado é muito singela, e pode ser expressa singelamente: não pode haver soluções onde não haja problemas. São difíceis as soluções educacionais no Brasil, porque não há consciência nítida dos problemas que a educação deve solucionar. (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 135)

Política é uma área de conhecimento extremamente complexa. Em razão da natureza dos temas e da estrutura por ela engendradas, essa é uma área que dá espaço para muitas polemicas e controvérsias. No Brasil, a produção de pesquisa em Políticas Públicas ainda é considerada pequena e recente; porém, o aumento dessa produção tem sido significativo e constante, em diversas áreas além das ciências políticas “apenas nas últimas décadas foi incorporada à nossa agenda de pesquisa” (SOUZA, 2003, p. 01).

Já o cenário que envolve a discussão do objeto desta pesquisa é marcado pela intensidade de sua produção em um momento em que diversas reformas estruturais ocorrem no contexto educacional do país. Mas, destaco que, no âmbito das políticas educacionais, formação de professores tem sido um dos temas mais discutidos. Tem também causado enorme desassossego naqueles que ainda acreditam e colocam na Educação a esperança de uma melhor qualidade de vida.

Mesmo concebendo a ideia de que inúmeros fatores interferem diretamente em sua qualidade, a importância dos professores para ela é, fortemente, reconhecida. Gatti, Barreto e André (2011) destacam que as políticas educacionais no Brasil - demandas como a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros fatores -, ainda são desafios que abrangem tanto aos futuros professores licenciados, quanto aos docentes em seu processo contínuo de formação.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a qualidade da educação Pública têm o seu foco na formação do professor e nas políticas de valorização desse profissional; e têm acompanhado não somente os discursos nacionais, mas, também e, de forma preeminente, os discursos e recomendações internacionais, por órgãos

como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Banco Mundial – BM, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Tendo em vista a importância atribuída ao professor para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, as parcerias firmadas entre a UNESCO e o Ministério da Educação - MEC, têm tido notoriedade na formulação de políticas para a educação no Brasil. Vale ressaltar que, do ponto de vista do contexto histórico, as recomendações dos órgãos internacionais têm sido referência para o desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil.

Mainardes (2006, p. 52) nos adverte sobre esse aspecto quando diz que essas agências podem influenciar o processo de criação de políticas nacionais, pois “Tais influências, (...) são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação”. Em se tratando de professores, leis, planos, Documentos, Programas e políticas nacionais dão indícios de aproximação com tais orientações. Para pensar políticas educacionais, em especial, voltadas à formação de professores, se faz necessário compreender a trajetória dessas políticas, pois para “melhor compreendermos as políticas docentes é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.31).

Em um detalhado e amplo estudo sobre os professores da Educação Básica no Brasil, realizado sob o fomento da UNESCO, Gatti e Barreto (2009) se propuseram a analisar as características da formação docente, os planos de carreira e os salários dos professores.

O estudo revelou muitas fragilidades no sistema educacional brasileiro, que geram consequências diretas, não só na qualidade de ensino, nas condições de trabalho dos professores, na carreira, nos salários, nas práticas pedagógicas; como também nos processos de formação de professores nas diferentes esferas de execução (federal, estadual e municipal), nas universidades e nas implicações desses processos formadores nas escolas em todo o país. O estudo deixa claro, também, que tanto a formação inicial e continuada, quanto os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Segundo Saviani (2009, p. 148), ao fim de um estudo sobre aspectos históricos e teóricos do problema da formação de professores no contexto brasileiro,

ao longo dos últimos dois séculos, “o que se revela é precariedade das políticas formativas”. E essas, apesar das constantes mudanças, não conseguiram conceber um modelo minimamente sólido de formação docente que pudesse enfrentar com consistência os problemas da educação escolar em nosso país.

Traçados que ligam pontos da pesquisa

Inúmeras pesquisas apontam para a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que possibilite de forma articulada a formação inicial e continuada, sem perder de vista as condições de trabalho, salários e carreira. Corroborando com essa afirmativa Azzi (2009, p. 57), quem nos diz que,

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente.

Nesse sentido, são desafios fundamentais para alcançar essa educação a valorização e qualificação continuada dos professores (GATTI; BARRETO, 2009). Portanto, ao se refletir sobre a formação de professores, é preciso tomar como referência uma série de fatores que permeiam a educação em seu contexto nacional e internacional; e o sentido dado pelo estado à gestão de políticas educacionais e a política de formação de professores. É importante destacar que, nesse estudo, as atividades dos docentes não são vistas como ações exclusivamente constituídas por princípios e preocupações educacionais, isentas de influências outras que permeiam a escola e a sociedade em geral. Como aponta Ball (2011, p.36), pesquisas ‘baseadas na culpabilização’ “nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema”.

Como base legal das políticas de formação e valorização de professores no Brasil, destaca-se, inicialmente, a Constituição Federal (CF) de 1998, que estabelece no Artigo 206 os princípios que devem nortear a organização do ensino.

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de prova e títulos, aos das redes públicas, (Redação dada pela emenda constitucional nº 53, 2006)

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2006).

Além da CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, no art. 67, estabelece que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério.

Vale destacar, ainda, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentada pela Lei nº 9.424/96. Um Fundo destinado à manutenção do Ensino Fundamental e aos professores dessa modalidade de ensino. No ano de 2007 foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentada pela Lei nº 11.494/2007, para substituir o FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB foram criados com o objetivo de promover a manutenção e desenvolvimento da Educação, bem como a valorização dos seus profissionais.

Porém, o FUNDEB veio com importantes diferenciais no que tange aos salários e aos planos de carreira. No último, tem destaque o Art. 40º, o qual preconiza a “formação continuada com vistas à melhoria da qualidade de ensino” (FUNDEB, 2007).

Nesse movimento de mudanças, algumas políticas implantadas pelo MEC (BRASIL, 2005) desenvolveram Programas, objetivando melhorar a qualidade de ensino no país, a exemplo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, do Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação; e do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), entre outros.

Assim, no decorrer das três últimas décadas foram criadas e implantadas sucessivas Leis, Resoluções e medidas, tendo como pano de fundo a valorização dos profissionais do Magistério. Diante da necessidade de oferecer formação inicial e continuada a um número maior de professores, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que Gatti, Barreto e André (2011) consideram, pelas dimensões que assume, uma das mais importantes medidas voltadas para o processo formativo do pessoal do magistério.

O Decreto de nº 6.755 (BRASIL, 2009) institui uma política nacional para a formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, e dispõe sobre a atuação da CAPES no fomento a Programas de Formação Inicial e Continuada. Em seu Art. 1º, lemos que a proposta é,

Organizar, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009, p. 01)

O Art. 2º deste Decreto dispõe sobre os princípios que orientam essa política, dentre os quais destaco,

Articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; importância do processo formativo, assegurando a organicidade ao trabalho e garantindo a sólida base teórica interdisciplinar; importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzidas em políticas permanentes de estímulo a profissionalização. (BRASIL, 2009a, p. 02).

O Art. 3º apresenta dez objetivos a serem atingidos por esta política. Entre eles, aponto os que, segundo Abdalla (2012), foram discutidos pelo Fórum durante 2010/2011,

Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; promover a valorização do docente, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira. (BRASIL, 2009a, p. 2-3).

Conforme assinalam Gatti, Barreto e André (2011), o Decreto também dispõe sobre a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições, com a função de articular planos estratégicos que seriam formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, e fazer acompanhamento e avaliação. Esses Fóruns possuem uma configuração que os possibilitam contribuir, e muito, com os projetos de formação de professores oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES, tendo em vista que, além de apreciar esses projetos, procuram estudar as políticas de formação e contextualizá-las. Outro fator importante dos Fóruns é que, segundo a legislação, estes devem ser presididos pelos Secretários Estaduais de Educação em seus respectivos estados.

A aprovação do plano estratégico caberá ao Ministério da Educação, e este dará apoio às ações de formação tanto através de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, concedendo auxílio a projetos relativos às ações

propostas e aprovadas, bem como apoiando financeiramente os estados, Distrito Federal, município e instituições públicas para a implantação dos projetos.

O mesmo Decreto, nos artigos 10º e 11º, prevê ações importantes para um desenvolvimento transformador no processo educacional brasileiro. São elas,

Os processos formativos deverão objetivar a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica, bem como a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, a Capes será responsável pelo fomento de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, assim como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que afetem a formação de docentes. (BRASIL, 2009).

Em 30 de Junho de 2011, foi publicada a Portaria Normativa nº 9, do Ministério da Educação, com o objetivo de atingir uma meta de formar os 600 mil professores brasileiros que ainda não possuíam formação considerada adequada para o trabalho que exerciam (BRASIL/MEC, 2009); e instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Essa ação ampliou as possibilidades dos professores participarem de uma formação continuada - muitos deles, no próprio município de atuação. Isso se deve a interiorização e ao grande alcance das Universidades estaduais.

Boaventura (2009) nos dizia que, com a interiorização da educação superior que foram criadas Universidades que possibilitaram a formação de profissionais do ensino. Outra possibilidade de um maior número de professores terem acesso à formação tanto inicial quanto continuada sem, na sua maioria, ter de percorrer longas distâncias foi por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com a oferta de cursos de licenciatura a distância.

Com o objetivo de promover a execução e implantação das normas legais que dependem do desenvolvimento de políticas estaduais e municipais, a exemplo da elaboração e/ou reelaboração de Planos de Carreira e Remuneração, em 2009, o Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica publicaram a Resolução nº 2/2009 que fixou Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Destacam-se, ainda, nas ações do Executivo Federal, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que se encarrega de realizar conferências para discutir as agendas importantes do contexto educacional da atualidade em todos os órgãos federados com participação ampla de representações da sociedade em geral.

Apesar de questionamentos com relação às medidas tomadas pelo governo, e a observação de que elas ocorrem mais no campo da formação em detrimento da atuação e do trabalho docente, é consenso de muitos a importância de discutir e participar das várias frentes abertas, uma vez ser visível à expansão na quantidade e mesmo na qualidade de ações voltadas a formação docente, nos seus vários formatos, níveis e contextos.

Em 09 de janeiro de 2001, tendo como objetivo central a melhoria na qualidade de ensino, é aprovado pela Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE). É importante salientar que, para o PNE, os professores são considerados sujeitos fundamentais no processo de melhoria da educação. A formação de professores e a valorização dos profissionais da Educação continuam sendo o ponto central da política do governo. Segundo o MEC/INEP (2010, p. 01),

Um dos principais desafios do Brasil é a melhoria da qualidade da educação básica. E se há um consenso atualmente na área da educação, este é o da relevância do papel do professor para esse processo.

Assim, em 25 de junho de 2014 é aprovado pela a Lei nº 13.005/2014 o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024. Em consonância com o Plano Nacional de Educação, estados e municípios também foram incumbidos de criarem seus planos decenais.

Sem negar a validade e legitimidade das políticas, aqui descritas, enquanto políticas nacionais de formação de professores para a Educação Básica, é conveniente analisar alguns pontos para pensar as implicações das políticas e suas respectivas legislações nas ações de formação de professores.

Para Mainardes (2006, p, 53), “os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”. É preciso problematizar os efeitos e consequências de legislações e políticas educacionais os quais, em um determinado momento, mostram possibilidades para a ação dos educadores; em outro momento, rompem com essas mesmas possibilidades, e acabam por fortalecer uma política de aligeiramento no processo de formação docente. Nesse sentido, ancorada em Ball (2018), defendo a importância de análise dos processos pelos quais as políticas são produzidas e implantadas, bem como suas estratégias e efeitos. Essa ideia se desenvolve partindo do princípio de que a eficácia das políticas depende do modo como são discutidas, aprovadas e executadas. Os processos de discussão,

negociação e aprovação são tão importantes quanto o conteúdo específico das próprias políticas.

