

Anderson Dantas da Silva Brito
Edmo Fernandes Carvalho
(Orgs.)

FORMAÇÃO

DE PROFESSORES-PESQUISADORES,
BNCC E PROTAGONISMOS
CURRICULARES NO OESTE BAIANO



FORMAÇÃO

DE PROFESSORES-PESQUISADORES,
BNCC E PROTAGONISMOS
CURRICULARES NO OESTE BAIANO

**Anderson Dantas da Silva Brito
Edmo Fernandes Carvalho (Orgs.)**

FORMAÇÃO

DE PROFESSORES-PESQUISADORES,
BNCC E PROTAGONISMOS
CURRICULARES NO OESTE BAIANO



Copyright © by Os organizadores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2022, organizadores e autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Edição, Diagramação, Projeto gráfico e capa: Eder Ferreira Monteiro

Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723

Formação de professores-pesquisadores, BNCC e protagonismos curriculares no Oeste Baiano [livro eletrônico] / Organizadores Anderson Dantas da Silva Brito, Edmo Fernandes Carvalho. – Ananindeua: Cabana, 2022.

108 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-89849-68-1

doi: [10.29327/5125384](https://doi.org/10.29327/5125384)

1. Educação. 2. Ensino superior – Currículo. 3. Professores – Formação. I. Brito, Anderson Dantas da Silva. II. Carvalho, Edmo Fernandes.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario –
Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPR)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

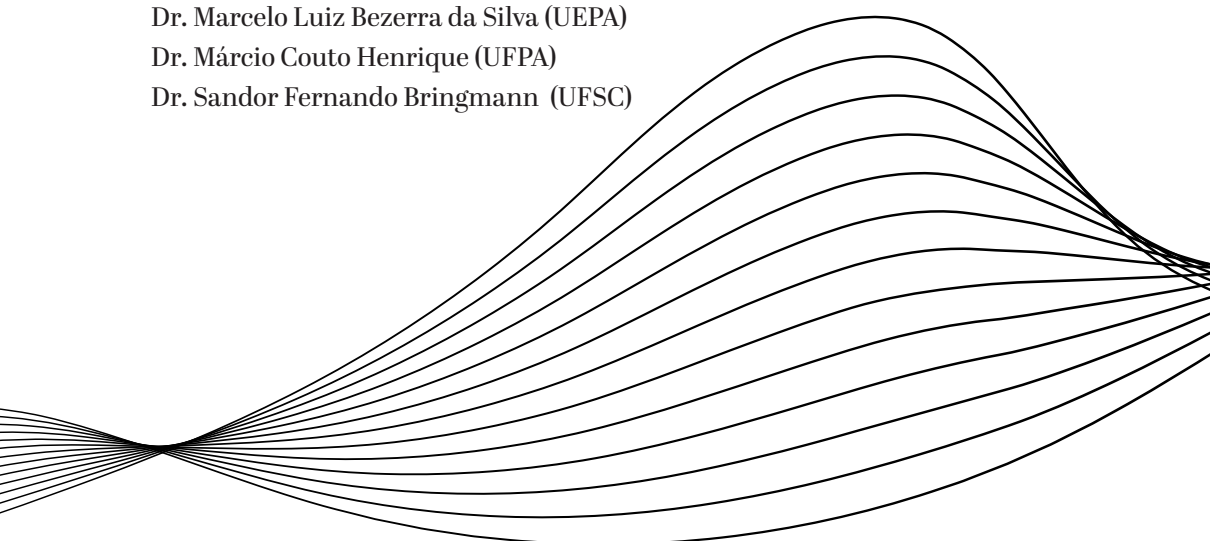
Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)



COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Adilson Junior Ishihara Brito (UFPA)

Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)

Dr. Elison Antonio Paim (UFSC)

Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

Dra. Mônica Martins Silva (UFSC)

Dr. Wilian Junior Bonete (UEMG)

Dra. Pirjo Kristiina Virtanen (University of Helsinki, Finland)

“Ó sino da minha aldeia,
Dolente na tarde calma,
Cada tua badalada
Soa dentro da minha alma”

Fernando Pessoa

Índice

<u>Apresentação.....</u>	<u>9</u>
--------------------------	----------

<u>As contribuições dos currículos das licenciaturas da UFOB para a educação do Oeste Baiano.....</u>	<u>11</u>
---	-----------

*Kelli Consuelo Almeida De Lima Queiroz
Anatália Dejene Silva De Oliveira*

<u>Universidade e escola: contribuições dos cursos de licenciatura da UNEB campus IX para os currículos da educação básica.....</u>	<u>20</u>
---	-----------

*Marilde Queiroz Guedes
Ana Paula Souza Do Prado Anjos*

<u>Currículo de matemática e as possíveis relações institucionais no Oeste Baiano.....</u>	<u>36</u>
--	-----------

Edmo Fernandes Carvalho

<u>Os desafios diante da BNCC na educação básica e da formação de professores(as) na UFOB e no território de identidade do Rio Grande.....</u>	<u>46</u>
--	-----------