Assim, considerando o que nos diz Ball (1993, apud MAINARDES, 2006) políticas, além de processos e consequências, são entendidas como texto e também discursos e emergem em meio a relações de poder. Logo, o que se espera é que haja uma maior articulação entre o Ministério da Educação – MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de Educação Básica, com compromisso e responsabilidades compartilhadas entre todos no desenvolvimento das políticas já existentes, e uma maior participação nas que certamente surgirão, para que os efeitos destas políticas sejam produtivos e alterem a realidade da educação em nosso país.

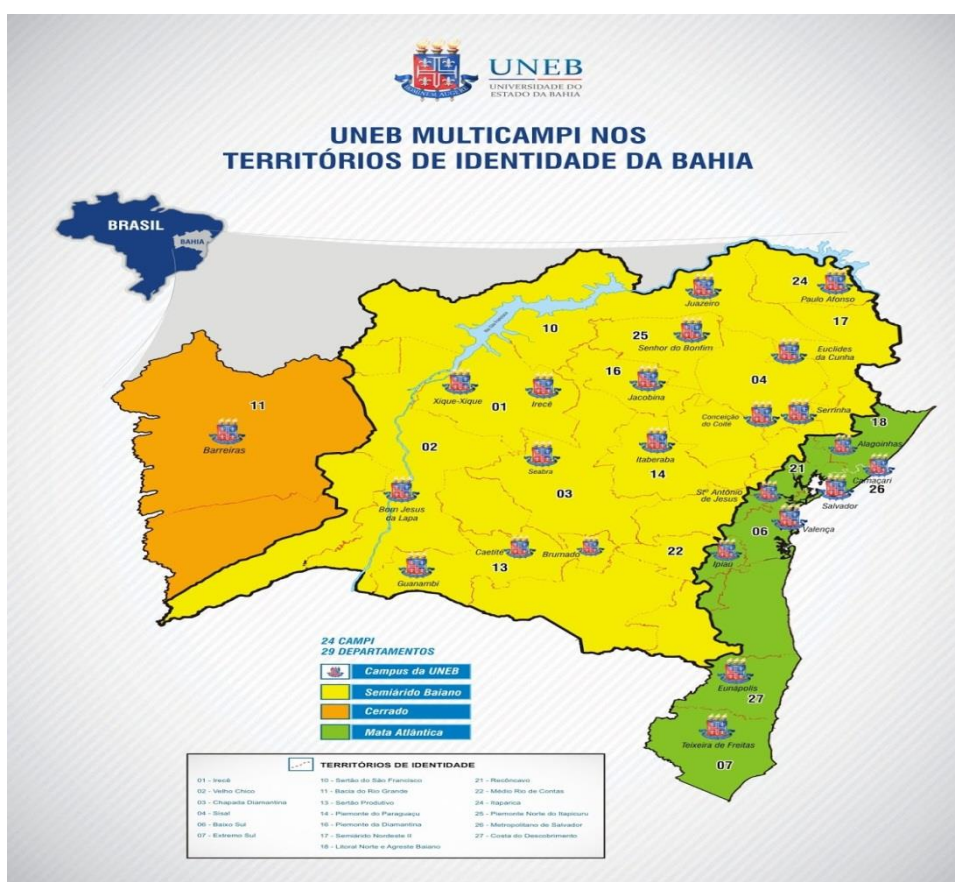
TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 3

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: campo da pesquisa

A UNEB carrega consigo a responsabilidade de ser considerada a maior Universidade do Estado e pioneira em interiorização do Ensino Superior, na Bahia, destacando-se, principalmente, na formação de professores. É uma Instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, organizada sob o modelo multicampi. Fialho (2000, p. 169) nos auxilia na compreensão deste conceito, afirmando que a universidade multicampi pode ser considerada aquela que dispõe de “campi distribuídos por vários municípios e não aquela que, ainda que dispondo de mais de um campus, encontra-se sediada num mesmo município ou os têm em localidades bastante próximas”.

A UNEB se estrutura a partir de uma administração central em Salvador, com 02 *campi* avançado, 29 Departamentos sediados em 24 *campi*, presentes em 26 cidades da Bahia e em 18 Territórios de Identidade, como podemos ver na Figura 04.

Figura 4 – A UNEB no Estado da Bahia



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2013-2017.

A Instituição destaca-se pelo seu alcance na oferta de Ensino Superior à regiões mais distantes, aos municípios menores e mais pobres. Atualmente (2018), oferta em torno de 130 cursos de graduação – 60 licenciaturas presenciais e 13 a distância; 54 bacharelados presenciais e 02 a distância e 01 tecnólogo -, em diversas áreas do conhecimento; na capital e no interior. Fonte: (Anuário-UNEB, 2018). Oferta, também, Programas de Pós-graduação – *latu sensu e stricto sensu*, 25 turmas de Mestrado e 05 de Doutorado - em quatro Áreas: Educação, Saúde, Linguagens, Ciências e Tecnologias. Fonte: (PPG UNEB, 2018)

A presença da UNEB no Território do Semiárido Nordeste II

Figura 5 – Territórios do Conhecimento e Departamento de Euclides da Cunha



Fonte: Elaborado pela ASCOM/UNEB área externa do DCHT-XXII, com mapa do Estado, 2018.

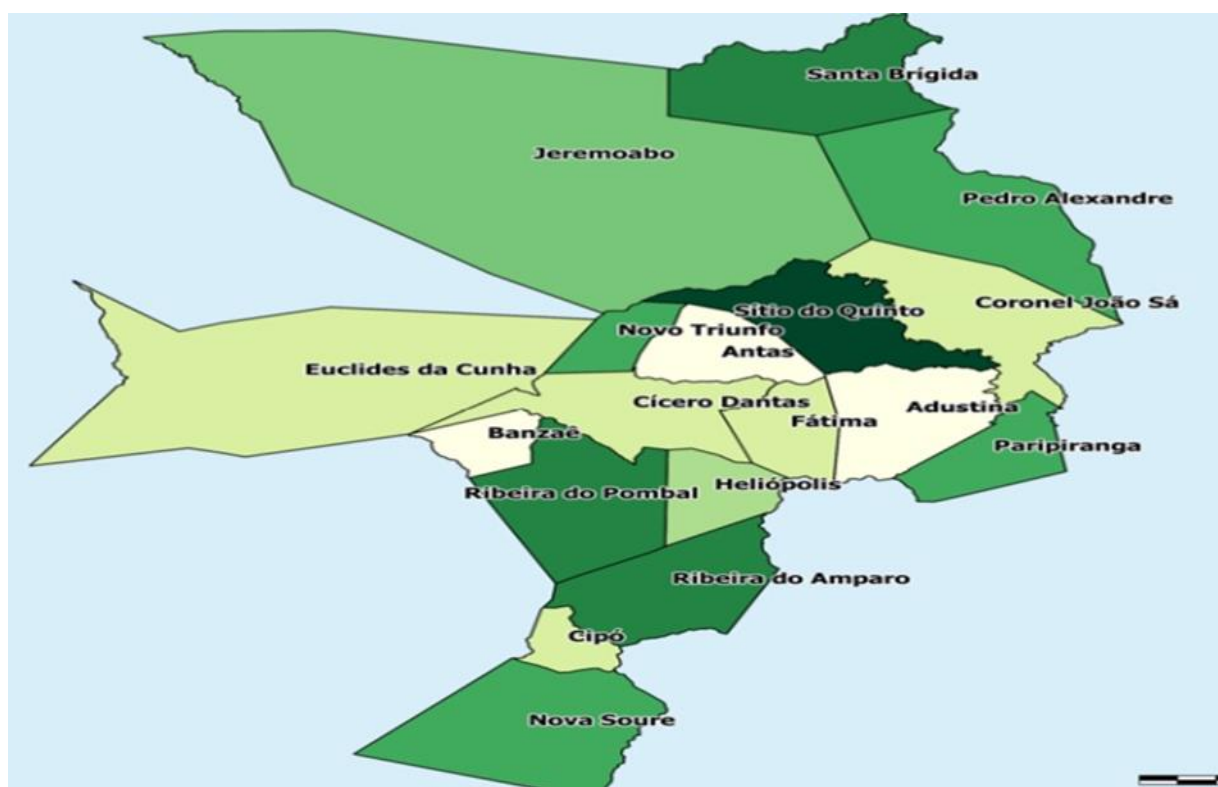
Nos idos dos anos 1990, iniciou-se um conflito pela implantação de um Departamento da Universidade do Estado da Bahia, no Território de Identidade Semiárido Nordeste II, entre forças políticas dos municípios baianos de Euclides da Cunha, Ribeira de Pombal e Tucano. Segundo um dos partícipes da pesquisa,

A UNEB era pra estar aqui na região desde 1979. O prédio CETEBA foi disputado com Euclides da Cunha e foi construído em Ribeira do Pombal. O coronel da época, puxou o prédio para Ribeira do Pombal, mas ele proibiu a implantação da UNEB em 79, no governo Roberto Santos. (Rui, relato oral, 2018)

Este relato traz uma crítica a maneira como são tratadas as iniciativas políticas. Quase nunca interessados em que proporção e como essas iniciativas políticas afetam uma população, acima de tudo, prevalecem os interesses dos agentes políticos. Ball (2011, p. 47) argumenta que “(...) os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade”.

Segundo as informações deste depoente, a disputa entre os municípios durou 20 anos. Finalmente, em 2002, as forças políticas do município de Euclides da Cunha trazem o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XXII da Universidade do Estado da Bahia. Euclides da Cunha está inserido no Território do Semiárido Nordeste II, (Figura 06).

Figura 6- Mapa do Território de Identidade Semiárido Nordeste II



Fonte: <https://conferenciadecultura.wordpress.com/2011/09/30/territorio-de-identidade-semiarido-ne-ii/>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

Segundo informações apresentadas pelo Governo do Estado da Bahia, na Conferência de Cultura (2011), este Território de Identidade tem uma população composta por 57% de pessoas que vivem na área rural. Apenas três municípios têm taxas de urbanização superior a 50%: Cícero Dantas (51,07%), Ribeira do Pombal (54,86%) e Cipó (66,69%). A incidência de pobreza é bastante elevada, superior a 40% em 16 dos 18 municípios do Território, em uma área de 16.056,70 Km². Tais

informações, certamente, mobilizam pesquisas sobre a realidade socioeconômica desse Território. Diante da predominância da população rural sob a população urbana, há de se questionar as condições educacionais a que esta população está submetida e, nesta pesquisa, interessa saber o papel da Universidade na formação de docentes na rede pública de ensino. Neste sentido, a UNEB tem em si uma maior responsabilidade, por ser a única presente, através de um Campus, neste Território.

Um muro, tinha um muro no meio do caminho:

O sertão é uma metáfora de silêncio inquieto cá dentro da gente, é um querer tão de repente que como um rio vem habitar o coração do homem.

Para ti, tecelão dos sonhos que ajudou a erguer este templo do conhecimento, permitindo que os mistérios de tantos sertões tatuassem a sua memória e a de outros inquilinos destas terras.

(ADRIANO EYSEN REGO⁸, 2006)

Considero bastante sugestiva a provocação feita pelo professor Adriano Rego, escolhida para dar continuidade aos traços da paisagem em estudo; bem como o título para este trecho do texto, pois como a própria cartografia sugere, para além de pensar sobre o que é modificado em termos do território, para onde se deslocam, ou saber se e como cada um transforma os lugares onde chegam, e como as ações são modificadas nos próprios sujeitos que se colocam em movimento. A intenção, aqui, foi investir no pensar sobre as mudanças produzidas nas vidas que experimentaram e sentiram um novo cotidiano com a implantação de um Campus da Universidade do Estado no Território do Semiárido Nordeste II.

Trago à memória a contribuição de um dos sujeitos que transformou e foi transformado ao deslocar-se do seu território para se reterritorializar em fronteiras desconhecidos: o professor Luiz Paulo de Almeida Neiva - pela sua grande atuação na educação no Sertão da Bahia merece as palavras poéticas escritas pelo professor Adriano na epígrafe.

Segundo o professor Luiz Paulo, tardiamente, no ano 2003, em um enfrentamento nas arenas políticas, a implantação do Campus XXII, tornou-se realidade. Chega a Euclides da Cunha, a tão sonhada Universidade. As palavras da

⁸Rego 2006, poema em homenagem ao professor Luiz Paulo.

estudante egressa representa o sentimento da grande maioria da população que entendeu o movimento.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) apareceu, nesse contexto, como uma oportunidade de frequentar o ensino superior, algo que era distante, não só para a minha realidade socioeconômica, mas para a maioria dos jovens da nossa cidade que era oriunda de família de baixa renda e, portanto, não tinha como migrar daqui para outros lugares em busca de formação universitária. Desse modo, (...) pude realizar o desejo do ingresso em uma universidade. Importante esclarecer que o curso fora implantado recentemente, mas já havia mudado a perspectiva da minha cidade, já que tínhamos um campus, ainda que pequeno, de uma universidade estadual (Raquel, relato escrito em 2018).

O relato de Raquel evidencia a carência e o desejo dos euclidenses em terem em seu território uma universidade pública para poderem continuar seus estudos, e, através deles terem suas vidas e de outros sujeitos transformadas.

Em um paralelo, podemos dizer que, *no principio era o verbo*, e o verbo tornou-se espaços, espaços antes vazios e separados por muros; muros que foram demolidos, permitindo que espaços fossem sendo interligados, tornando-se territórios de encontros, encontros com devires, com saberes que transformaram e estão transformando paisagens e vidas. Dai o motivo do título deste texto, havia realmente um muro que separavam territórios.

De um lado uma pequenina escola, do outro um espaço de convivência de idosos que não tinha funcionalidade. Ao visitar espaços para a implantação do Departamento, o protagonista deste projeto se depara com uma pequena escola sem condição de funcionamento; ao lado um muro que a separava de outro espaço, e um muro não poderia ser um obstáculo para que o projeto de Universidade fosse frustrado. Foi aí, então, que, ao visualizar um muro muito alto, e com um olhar oblíquo de cigano, o professor Luiz Paulo, ao subir neste muro, percebeu no terreno vizinho o lugar ideal para a organização dos espaços. Segundo ele, “Ao ver do outro lado do muro um prédio fantástico, pulei o muro” (Neiva, relato oral, 2018).

Dai por diante, a luta foi grande, e o sonho se tornou realidade: em 2002 o Campus XXII, com a colaboração de muitos atores, foi implantado em Euclides da Cunha e, a partir de então, muitas vidas foram afetadas. Esta afirmação tem como base os depoimentos dos egressos, relatados na escrita de uma das partícipes da pesquisa,

(...) durante meus estudos no Campus XXII – UNEB, adquiri uma clareza maior, não aceitando mais verdades dadas como absolutas,

podendo enxergar a educação, para além da minha prática. (...) a minha graduação também me proporcionou a aprovação no Concurso Público Estadual para professora de Língua Portuguesa. Quando conclui o curso de Letras (...) não imaginava que iria cursar um mestrado, era um sonho longe, (...) fui aprovada pelo PROFLETRAS – Universidade Federal do Sergipe. (...) hoje, essa educação é o meu meio exclusivo de sobrevivência, uma vez que vivo do meu salário como professora Estadual e Municipal. (Telma, relato escrito, 2018).

Vale ressaltar que, mesmo antes do *Campus XXII*, essa Universidade já contribuía com a formação de professores no município euclidense, ofertando o curso de Pedagogia, em parceria com a Prefeitura Municipal, para professores do Ensino Fundamental I, através do Programa REDE UNEB 2000⁹. Com este Programa, a UNEB, além de cumprir com as exigências legais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9.394/96 -, coaduna com um dos seus objetivos: a interiorização do ensino superior. A partir de 2010, a UNEB, através do *Campus XXII*, ampliou o número de vagas para formação de professores com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), dessa vez abrangendo, além do município de Euclides da Cunha, outros municípios como Canudos, Monte Santo, Quijingue, Tucano, Adustina e atualmente, Chorrochó.

Em 2014, a Resolução nº 1.051/2014 do Conselho Universitário – CONSU, de 15 de maio, aprovou a criação e implantação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância – UNEAD. A criação da UNEAD teve como um dos seus objetivos fundamentais a institucionalização da educação na modalidade à distância, integrando suas ações às demais áreas desenvolvidas na Universidade. Em uma projeção mais ampla, busca-se, ainda, a convergência entre as modalidades presencial e a distância, permitindo aos estudantes flexibilidade e maior autonomia na construção de suas trajetórias formativas. Vale lembrar que, desde 2006, a UNEB oferta cursos de graduação a distância, o que possibilitou um maior número de vagas para formação de professores.

Em sua trajetória por terrenos pedregosos e enfrentamentos nos territórios políticos o *Campus XXII*, de forma tímida, continuou crescendo. Hoje, conta com 02 cursos presenciais e regulares - uma Licenciatura em Letras, e um Bacharelado em

⁹ O Programa Intensivo de Graduação, REDE UNEB 2000, foi desenvolvido pela UNEB sob a coordenação da professora Norma Neide (*in memoriam*), em 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do estado da Bahia, e mediante convênios oferecia o curso de Pedagogia para professores em exercício. Foram celebrados 149 convênios, envolvendo 181 municípios e 11.800 professores foram diplomados. (Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2008-2012, p. 123).

Engenharia Agrônômica -, e 02 a distância - Licenciatura em História e Ciências da Computação. Quanto maior o seu crescimento, maiores os seus desafios. Nas palavras de Monfredini (2016, p. 16), “(...) implica na criação de espaços que integrem os diferentes conhecimentos, (...) tomada de perspectiva social mais ampla, (...) que os envolvidos se saibam sujeitos”.

As conquistas vieram e, com elas, necessidades de toda ordem. Mas como nos diz Azevedo (2019, p. 99), “a realidade é itinerante, não estava aqui e chegou. Não existia e foi feita antes de nós ou através de nós”. Acostumamos, mas ela pode desmoronar, mesmo que seja um muro protuberante. A nossa realidade parece um deserto impossível de ser atravessado, tão longo, tão tórrido, tão sufocante; mas continuamos, dando passos um de cada vez, pisando um território que não existia antes, sendo impulsionado por outras forças. O “*outro*” que, com suas necessidades e desejos, nos impulsiona a sairmos dos nossos territórios. São múltiplas as forças e os desejos que nos movimentam a construir novas rotas para percorrer, e, por conseguinte, essas mesmas forças estão se movendo e nos movendo a cada instante.

Explorando ainda esta questão, podemos pensá-la a partir da necessidade de um movimento no interior da Universidade, causado por provocações semelhantes à de Sara, partícipe da pesquisa.

(...) a UNEB já nos trouxe muitos benefícios, mas precisamos continuar nossa formação. (...) nós que estamos na Educação Básica entendemos o quanto é essencial esta formação acadêmica, não só da graduação, (...) nossos alunos necessitam de profissionais capacitados, com Mestrado e Doutorado (...) a UNEB precisa abrir mais as portas e investir em projetos institucionais que a comunidade toda tenha acesso, pois, é uma instituição de grande relevância. (Sara depoimento oral, 2018).

A pesquisa não tinha como recorte investigar o destino dos egressos; porém os sujeitos ao narrarem suas histórias, a partir dos estudos realizados na UNEB, não citam apenas o rumo que tomaram suas vidas e de seus familiares após terem se graduado, mas também de seus companheiros de academia. Outra egressa reflete em seu relato que,

(...) a Uneb é essa oportunidade, ela já é positiva nesse sentido, por ser uma oportunidade pra muita gente. Eu penso nos meus colegas a gente tem um grupo hoje; eu percebo o rumo que cada um tomou e a universidade acabou possibilitando que esses caminhos fossem construídos nesses percursos (...). (PAULA, relato oral, 2018).

Apesar, da importância atribuída a Universidade, é inevitável que haja divergências com relação aos movimentos que permeiam a realidade do momento presente. Nas linhas seguintes discutimos alguns aspectos relevantes que nos convidam a trazer para o estudo a razão e o sensível, a objetividade e a subjetividade, a afirmação, mas também a contradição, afinal o juízo crítico faz parte do processo de reflexão sobre o saber-fazer.

Tão próximo, tão distante: muros que ainda precisam ser derrubados

A vinda do Campus XXII para Euclides da Cunha foi uma surpresa e um privilégio para a cidade, pois este trouxe a oportunidade do Ensino Superior para muita gente, não somente desta cidade como de outras cidades vizinhas que vieram estudar aqui. Marcou uma mudança na vida das pessoas, principalmente dos professores que ainda não tinham nível superior; além de cumprir um papel, empregando pessoas, dando com isso dando uma grande visibilidade ao Campus. (MARIA, relato escrito, 2018).

Para a aluna egressa do curso de Letras a implantação da Universidade trouxe boas perspectivas de vida não só para ela como estudante, mas também para os professores que necessitavam de uma formação superior. A fala dela deixou claro que a cidade também ganhou com as aberturas de vagas de empregos, o que deu uma grande visibilidade ao Campus. É oportuno trazer, aqui, uma discussão sobre a visão que a sociedade tem no momento atual sobre a Universidade, pois não são poucas as críticas que recaem sobre ela.

Eu acho que o nosso papel de formação de professores não se limita só a sala de aula, ou somente a um projeto de pesquisa e extensão, mas precisamos sair dos muros da UNEB, (...) construindo parcerias com a Educação Básica para melhorar a qualidade de ensino. (CLEO, relato oral 2018).

Diante dos depoimentos de satisfação das pessoas com relação aos benefícios da Universidade em Euclides da Cunha e municípios circunvizinhos, em tempos passados, e de críticas em tempos presentes, passamos a nos questionar; O que mudou? Que devires nos rondam? Em quais devires podemos entrar?

Os relatos dos partícipes da pesquisa evidenciam que há um distanciamento entre a Universidade e a escola; sinalizaram que há muros, separando a Universidade da escola. E, esses muros não são apenas de concreto, são também

subjetivos. Mas uma paisagem e uma situação nos chama muito a atenção; ao lado do prédio onde são ministradas as aulas para estudantes do curso de Letras, curso de Formação de professores, funciona uma escola de Ensino Fundamental I, separada apenas por um muro (Figura 07), porém não existe uma relação desta escola com a Universidade - fato que, após o início da pesquisa ganhou notoriedade entre os partícipes.

Figura 7 - Escola Erotildes Siqueira (à direita) e Campus XXII (à esquerda)



Fonte: Acervo da autora. Foto feita no campo da Pesquisa, 2018.