Valney Dias Rigonato

<u>Docência em língua portuguesa: protagonismo na educação básica do Oeste Baiano.....</u>	<u>56</u>
--	-----------

Luziane Amaral De Jesus

<u>Arte na educação: resistências.....</u>	<u>69</u>
--	-----------

Tiago Samuel Bassani

<u>Ciências da natureza na base nacional comum curricular para os anos finais do ensino fundamental.....</u>	<u>80</u>
--	-----------

*Elaine Cunha Morais Do Rego
Anatália Dejene Silva De Oliveira*

Ensino de história local e toponímia: uma proposta de protagonismo curricular para o Extremo Oeste Baiano.....93

Anderson Dantas Da Silva Brito

Laryssa Da Silva Da Cruz

Sobre os autores.....103

APRESENTAÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Refletir sobre formação de professores-pesquisadores nos permite também (re)conhecer, (re)construir e compartilhar os nossos lugares existenciais a partir do que acreditamos para uma educação de qualidade e com princípios democráticos. Nessa discussão, trazemos para somar, os processos de construção e atualização dos currículos educacionais que lidamos, nos possibilitando ainda questionarmos os saberes a serem ensinados/estudados e as práticas que desenvolvemos cotidianamente no nosso labor docente. No “coração” dessas discussões, os aspectos locais, a cultura de uma região, as suas identidades e as características educacionais, históricas, geográficas entre outras, devem ser atendidas em 40% dos currículos para além dos 60% já preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

E é ensejando refletir sobre uma formação de professores-pesquisadores que esteja preocupada em contribuir com a educação das pessoas que são assistidas pela sua oferta em nosso lugar de atuação profissional e suas relações direta ou indireta com os currículos educacionais das universidades e das escolas, que essa obra foi organizada. Outrossim, pautada na diversidade de ideias, de áreas de conhecimentos e de saberes-fazer, cada autoria nos contempla com discussões que além de permitir múltiplas abordagens sobre a temática em termos de práticas docentes, aponta em certa medida para outras possíveis investigações que possam advir da sua leitura atenta.

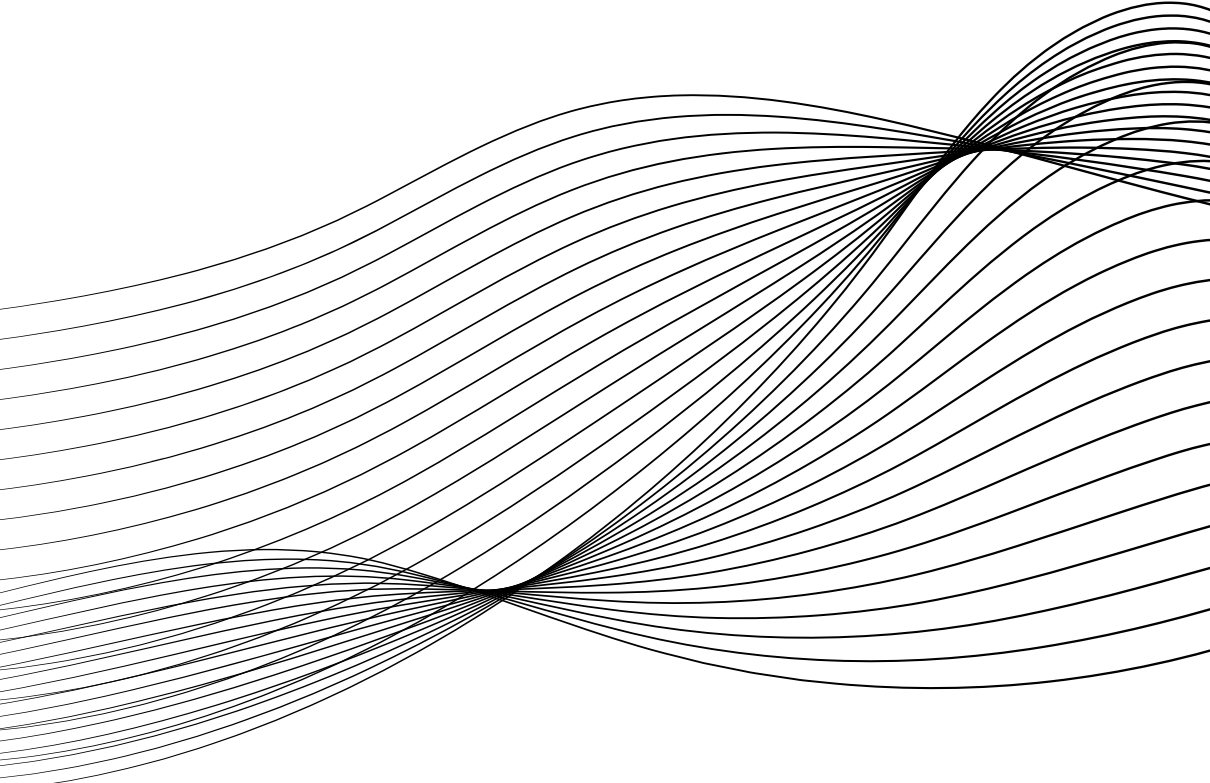
O conjunto proposto corresponde a possibilidades de dar sentido à educação a partir de onde nos encontramos. Pode-se dizer ainda que um currículo deve abordar saberes que sirvam de ferramenta de leitura dos nossos lugares existencial e de atuação profissional no mundo. Por acreditarmos nes-