Ao conviver de perto com outros Secretários e Secretárias dos municípios pertencentes aos Territórios de Identidade atendidos por nosso *Campus* – Território do Semiárido Nordeste II, Território do Sisal e Território Sertão do São Francisco - com escolas, gestores, professores, alunos e pais; e ter conhecimento do desenvolvimento escolar das crianças e jovens dessas localidades, percebi que, apesar do grande trabalho desenvolvido pela UNEB nesses Territórios com formação de professores, ainda há grandes lacunas. Questiono-me, ainda, sobre o esvaziamento na sua possibilidade de realizar uma formação mais ampla, apontado por Monfredini (2016). Daí, então, me convenço de que formação de professor é uma grande responsabilidade de nossos tempos, e que devemos aceitá-la como um dos desafios da Universidade.

No entanto, não se pode assumir o ideário de Universidade numa atitude acrítica, desconsiderando as características e problemáticas que as Universidades atuais apresentam. Zabalza (2007) chama a atenção para alguns aspectos importantes: as transformações que o cenário universitário sofreu devido às fortes mudanças políticas, sociais e econômicas das últimas décadas; os entraves que têm enfrentado no cumprimento de sua missão; a forma como está organizada e a dinâmica de funcionamento das Universidades como instituições.

Minha admiração pela Universidade, em especial pela UNEB, que acolheu projetos importantes para transformação da realidade da gente de nossa terra, dificultou minha intenção de causar um movimento de tensão no interior dela. Por outro lado, entendi ser impossível dissociar o trabalho que realizamos nas várias áreas da Educação de uma reflexão sobre as condições político-institucionais desse trabalho. Nesta direção, a partir dos primeiros contatos com a orientadora da pesquisa foi possível ampliar a visão sobre a minha problemática, e procurar lidar com o imprevisível: a exploração assimétrica do território regida por ações de forças como pressão; o estiramento, até que se seja tocado por uma rugosidade.

Vejamos o relato a seguir,

(...) de forma muito descompromissada a universidade não tem se prestado a esta que deve ser uma de suas missões precípua: a formação continuada de seus egressos. (...) a Universidade (UNEB) vem sendo conivente com os desmandos da educação nacional. Tal conivência, todos nós vimos percebendo, tem se manifestado na má formação do professor para a Educação Básica. (Patrícia, relato escrito, 2018).

O depoimento de Patrícia nos desestabiliza e desterritorializa, levando-nos a algumas questões: *Qual o papel da Universidade na formação de professores da Educação Básica na rede pública de ensino, no município de Euclides da Cunha/BA?* Como vem sendo a atuação da Universidade frente aos processos formativos de professores? Quais responsabilidades institucionais são assumidas entre as parcerias da Universidade e os órgãos públicos locais, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem de sujeitos de escolas municipais de Euclides da Cunha? Qual concepção de Universidade vem pautando a agenda da UNEB quando a questão é Educação Pública no município de Euclides da Cunha?

Para outra egressa,

A chegada da Universidade do Estado da Bahia no município de Euclides da Cunha, em 2003 pode ser configurada como um

divisor de águas na formação dos professores, sobretudo na área de Linguagens e Humanas. Formar profissionais da área de Letras, altamente qualificados para o exercício da docência, (preferencialmente na Rede Pública de ensino da cidade e região) tem sido o desafio primordial até então, na busca por uma sólida formação identitária desses no Campus XXII. (DORA, relato escrito 2018).

Neste relato, a importância e o papel da Universidade, em especial no contexto euclidense, ficam evidenciados e relaciona-se, diretamente, ao objetivo maior desta pesquisa: *Compreender o papel da Universidade na formação de professores da Educação Básica na rede pública de ensino em Euclides da Cunha/BA.*

Porém no ziguezaguear das impressões dos sujeitos, cada um fazendo uso do seu lugar de fala, as reflexões ganham um requinte maior. Assim, os objetivos para esta pesquisa reforça a escolha da pesquisa qualitativa, tendo em vista o que nos dizem Gatti e André (2017, p. 30): “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, (...) que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Assim, seguindo esta linha de pensamento, em todo o processo investigativo procuramos dar vozes a todos os participantes, pois, diante do momento delicado que a Universidade está vivenciando, as várias impressões sobre esta Instituição, e a construção de um mapa coletivo, possibilitam o olhar aguçado para os conceitos, permitindo observar novos significados, promovendo mediações que mudam percursos.

Desta forma, o estudo traz em si, um desejo responsável de desenvolver uma mediação entre a UNEB e as percepções dos sujeitos pesquisados e da pesquisadora, que, em uma atitude de envolvimento e sensibilidade, observou, falas, atitudes, gestos, escritas e proposições, a fim de reconhecer o valor das pistas apontadas por todos, no seu percurso da investigação.

TRAÇADOS CARTOGRÁFICOS 4 LINHAS PROPOSITIVAS

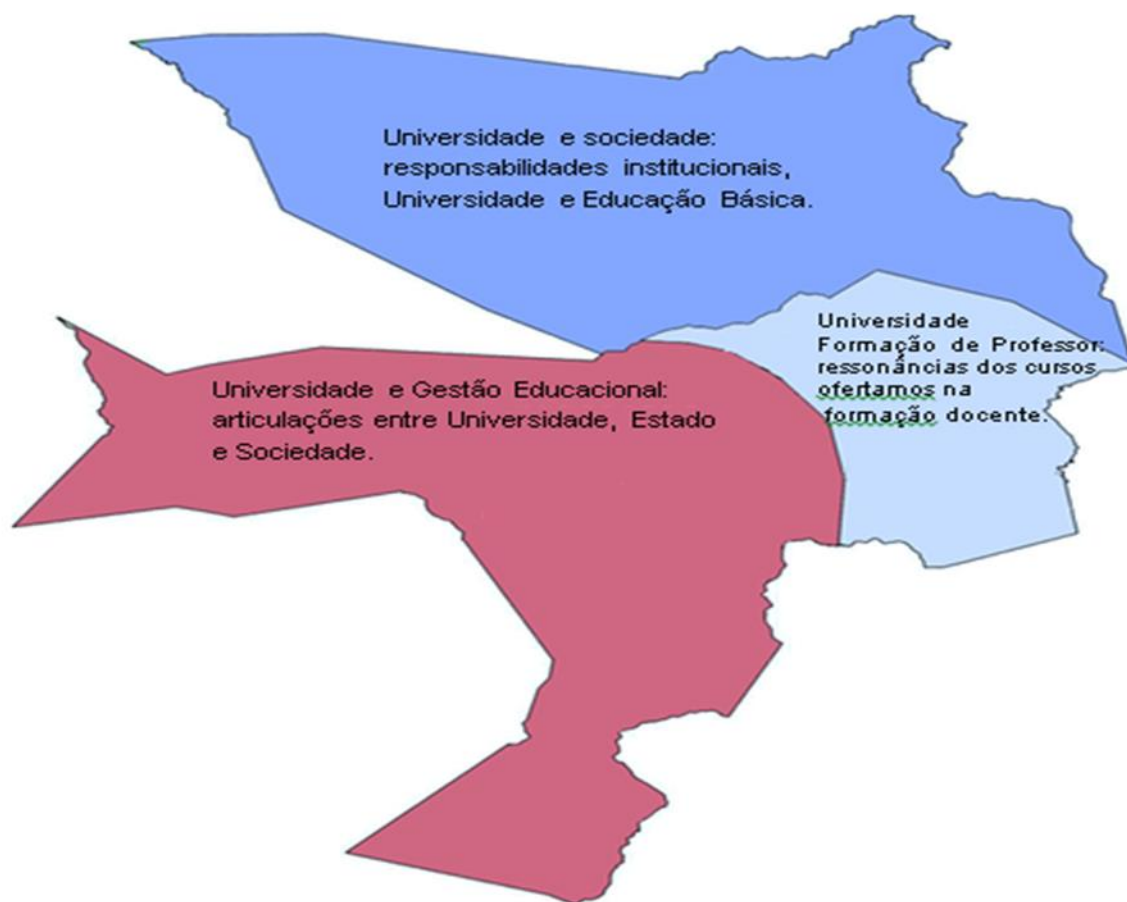
Considerando que a pesquisa de inspiração cartográfica tem no seu formato a natureza interventiva; tal intervenção, proposta no projeto do Mestrado Profissional em Educação, foi iniciada em concomitância com o estudo. Há de se pensar na inserção social desta pesquisa e suas contribuições para a rede pública de ensino em Euclides da Cunha/BA, tendo em vista as responsabilidades institucionais da UNEB nessa região, e o seu objetivo maior: Cartografar concepções de Universidade que subjazem a responsabilidade institucional da UNEB com a Educação Básica pública, em Euclides da Cunha/BA.

Pensando sobre as inquietações que surgiram entre os sujeitos da pesquisa, ações para um novo caminhar foram orientadas a partir das reflexões em seu próprio percurso. A sua ação de inserção e seu campo apontam para a possibilidade/necessidade de trabalhar na direção de mudanças significativas nos espaços da Universidade e da escola, bem como da Educação Básica no município de Euclides da Cunha. Todos têm consciência de que, juntos, formamos as matizes no caminhar da história da UNEB, no Território do Semiárido Nordeste II; e que alterações só ocorrerão em projeto conjunto de ideias coletivas, incluindo diferenças. Nesse sentido, a intervenção apresenta-se como um meio de perseguir os objetivos dessa pesquisa.

Assim, a partir das questões da pesquisa, refletidas nos Grupos Dialogais e nas Cartas Narrativas, nos propomos, aqui, representando cada partícipe do estudo, cartografar proposições que se alinham à estrutura de *multicampia* da UNEB, interiorização do ensino superior, e proposta institucional de ampliação e valorização de oportunidades formativas de professores, articulando formação de professores, com o objetivo de contribuir com o projeto desta formação - tanto na Universidade, quanto, nas instituições responsáveis pela Educação Básica nos municípios, destacadamente, em Euclides da Cunha.

A Figura 8 apresenta traçados que percorreram o processo da pesquisa e sua consequente cartografia sobre a formação docente, tendo como *lócus* o Território de Identidade Nordeste II.

Figura 8 - Traçados da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela ASCOM/UNEB, com mapa do Estado, 2018.

O distanciamento entre Universidade, sociedade e escola foi apontado como uma das fragilidades da *Universidade no cumprimento de suas responsabilidades institucionais com a Educação Básica no Território do Semiárido Nordeste II*. Vejamos alguns relatos.

Estreitar as relações com a sociedade abrir-se para as avaliações sociais e incluir o pensamento crítico do cidadão no planejamento universitário é reconhecer a importância da produção do conhecimento popular. (...) desenvolver um trabalho de mobilização social, fomentando o ineditismo: o fortalecimento da Universidade e, concomitante a isso, o fortalecimento organizacional da sociedade civil (...). (PEDRO, depoimento oral, 2018).

O que fazer pra que essa universidade possa continuar cumprindo seu papel? Eu acho que ela tem essa vocação, acho que não tem outra função, ela esta aqui a bem da própria da sociedade, preocupados com o desenvolvimento, com a questão da educação, mesmo porque a gente tá passando por um momento muito difícil na questão educação, quais são os parâmetros que devemos seguir? Uma questão mais conteudista? Uma questão mais de liberdade? (...) pra que a gente possa de certa forma contribuir sem obviamente achar que pode mudar as regras de tudo isso, (...) mas chamando a população para a discussão. (Carlos, depoimento oral, 2018).

Fazendo um levantamento do índice de desenvolvimento humano e outros os indicadores em relação à educação, no sentido de mostrar o quanto a universidade no gerúndio tem dado tá dando certo, o quanto a universidade afeta o social, o desenvolvimento social, humano desse Território de Identidade aqui da Bahia, e aí eu tenho que acionar agora outra referencia que é Felipe Serpa, quando ele vai falar Universidade comunidade separado por hífen. (...) ele vai discutir Universidade comunidade, a possibilidade de uma Universidade comunidade, ou seja, uma Universidade que enquanto projeto político, que de fato trabalhe com a inclusão, trabalhar com a possibilidade dessas minorias que socialmente são excluídas ao invés de estarem na Universidade produzindo conhecimento de forma não hierarquizada, (...) nesse sentido eu questiono: a UNEB ela é social? (Ana, depoimento oral, 2018).

As provocações de Pedro, Carlos e Ana nos levaram a uma reflexão sobre a responsabilidade social da Universidade, pois para compreendê-las, em função do seu fortalecimento como instituição educativa, não basta análises de aspectos isolados. É necessário pensar, a fundo, os significados dos compromissos institucionais e do cumprimento da sua responsabilidade social. E a sociedade precisa estar devidamente informada do que e do como faz a Universidade. Neste sentido, Neiva (2016, p. 22) argumenta que,

A criação de Fóruns Sociais do Conhecimento em nível local e territorial, a partir das organizações sociais já existentes deverá ser estimulada. Os Fóruns terão caráter consultivo e serão guiados por regimentos autônomos. A Universidade participará deles como mais um membro, cumprindo o papel de instituição viabilizadora da troca do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento humano sustentável com perspectivas emancipatórias.

Para Zabalza (2007, p. 24) “(...) cada Universidade é responsável pelas condições idiossincrásicas que a caracterizam”. Nesta perspectiva, o que acontece em cada Instituição depende muito dos contextos político, social e econômico em que cada uma desenvolve suas atividades, a exemplo de localização, características da região, sistemas de financiamento de suas atividades, nível de autonomia e conexão com as forças sociais e econômicas da região, etc. Para o autor, “(...) cultura institucional gerada em seu meio (incluindo, sobretudo, a particular visão que se tenha do papel a ser desempenhado pela Universidade)” (ZABALZA, 2007, p. 24). No Plano de Desenvolvimento Institucional da UNEB, item 4 - dos objetivos institucionais destaco dois dos seus objetivos: “Atuar de forma incisiva, através de programas e ações, no fortalecimento da integração da Universidade com a sociedade”; e “Ampliar o papel da Universidade no desenvolvimento sustentável, social, cultural e econômico nos municípios, regiões e no estado da Bahia como um

todo“. (UNEB, 2017, p. 23) No entanto, foi possível perceber, em meio às discussões tecidas, lacunas no cumprimento destes objetivos.

Ana, em seu depoimento, nos provoca com uma questão importante: “temos uma Universidade inclusiva?” Em tempos de sociedades cada vez mais complexas, não se pode esquecer que todo tipo de exclusão começa pela falta de conhecimento; mas, também, pela negação da compreensão e da crítica daquilo que é diferente de nós mesmos; da não aceitação das diferenças como diferenças, produz hierarquias, desvalorizações, enfim, exclusões.

Pôr essas questões em evidência, construir sentidos, compreender o processo educativo como algo complexo de construção de conhecimento e de formação humana comprometida com o bem comum, são ideias que precisam estar claras de que isso não é simples adesão a valores oficiais; e, sim, afirmação das subjetividades, ou seja, o reconhecimento do homem como sujeito da história. Nesse sentido, Chauí (2013, p. 66) nos diz que,

[...] é um equívoco colocar a relação entre Universidade e sociedade como relação de exterioridade, isto é, tomar a Universidade como uma entidade independente que precisa encontrar mecanismos ou instrumentos para relacionar-se com a sociedade.

Ao contrário, a Universidade como uma Instituição social exprime de forma segura, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

A Universidade, como uma instituição social, cerceada a contextos históricos, políticos, econômicos e culturais determinados, tem a responsabilidade na luta pela melhoria das condições de vida das pessoas e pela organização social alicerçada nos princípios da igualdade, do respeito à diversidade e da inclusão social. E para que a relação entre a Universidade e a sociedade seja dialógica, alguns critérios já existentes precisam ser respeitados: proposições de alternativas para os problemas sociais; democracia e luta contra a exclusão social; promoção da ética e da responsabilidade social; concepção emancipatória.

Com base nas considerações apresentadas, até aqui, busquei sistematizar *Proposições Provocativas*, com o intuito contribuir com ações capazes de colaborar com a Universidade no cumprimento de suas responsabilidades institucionais, tendo em vista o necessário estreitamento desta com a sociedade, apresentadas a seguir.

Universidade e Sociedade

- ✚ Criação de Fóruns Sociais de Conhecimento: superar a relação de exterioridade entre Universidade e sociedade implica em criar mecanismos para relacionar-se uma com a outra, contribuindo para a segunda comece a compreender sobre função, crescimento, desenvolvimento, e manutenção da primeira, em seu Território de Identidade. Os Fóruns, organizações sociais coletivas, terão caráter consultivo e serão guiados por regimentos autônomos. A Universidade participará deles, cumprindo o papel institucional de troca de conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento humano sustentável e com perspectivas emancipatórias.
- ✚ Desenvolvimento de atividades regulares com comunidade universitária e da Educação Básica: em parceria com os Departamentos vizinhos, serão organizadas atividades que envolvam, também, membros da comunidade local como rodas de conversa, oficinas, produções acadêmicas e artísticas, instalações artísticas. Em cada Território de Identidade temos culturas locais a serem visibilizada nos espaços educativos – formais e não formais.
- ✚ Promoção de Projetos de Extensão: reconhecer potencialidades artísticas do entorno da Universidade e potencializar projetos que já estão sendo desenvolvidos com comunidades, propicia aos artistas locais espaços de produção de saberes na Universidade. Em seu princípio de Universidade Inclusiva, cabe à UNEB a aproximação com saberes locais e identitários.
- ✚ Estabelecimento de parcerias com órgãos públicos: cabe enfatizar a importância de articulações com Prefeituras - local e de municípios circunvizinhos -, a fim de potencializar ações da Universidade. Tais parcerias, quando estabelecidas, qualificam e otimizam ações públicas, nos Territórios
- ✚ Vivência acadêmica, social, de esporte, lazer e cultura: a Universidade deve ser um espaço comunitário de inclusão e participação prazerosa de estudantes e de pessoas da comunidade. Por meio de diversas ações, pode envolver diferentes setores da Universidade, criando e/ou adequando os espaços necessários. Um exemplo é a ação extensionista que mobiliza a comunidade, a Universidade e a Terceira Idade, podendo ser expandida no campo do esporte e lazer.
- ✚ Atendimento à comunidade: oferta de serviços essenciais realizados por professores e estudantes da UNEB, articulados a projetos de extensão e estágios curriculares supervisionados, voltados a servidores e estudantes da Rede Pública de Ensino.

Para além de questões de ordem legal, a Universidade, por sua própria natureza, explicitada em seus objetivos e funções, tem um papel de destaque a desempenhar frente às demandas educacionais colocadas pela sociedade. Além disso, há de se considerar que a educação é uma questão de relevância. Daí a importância de uma formação de professores e profissionais que se vincule a valores e aspirações mais complexas - da sociedade e da esfera pública.

O retorno de profissionais à Universidade é uma das demandas apontadas pelos partícipes da pesquisa, destacadamente, professores que estão no exercício da profissão. A esse respeito, Barreto (2015, p. 13) questiona,

Porque não tentar abrir fendas no modelo único do MEC, de modo que se permita que emergjam múltiplas e ambiciosas formas de ensino colaborativo? As IES têm em suas mãos um laboratório vivo e possuem alguns recursos para trabalhar com sujeitos que foram postos, pela educação básica, a disposição para pensar junto com a academia os embates da profissão a que estão expostos cotidianamente.

No leque de discussões sobre formação de professores na Universidade, um tema bastante destacado foi à reorganização curricular das licenciaturas. O relato de Paula, sujeito docente da pesquisa, ratifica a afirmativa. Para ela,

O currículo precisa ser revisto, a gente tem discutido isso na universidade agora também em nível nacional, a sociedade muda, as pessoas mudam, e o currículo e a educação parece que não querem mudar, ou se mudam não mudam para o que deveriam mudar, parece retrocedem. E dentro da universidade, a gente sabe que o currículo não tem sido coerente nas licenciaturas, especificamente na formação de professores, e aí a literatura que a gente vê aqui é mais teórica do que pra possibilitar que esse futuro professor trabalhe de forma consciente essa literatura, assim como as outras áreas também. (Paula, depoimento oral, 2018).

Para professora, a organização curricular do curso de Letras apresenta incoerência na carga horária dos componentes curriculares, apontando para o fato de haver muita teoria e pouca prática, sinalizando necessidades de mudanças na organização curricular no referido curso da Universidade. As discussões se aprofundam e a professora Ana, partícipe da pesquisa, faz uma provocação sobre os fatores que afetam a educação pública e os discursos proferidos sobre ela,

Nós somos atropelados por discursos do tipo: que a Educação Básica é horrível, que tem currículo péssimo, os professores têm má formação, ou se tem uma boa formação não tem compromisso político, (...) a gente vai reproduzindo sem fazer análise desse discurso, qual a intensão desse discurso, (...) aí utilizamos sempre o currículo como bandeira para salvar a educação, e a área currículo passa ser a área. (...) a gente vai salvar a educação pelo currículo, essa é a discussão (...). (Ana, depoimento oral, 2018).

Para Ana, os discursos estão descontextualizados com os demais fatores que afetam a educação e a formação dos professores, chamando à atenção para o valor atribuído ao currículo. Sobre isso, ela ainda nos diz que,

Esse discurso de alguma forma permeia o nosso imaginário de tal forma que a gente pensa também que vai organizar estruturar, melhorar a UNEB em territórios tão distintos, pra discutir o mesmo currículo. A gente ignora o nosso entorno, as territorialidades que compõem a nossa identidade, ou nossos processos identitários da constituição de nosso campus, pensando também na padronização desses currículos (...), será que essa aproximação da universidade

com a educação básica se dá apenas com uma reestruturação curricular? Será que essa relação da universidade com a educação básica se basta apenas por uma questão de valorização da professoralidade docente? Ou essa valorização da professoralidade docente tem uma relação direta com o que nós carregamos como imaginário do que é escola do que é professor, das nossas histórias, o que a gente tá disposto a se por em crise pra repensar esses processos? (Ana, depoimento oral, 2018).

A professora provoca uma reflexão profunda sobre a relação entre Universidade, sociedade e escola, e sobre a formação de professores. Logo, não se trata apenas de uma simples remodelação técnica ou curricular, mas, sobretudo um estabelecimento de uma política de formação de professores; comprometida com valorização do profissional da educação expressa dignos e condições adequadas de trabalho e estudo, com problemas escolares contemporâneos, centrada num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história dos sujeitos e das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os professores licenciados exercerão e/ou exercem suas atividades.

Apesar de a Universidade estar consciente de que os problemas que atingem a formação de professores extrapolam o âmbito da sala de aula - que têm a ver com questões macroestruturais políticas e sociais, e que não dependem apenas de suas ações - há um consenso de que esta ainda é um espaço privilegiado para a formação desses sujeitos. A discussão sobre a Educação Básica, Formação de Professores e Universidade é complexa por envolver ações de ordem, econômica, social, estrutura física, pedagógicas; mas, sobretudo, ações políticas. Segundo duas professoras partícipes,

Precisamos inverter essa lógica capitalista injusta na qual estamos inseridos. Temos uma necessidade urgente de um mestrado, e volto a dizer pra vocês, que eu não estaria aqui sem a UNEB e sem este mestrado talvez, mais tantas pessoas inclusive eu, não ocupem outros espaços. (Júlia, depoimento oral, 2018).

Esta foi uma das questões mais pontuadas no Grupo Dialogal com Gestores da UNEB, do NTE, e da Secretaria Municipal de Educação; assim como nas narrativas dos egressos por meio de suas cartas: o retorno do professor da Educação Básica para a Universidade. No relato de Leticia, vemos isto, enfaticamente,

*Carecemos de uma política que possibilite com **urgência o retorno do egresso e do professor que está há mais tempo na sala de***

aula, mesmo com graduação. Retornar à Universidade para aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, uma vez que não há uma política de formação continuada para seus egressos, e para os professores que estão em atividade de docência, a não ser que eles entrem na Pós-graduação. Além disso, este retorno, que poderá ser como aluno especial nas graduações em componentes mais contemporâneos, poderá, além de conhecimentos atualizados, propiciar, também, aos estudantes das Licenciaturas (futuros professores), e aos docentes da Universidade, convívio e troca de ideias e conhecimentos com profissionais em exercício nas escolas públicas, enriquecendo as discussões e reflexões contextualizadas sobre os desafios presentes na educação contemporânea, sobretudo, na Educação Básica. (Letícia, depoimento oral, 2018) (grifos meus).

O desenvolvimento profissional, desse modo se dará pela continuidade da formação em cursos de Pós-graduação - *latu e stricto sensu* -, bem como, em cursos de graduação nos quais os professores graduados, em atividade docente, podem retornar para salas de aula como alunos especiais para cursarem componentes curriculares que, à época dos estudos desses profissionais, não constavam nos currículos dos cursos de formação inicial. Letícia, uma das partícipes da pesquisa, ao ouvir os relatos dos seus alunos da graduação que são enviados para as escolas no período de estágio e, ao ter contato com essas escolas, percebeu a carência de estudos na área de Inclusão, Diversidade Linguística e Cultural, entre outras. O desenvolvimento desta política na Universidade otimizará as vagas ociosas, que por certo existem, e existirão, na maioria das turmas em todos os semestres.

Para as depoentes é imprescindível a realização de projetos mais ousados, como a implantação de Programas *stricto sensu* no Território do Semiárido Nordeste II, para atender aos inúmeros professores, muitos deles, egressos da UNEB. Estes anseiam em dar continuidade a sua formação, tendo em vista, necessidades profissionais como educadores para poderem atender melhor aos seus estudantes.

Universidade e Formação de Professor

- ✚ Implantação de Programa Institucional próprio, voltado à formação em exercício de professores, com inspirações nas experiências curriculares do PIBID, que tinha como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aulas da rede pública, oferecendo bolsas para que os alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para interação entre a teoria e a prática, para um estreitamento da relação entre Universidades e escolas e para melhoria de qualidade da educação na Bahia.
- ✚ Flexibilização da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura: a começar pelas propostas de Estágio Supervisionado Curricular, que devem ser

flexíveis, de modo a preservar objetivos da Universidade, sem desfavorecer a pluralidade de caminhos aos licenciandos. Há que ampliar ofertas de disciplinas comuns a mais de um curso; além de projetos de formação multidisciplinares.

- ✚ Ampliação do Programa de Iniciação Científica: para maior aproximação com a escola, é importante garantir a pesquisa para graduandos, para além do fluxograma curricular, envolvendo, também estudantes da Educação Básica. Tal iniciativa promove a inserção de estudantes da rede pública de ensino na ambiência universitária e pode contribuir para qualificar seu acesso ao ensino superior.
- ✚ Criação de Grupo de Pesquisa: discutir a formação docente, tendo a pesquisa como dimensão do ensino; favorecer a participação de atores da Educação Básica - estudantes, professores e pesquisadores de distintas áreas do conhecimento.
- ✚ Em articulação com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, criação de Programa de Iniciação Científica voltado para estudantes do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental II, para estimular a participação de estudantes em atividades de monitoria e pesquisa científica, visita a Universidades para manter contato com laboratórios e pesquisas, com apoio de professores universitários.
- ✚ Incorporação de novas tecnologias na docência: novos modos de relação com a produção de conhecimento e novos sistemas de formação - redes virtuais e ensino a distância -, pode possibilitar maior inserção de professores que atuam em lugares distantes dos grandes centros, em Programas de formação.
- ✚ Articulação do ensino superior a outros níveis de ensino público: desenvolver estratégias para o retorno de egressos à Universidade; assim como oferta de cursos voltados à formação continuada - Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu* -, no interior. Possibilitar o retorno de egressos à Universidade já é uma ação praticada pela UNEB, em seus cursos *stricto sensu*. No entanto, matrículas de alunos especiais devem ser efetivadas, também, na graduação, em cursos de Licenciaturas e Bacharelados.
- ✚ Realização de pesquisa com egressos: com intuito de avaliar os cursos de formação de professores ofertados pelos Departamentos, identificando como estes têm afetado a vida de egressos e sua atuação profissional nos Territórios de Identidade atendidos pela UNEB.

Nas discussões do Grupo Dialogal o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID foi destacado como uma ação que favorece a formação em exercício de professores. Uma possibilidade de contato com a realidade escolar; oportunidade de estabelecer conexão entre teoria e prática; refletir, trabalhar coletivamente e desenvolver metodologias diferentes das do cotidiano escolar. O Programa foi pontuado como essencial para formação docente – tanto inicial, quanto para formação em exercício dos que estão nas escolas, favorecendo que os estudantes se envolvam, efetivamente, nas atividades propostas PIBID.

O PIBID foi um projeto muito bem pensado, e meu desejo é que ele continue, porque a gente tem, a cada ano, uma turma entrando e

esses alunos, com certeza, irão ser diferentes, no estágio e na vida deles. Minhas primeiras turmas de PIBID, em Salvador, onde iniciei, estão todos engajados, e alguns falaram que se não fosse o PIBID não teriam continuado, (...) foram falas muito significativas, o PIBID fez toda diferença na aprendizagem dos meus alunos (...). (Cléo, depoimento oral, 2018).

O PIBID tem um formato maravilhoso que permite que os estudantes reflitam sobre a prática. Eles vão, eles vêm, eles reclamam dos relatórios que eles têm que produzir; mas acaba que a produção textual é um convite a reflexão, reflexão da prática que eles fizeram, depois dessa reflexão voltam pra prática de novo, passar a limpo a prática mesmo. (Paula, depoimento oral, 2018).

É nessa articulação fecunda entre Universidade e Educação Básica, que se fortalece a formação e a prática educativa de professores. Tal perspectiva coaduna com Rego e Passos (2016) para quem o Programa vem oportunizando mudanças essenciais no dia a dia das escolas públicas municipais e estaduais, assim como despertando nos licenciados uma relação afetiva e profissional com a docência.

Universidade e Gestão Educacional

- ✚ Criação de Territórios de Conhecimento: estratégia para descentralização da Gestão que, associados, especialmente com os Territórios de Identidade do Plano PluriAnual do Governo do Estado, compatíveis com a localização das unidades de ensino e pesquisa da UNEB e com as características do desenvolvimento regional na Bahia. Os Territórios de Conhecimento podem servir de base para descentralizar ações de gestão da UNEB, integrando Departamentos em seus Territórios.
- ✚ Atenção às questões da educação, tecnologia e inovação: devem ser consideradas como temas básicos preferenciais para participação em editais, concebendo como tal a perspectiva de atuar no enfrentamento à pobreza na Bahia e na geração de empregos, aos problemas da Educação Básica, a qualificação continuada dos professores, produtores rurais, métodos, procedimentos e capacitação tecnológica para produção.
- ✚ Implantação de Secretaria Especial de Gestão Territorial: reforço à gestão com ênfase, em linhas gerais, com as realidades locais e regionais. Esta ação territorial pode beneficiar, notadamente, pequenas construções, reformas e aquisição de bens e serviços e apoio jurídico.
- ✚ Organização de Conselho Regional Acadêmico: coordenação colegiada própria para discutir e implantar políticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito territorial, resguardadas deliberações dos Conselhos Universitários Superiores, contribuindo para fortalecer e integrar a ação universitária regional com as demais.

A realização destas preposições implica num amplo e complexo movimento de integrar a Universidade, Sociedade e Estado, considerando que a educação não deve ser vista apenas como gasto público, mas como um investimento social e político, um direito e não um privilégio, nem um serviço. Para Neiva (2016, p. 16),

“dar respostas às demandas da sociedade atual e atendendo aos instrumentos legais de planejamento governamental, a UNEB compreende a imperativa necessidade de uma reestruturação na gestão institucional”.

A necessidade de uma reestruturação institucional foi pauta nas discussões do grupo dialogal. Na perspectiva dos partícipes,

Esse modelo da multicampia nosso se esgotou, esgotou por falta de possibilidades de pensarmos coisas móveis, capazes inclusive, que questões territoriais, fossem discutidas. (Pedro, depoimento oral, 2018)

Eu vejo a gestão muito presa às questões burocráticas, (...) a gente se desprende tanto da vida acadêmica, quanto das questões políticas, que são realmente importantes para que essa universidade continue funcionando. (Tereza, depoimento oral, 2018)

Nesta direção, buscando atender aos anseios da sociedade atual e atendendo aos instrumentos legais do planejamento governamental, a UNEB necessita de uma reestruturação institucional.

Cabe, então, reiterar a importância da Universidade e a necessidade de realimentação de suas ações, processo fundamental para abertura de espaço à autonomia, à liberdade, às possibilidades de interação de sujeitos sociais livres e conscientes, democraticamente orientados, respeitados em suas individualidades e particularidades.

É certo que, se queremos mudar uma realidade, precisamos conhecer o que queremos alterar. O estudo, por meio de encontros com documentos, paisagens, sujeitos de diferentes Territórios de Identidades, nos possibilitou melhor entendimento sobre a Universidade e o campo de forças e de lutas enfrentados por ela.

Ao trilharmos os caminhos orientados pelas questões que circundaram a pesquisa, chegamos as *Proposições Provocativas*, sabendo que não apresentáramos, apenas, resultados finais de uma pesquisa, desconsiderando os processos presentes nela, até chegar a uma instância final; mas, considerando o *percurso* construtivo, sempre em movimento, percebendo-o como algo incompleto e que tem suas possibilidades multiplicadas. Tal qual um mapa que possibilita múltiplas entradas nas quais são possíveis transitar livremente, agrimessando um terreno em permanente mutação. Assim é a pesquisa cartográfica: tem seus caminhos construídos no curso das intervenções.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTOGRAFIA

O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 39).

Fiquei horas refletindo sobre os Traçados Cartográficos e suas linhas para as considerações sobre esta cartografia possível. Uma tempestade de pensamentos veio a minha mente, ao tentar trazer a memória o percurso deste trabalho e os elementos que o compuseram. Eu, cartógrafa, comemoro este momento final da investigação que se aproxima, em um intenso misto de satisfação e preocupação com o muito que ainda está por vir, pois um texto de pesquisa em educação pode movimentar as linhas que vêm compondo os territórios de sua inserção, inspirando e conspirando por outras composições, animada pelo trabalho de mapear as linhas de um Território, sabendo que outras linhas podem ser, aí, agenciadas.

Apesar das forças de Territórios da Universidade, às vezes tão cinzentos, é difícil colocar um ponto final em um trabalho que está tão vivo, propenso a indicar vazamentos de forças que tentam direcionar os acontecimentos; e com uma ruptura necessária para que as proposições feitas neste trabalho tenham possibilidades de realizações concretas. Assim, estas considerações sobre uma *Cartografia possível*, têm, apenas, o objetivo fazer provocações ao que foi vivido.

Quando retomo os Traçados Cartográficos com um olhar mais criterioso, percebo suas incompletudes; afinal sempre falta, sempre faltará. Desde aprofundar discussões; produzir mais e melhores articulações; tentar ser mais precisa em certas passagens para que a leitura não fique cansativa; rever a escrita apoiada em teorias, apresentada de modo direto o tempo todo, podendo provocar desinteresse no leitor. Enfim, um desejo que nunca se sacia, por completo; algo que sempre vaza, extrapola nossa incompletude – fenômeno impossível de ser controlado -; um vazamento de mundos preexistentes, de territórios e de sujeitos em constantes movimentos.

Nesta *Cartografia possível*, o mapa, como sugerem Deleuze e Guattari (2011) teve múltiplas entradas e saídas, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma atividade com maior liberdade em agregar conteúdos e sujeitos. As redes de

negociação, de encontros de saberes, e experiências individuais e no coletivo, atenderam, a contento, às expectativas, no processo da pesquisa.

Vivemos um descompasso gerado por turbulências políticas que têm afetado, negativamente, o desenvolvimento educacional do país. E, apesar de a Universidade estar sendo diretamente afetada em toda sua estrutura, nesta encruzilhada que nos encontramos, ainda é nela que se deposita a esperança de mover ações capazes de resistir ao contexto das enormes dificuldades que o país enfrenta. Em muitos momentos, pensei ser inútil realizar uma pesquisa com intenção de utilizar construções desenvolvidas no percurso, para fazer proposições que contribuam com movimentos de mudanças estruturantes na Universidade e nos órgãos responsáveis pela Educação Básica, principalmente, no município de Euclides da Cunha. Porém ao compartilhar a minha intensão de pesquisa com meus pares e com o gestor do Campus XXII, onde trabalho, todos demonstraram empolgação e, a cada conversa que tínhamos, sentia-me desafiada a prosseguir.

Nesta direção Maria, partícipe da pesquisa pondera,

(...) o que devemos pensar nesse momento [político] da História de nosso país, é que nossa luta será apenas mais intensa (...). (Maria, depoimento oral, 2018).

Branco (2009, p.108, apud AZEVEDO, 2019, p. 60), também nos adverte, que, “na adversidade é que se fazem os grandes cálculos, e que se traçam os grandes planos”. Diante destas provocações, o desejo de continuar com a pesquisa foi maior do que o de desistir.

No entanto, como todo início de jornada, vivi momentos de altos e baixos; a minha orientadora, cumprindo o seu papel com muita eficiência, me desterritorializou por completo, a começar pelo objeto de estudo. Fazer transformações nele, me causou certo desânimo para continuar; porém, foi possível ajustá-lo sem descaracterizar o que realmente via como o problema da pesquisa e que orbitava em torno da qualidade da Educação Básica, em meu município.

Assim, diante de alguns encontros com a orientadora o estudo foi iniciado, tendo como objeto *Responsabilidades Institucionais para Formação de Professores no Semiárido Baiano e o Papel da Universidade*. O objetivo principal da pesquisa foi *problematizar as concepções da Universidade que subjazem a responsabilidade institucional da UNEB com a Educação Básica pública em Euclides da Cunha/BA*.

Como seres históricos e inacabados, sendo constituídos nos acontecimentos singulares e plurais estamos, a todo o momento, dependendo de um *outro* em nossa vida; e isso não é diferente no *traçado* de uma pesquisa. Comecei então, com as inquietudes de uma pesquisadora em processo de amadurecimento a buscar com muita sede, possíveis fontes que me ajudassem a trilhar um caminho que não me parecia plano. E no encontro com outro; com a literatura e com documentos, paisagens; territórios e todos os recursos que foram sendo reunidos e possibilitaram um percurso produtivo, circundado pela compreensão e escrita sobre a temática.

A opção pela Cartografia como estratégia metodológica deu leveza maior ao trabalho, pois me deparei com possibilidades diferentes de se fazer pesquisa. Ao invés de buscar um resultado ou conclusão; pretensamente, procurar acompanhar um processo, trata-se de um caminho (*hódos*) determinado pelas metas (*metá*) que são estabelecidas para que o próprio caminhar seja feito. De acordo com Passos e Kastrup (2009, p. 11), “a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *meta-hódos* em *hódos-meta*”. Segundo os autores, tal reversão se faz por uma aposta de experimentação do pensamento. Trata-se de um método que não será aplicado, mas experimentado e assumido enquanto uma atitude de pesquisa. “Com isso não se abre mão do rigor (...) o rigor o caminho, sua precisão está mais próximo dos movimentos da vida.” (PASSOS; KASTRUP, 2009, p. 11)

Percebi, então, que teria que entender bem a estratégia metodológica, já que o caminhar seria diferente. Assim busquei amparo em diferentes textos e autores, paisagens, materiais e documentos para construção das informações sobre o objeto. Durante todo o percurso busquei ser coerente com a estratégia metodológica e com os objetivos da pesquisa.

No percurso da investigação busquei textos e documentos que pudessem me ajudar a compreender melhor as políticas públicas voltadas a educação, formação de professores, a Universidade e seu papel social. Assim, tive encontros com autores que discutem as categorias da pesquisa, com Documentos oficiais como o Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade e o Projeto de Implantação do Curso de Letras do Campus XXII - Euclides da Cunha.

A análise dos Documentos oficiais que estabelecem responsabilidades que asseguram valorização do profissional do magistério, aos sistemas de ensino, não oferecem a esses sistemas a condição para tal. É possível perceber, também, a ausência nas reformas educacionais daqueles que, de fato, conhecem a realidade

da educação brasileira, o professor. Para Maguire e Ball (2011, p. 176) “os discursos sustentam ou privilegiam (...) certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e autoapresentação e, ao mesmo tempo excluem outras”. Os autores usam essa concepção de discurso para contrastar as formas pelas quais o professor é posicionado e imaginado nas recentes políticas reformistas. E chamam atenção, também, para as possíveis implicações dessas tentativas de reformar e reestruturar a oferta educacional.

Este encontro evidenciou, ainda, que a Universidade do Estado da Bahia, enquanto instância formativa, contribui com a formação de quadros docentes para instituições de ensino do município de Euclides da Cunha e regiões circunvizinhas, por meio das diversas Licenciaturas e Programas Especiais. Vale ressaltar que o compromisso desta Universidade com os Territórios de Identidade baianos, no caso desta pesquisa, do Semiárido Nordeste II e outros fronteiriços, está expresso, também, na sua capilaridade, a qual pode ser observada pela dispersão territorial de seus egressos licenciados.

Entretanto, o estudo apontou que há fragilidades da UNEB com a formação continuada, pois a sua aproximação com as Instituições de ensino locais se deu, apenas, por meio da formação inicial. É importante destacar que, apesar das iniciativas relativas a interiorização da Pós-graduação, ainda há grande contingente de egressos licenciados que não realizou curso de Pós-graduação - *lato sensu* e *stricto sensu* - nem de formação continuada. Assim o distanciamento entre Universidade e Educação Básica, para além da formação inicial, foi expresso.

O momento atual exige mais de nós, mais do que nunca! Nós quem prezamos por uma educação inclusiva e de qualidade, pois as políticas de governo, em geral, estão associadas a projetos eleitorais de um dos grupos presentes na arena política. Quanto maior a estabilidade do campo político de um país, maior o número de políticas de Estado e maior o número de ações, planos e programas educacionais de longo alcance. Infelizmente o contrário também pode acontecer.

Esta pesquisa, em seu tempo acadêmico final, lida com os limites de retratar pistas que foram surgindo no percurso - até mesmo nos momentos de intervalos, nos espaços não cultivados pelas importâncias sociais e culturais. Mas, retomando o Deleuze e Parnet, na epígrafe desta Cartografia, acredito *que sempre estamos no meio do caminho de alguma coisa*.

Nesse percurso verifiquei que a intervenção, propósito da pesquisa engajada, foi sendo construída a partir de encontros acalorados com os Grupos Dialogais, com a escrita emocionada dos egressos em suas cartas narrativas e, posteriormente, por minha leitura sensível que me reportou ao início de tudo; com o GEFEP, os professores do MPED, os colegas e com conhecimentos que involuntariamente foram surgindo, até nos intervalos. O cartógrafo ao cartografar o que se passa nos intervalos, deve aprender muito com a grama¹⁰. Nessa direção, busquei perguntar por aquilo que brota nos espaços mais improváveis, pelos montículos de vida que se fazem nos cantos, naquilo que o próprio espaço costuma refugar como algo sem importância.

Esperamos, coletivamente, que as *Proposições Provocativas* desta *Cartografia* desenhada a muitas mãos, contribua para o processo de reorientação de ações da Universidade, contemplando necessidades formativas dos professores da Educação Básica, bem como dos estudantes, em especial no município de Euclides da Cunha.

Por certo, chegamos a um final – mesmo que academicamente! Mas os responsáveis pelos elementos que compuseram traçados cartográficos aqui apresentados, que resultaram na composição desta *Cartografia*, em suas experiências, provocações e o que se pode aprender deles, seguirão ressoando nas ações iniciadas neste percurso e nas que ainda serão desenvolvidas, promovendo outros tantos deslocamentos.

Até porque, como nos diz o poeta: *é caminhando que se faz o caminho!*



¹⁰ *Grama* é um rizoma que, segundo Deleuze e Guatarri (2011), em sua constituição, possui espaços que chamam de intervalos.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Política Nacional de Formação de Professores e a (Re)constituição da Identidade Profissional**. Interações 2016. Disponível em: <file:///D:/Downloads/10682-31907-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2015.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AZEVEDO, Israel Belo de. **Bom dia amigo 2019**. Rio de Janeiro: Prazer da Palavra, 2019.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos – Sumário Executivo**. Brasília, 2010.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.
- BARROS, L. P. de, & Kastrup, V. (2012) Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, L. da escóssia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE – Documento Final**. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- _____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3651-emenda-constitucional-n%C2%BA-53-de-19-de-dezembro-de-2006>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- _____. **Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- _____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- _____. **Lei nº 11. 738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Lei nº 11. 738, de 16 de julho de 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Lei nº 11. 494, de 20 de junho de 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. MEC/INEP. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente:** Documento para consulta pública. Brasília, 2010. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE).** 2010, Brasília, DF. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Brasília/DF: MEC, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/D6755impressao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <www.cne.gov.br/resolucoes>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: file:///D:/Downloads/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035, de dezembro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** BOAVENTURA, Edvaldo M. **A construção da universidade baiana:** objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: UNESCO. **A Universidade na encruzilhada.** Brasília, 2003

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior.** Brasília:

Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior, 2001.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo das transformações produtivas com equidade. Santiago do Chile, 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CHAUÍ Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: UNESCO. **A Universidade na encruzilhada**. Brasília, 2003

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no Estado da Bahia**. Salvador. M. C. Cunha, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papyrus, 2011.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; **Proust e os signos**. Forense Universitária – Rio de Janeiro. 2003.

DELEUZE, Gilles. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, G. **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: editora 34, 2011.

DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G. *et al.* **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FARINA, C. **Arte e formação**: uma cartografia da experiência estética atual. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 1998. p.1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014—Int.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

FIALHO, Nadia Hage. A dimensão espacial do modelo universitário, In: Universidade Multicampi. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2000.

_____. **Universidade multicampi**. Brasília: Plano Editora, 2005.

_____. **Educação Superior no Brasil**: Universidades Estaduais à deriva?. Caderno de Pesquisa Esse in Curso (Salvador), 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação inicial de professores para a Educação Básica**: pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, 2014.

_____. Formar o professor Pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IBGE. **Noções Básicas de Cartografia**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/introducao.html> Acesso: 13maio2018.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413 – 438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso: 13maio2018.

KASTRUP, Virginia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliane. **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum**. Fractal, Ver. Psicol. Vol. 25, Rio de Janeiro, 2013.

LABOV, William. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. Disponível em: <http://www.academia.edu/4598767/LABOV_William._Alguns_passos_iniciais_na_an%C3%A1lise_da_narrativa>. Acesso em: 22fev2018.

LANCRI, Jean. Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade. In: TESSLER, Elida; BRITES, Blanca (orgs.). **O meio como ponto zero – Metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J.. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

- MONFREDINI, Ivanise (Org.). **A universidade como espaço de formação de sujeitos**. [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da Natureza**. Editora: Sulina, 2003.
- NEIVA, Luiz Paulo (Org.). **A UNEB Gera Conhecimento para o desenvolvimento da Bahia**. Salvador, 2016.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Marcelo Lima de; PESSOA, Hugo Costa. **Avaliação da qualidade na Educação Básica**. In: Justiça pela Qualidade na Educação. ABMP, Todos pela educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. (Coleção Docência em Formação). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- Rizomas – Educação e Cultura. **O Conceito Botânico de Rizoma**. Disponível em: <<https://rizomas.net/filosofia/rizoma/77-o-conceito-botanico-de-rizoma.html>>. Acesso: 13maio2018.
- REGO, Eysen Rego, PASSOS, Miriam Barreto de Almeida, (orgs.). **Iniciação à docência: diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB**. Salvador: EDUNEB; e-book.br, 2016.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo. Caminho das Letras, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- _____. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155. Jan abril 2014.
- SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: MARLI, André (Org). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- SILVA, Sarita Medina da Silva. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Imperativo da Flexibilização. In: Silva, Maria Vieira; Marques, Mara Rúbia Alves (Orgs). **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/GUARULHOS. In: MARLI, André (Org). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, Severino; FRANCISCO, Ana. **O método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos**. In: Atas - Investigação Qualitativa em Saúde.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <file:///D:/Desktop/lvete%20Mestrado/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso: 13 de maio de 2018.

TEDESCO, Carlos Juan. Escola e sociedade no século XXII. In: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Org). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TRIGUEIRO MENDES, D. **O planejamento educacional no Brasil**. Revista Brasileira de Educação (ANPEd). Rio de Janeiro, 2000, p. 135.

UNEB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. Salvador/BA.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Artmed Editora: Porto Alegre, 2007.

APÊNDICE 01: Convite enviado aos partícipes dos Grupos Dialogais



Grupos Dialogais são estratégias de pesquisa, notadamente, de perspectiva qualitativa. Para organização de informações qualificadas, serão utilizados no campo da pesquisa, mobilizando relatos de gestores e professores da UNEB, Direção do NTE; bem como Coordenadores da SEMEC. Para Domingues (2011),

Inscrito no modelo de pesquisa qualitativa, constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa). (DOMINGUES apud PIMENTA *et al*, 2011, p. 170-171)

Assim, nos parece adequado assumir essa perspectiva como espaços de (auto)discussão, nos quais os gestores e professor da UNEB, coordenadores da SEMEC e direção do NTE discutam, conjuntamente, o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional para com formação de professores do município de Euclides da Cunha/BA.

As interações dos Grupos Dialogais ocorrerão no Auditório do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias CAMPUS XXII – Euclides da Cunha, em três 6as feiras de novembro, das **08h30 às 12h**, segundo Programação, a seguir:

09.11: Profa. Dra. Rosane Vieira – UNEB/Conceição de Coité: *Concepções de Universidade e responsabilidades institucionais: UNEB e Educação Básica.*

23.11: Prof. Dr. Luiz Paulo Neiva – UNEB/Euclides da Cunha: *Ressonâncias dos cursos ofertados pela UNEB na formação docente.*

30.11: Prof. Ms. Ginaldo Araújo – UNEB/Caetité: *A Universidade, os processos de formação de professores e suas ressonâncias no ensino básico.*

Os convidados devem iniciar suas falas contextualizando o objetivo da pesquisa - *problematizar o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na formação de professores da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do município de Euclides da Cunha/BA.* Com provocações pontuais, devem fomentar reflexões sobre o objeto da pesquisa: *responsabilidades institucionais da UNEB para a formação de professores no Território do Sertão Produtivo II.*

Os encontros serão gravados/filmados, contando com a autorização dos participantes, antecipadamente. Esperamos, assim, produzir informações qualificadas que contribuam para o processo da pesquisa empreendida.

Atenciosamente,

Ivete Teixeira dos Santos
itsantos@uneb.br // 75.999.980.989
 Professora do DCHT/Euclides da Cunha
 Pesquisadora

Márcea Andrade Sales
masales@uneb.br // 71.988.465.902
 Professora do MPED UNEB
 Orientadora

APÊNDICE 02: Orientações carta narrativa para os egressos



GEFEP



CONVITE - CARTA NARRATIVA

Caro(a) Professor(a) da Educação Básica da Rede Pública de Euclides da Cunha,

Convidamos a participar da pesquisa intitulada *Responsabilidades Institucionais para a Formação de Professores no Semiárido Baiano e o Papel da Universidade*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Educação e Diversidade, - Departamento de Educação, Campus XIV/Conceição de Coité-BA; e vinculada ao Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq.

Esta pesquisa, sob minha responsabilidade, tem o objetivo de *problematizar o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na formação de professores da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do município de Euclides da Cunha/BA, identificando os cursos oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia através do Campus XXII – Euclides da Cunha, bem como suas ressonâncias na formação docente no Território de Identidade Semiárido II.*

Como professor(a) da Educação Básica da Rede Pública do Município de Euclides da Cunha, e egresso da licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas - deste Departamento, certamente, poderá contribuir para a produção de informações relevantes à temática investigada.

Como estratégia para produção destas informações, adotei a Carta Narrativa como dispositivo metodológico. Esta deve ser escrita por você, observando os temas:

1. *Universidade e responsabilidades institucionais: UNEB e Educação Básica.*
2. *Ressonâncias dos cursos ofertados pela UNEB na formação docente.*
3. *A Universidade, os processos de formação de professores e suas ressonâncias no ensino básico.*

A Carta Narrativa é um dispositivo de pesquisa que pode revelar sua visão como egresso(a) desta Licenciatura e que está atuando como docente, contribuindo para reflexão sobre a temática investigada. É, também, dispositivo pedagógico no qual há uma intenção comunicativa entre os pares. Nesta pesquisa, a Carta será inserida como narrativa, mobilizando fatos relacionados à sua história de vida - pessoal e profissional -, em seu percurso formativo.

Assim, gostaria de contar com sua valorosa colaboração com uma escrita livre, autoral e dissertativa, considerando os três itens acima. O texto deve ter entre 02 e 05 páginas digitadas, e ser encaminhado para o email itsantos@uneb.br. Nele, devem estar escritas suas experiências de licenciando e de professor da Educação Básica, argumentando as responsabilidades institucionais da Uneb e suas ressonâncias para a formação docente *no Território de Identidade Semiárido II.*

Para que eu possa cumprir com os prazos determinados pelo Programa de Mestrado, solicito que, por gentileza, me encaminhe sua escrita até **23 de novembro de 2018**.

Certa de contar com sua valorosa participação, agradeço sua atenção, desde já, e sigo à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

ANEXO 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Egressos

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM</p> <p>EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED UNEB</p>	
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ (____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** *Responsabilidades Institucionais para Formação de Professores no Semiárido Baiano e o Papel da Universidade*

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ivete Teixeira dos Santos
Cargo/Função: Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE”, de responsabilidade da pesquisadora **Ivete Teixeira dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **A pesquisa tem como objetivo problematizar o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na formação de professores da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do município de Euclides da Cunha/BA, identificando os cursos oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia através do Campus XXII – Euclides da Cunha, bem como suas ressonâncias na formação docente no Território de Identidade Semiárido II.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o processo educacional do município de Euclides da Cunha, tendo em vista, que, o estudo poderá contribuir para consolidação da responsabilidade institucional da Universidade do Estado da Bahia, com a Educação Básica Pública, em Euclides da Cunha, por meio de programas de formação de professores da Educação Básica. Caso o (a) Senhor(a) aceite, será adotado para coleta de informações, carta narrativa. Devido a coleta de informações o senhor poderá sentir-se constrangido em expor seu pensamento sobre a função social da Universidade, relatando suas potencialidades e fragilidades no processo de formação do professor. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante

dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Sr(a) não será identificado. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Ivete Teixeira dos Santos

Endereço: Rua José Erádio Ferreira de Jesus, 276 **Bairro:** Nova América **Telefone:** (75) 999.980.989 **E-mail:** itsantos@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Euclides da Cunha, 03 de Agosto de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Ivete Teixeira dos Santos
Pesquisadora discente
(orientanda)

Márcea Andrade Sales
Professora responsável
(orientadora)

ANEXO 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores, Coordenadores e Docentes

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED UNEB</p>	
--	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ / (____) _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE”.
- PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ivete Teixeira dos Santos

Cargo/Função: Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE”, de responsabilidade da pesquisadora **Ivete Teixeira dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **A pesquisa tem como objetivo problematizar o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na formação de professores da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do município de Euclides da Cunha/BA, identificando os cursos oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia através do Campus XXII – Euclides da Cunha, bem como suas ressonâncias na formação docente no Território de Identidade Semiárido II.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o processo educacional do município de Euclides da Cunha, tendo em vista, que, o estudo poderá contribuir para consolidação da responsabilidade institucional da Universidade do Estado da Bahia, com a Educação Básica Pública, em Euclides da Cunha, por meio de programas de formação de professores da Educação Básica. Caso o (a) Senhor(a) aceite, será adotado para coleta de informações, grupo dialogal. A discussão será gravada (vídeo e áudio) pela aluna do curso de Mestrado em Educação Profissional. Devido a coleta de informações o (a) senhor (a) poderá sentir-se constrangido em expor seu pensamento sobre a função social da Universidade, relatando suas potencialidades e fragilidades no processo de formação do professor. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a)

Sr(a) não será identificado. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Ivete Teixeira dos Santos

Endereço: Rua José Erádio Ferreira de Jesus, 276 **Bairro:** Nova América **Telefone:** (75) 999980989, **E-mail:** itsantos@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SEMIÁRIDO BAIANO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Euclides da Cunha, 03 de Agosto de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Ivete Teixeira dos Santos
itsantos@uneb.br // 75.999.980.989
 Professora do DCHT/Euclides da Cunha
 Pesquisadora

Márcea Andrade Sales
masales@uneb.br // 71.988.465.902
 Professora do MPED UNEB
 Orientadora