sas premissas, nos reunimos no mês de outubro de 2019 para dialogarmos sobre esses temas no “II Seminário Educação no Oeste Baiano: a BNCC e os protagonismos curriculares”, realizado na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no Campus Reitor Edgard Santos, no município de Barreiras-BA. Momento este em que as falas proferidas nas mesas temáticas do referido evento, potencializaram a macrodiscussão proposta e se apresentaram enquanto abertas para outras que igualmente são pertinentes e continuam atuais.

Desse modo, nas próximas páginas, encontramos preocupações de profissionais atuantes na Universidade Federal do Oeste da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia para com os aspectos locais dessa região do estado, mas também questões mais abrangentes, que afetam a educação do país com reflexos no ensino, na aprendizagem, na formação de professores-pesquisadores e de cidadãos.

É UMA OBRA DEDICADA À TODA/O/E(S) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE MAIS PESSOAS VITIMADAS PELO SARS-COV-2 NA PANDEMIA DA COVID-19.

Anderson Dantas da Silva Brito
Edmo Fernandes Carvalho
Organizadores



AS CONTRIBUIÇÕES DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DA UFOB PARA A EDUCAÇÃO DO OESTE BAIANO

**Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz
Anatália Dejane Silva de Oliveira**

doi: [10.29327/5125384.1-1](https://doi.org/10.29327/5125384.1-1)

As contribuições dos currículos das licenciaturas da Universidade Federal do Oeste da Bahia para a educação do Oeste Baiano é questão complexa e de múltiplas abordagens. Por isso, este texto apresenta um pequeno recorte para explicitar algumas questões do ponto de vista dos dados que registram as matrículas nas modalidades dos cursos de formação de professores no cenário nacional e sua relação com a situação regional, bem como a organização curricular dos cursos de licenciatura.

Atualmente, registram-se no Brasil 7.272 cursos de licenciatura, cujo número de matriculados chegou-se à efetivação de 649.137 ingressantes, sendo destes, 256.588 na modalidade presencial e 392.549 a distância (e-MEC, 2017).

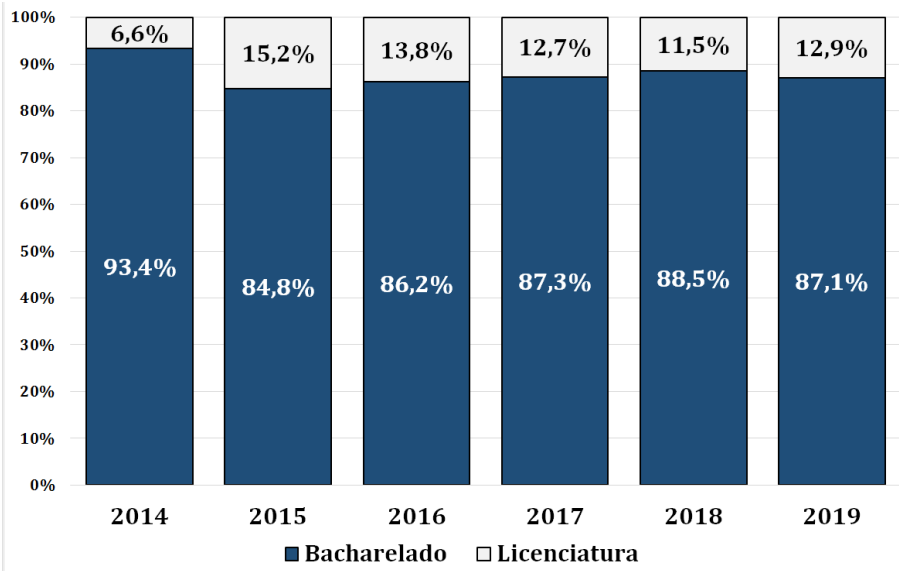
Em comparação a dados da mesma fonte, nota-se importante evolução do número de matrículas nas licenciaturas no período compreendido entre 2015 e 2017, registrando acréscimo de 1.589.440, em que na modalidade presencial obtêm-se 45.972 a mais e a distância de 743.468. No entanto, a participação do grau acadêmico do total de ingressantes em 2017, é de 60,2% para o bacharelado e 20,1% para a licenciatura. A mesma desproporcionalidade acontece em relação à evolução do número de matrículas, em que a presença da primeira modalidade fica em primeiro lugar, com 68,3% do conjunto de matrículas; seguido da licenciatura, com 19,2%. Ademais, no ensino a distância, verifica-se crescimento para ambos os graus, sendo 25,9% para o bacharelado e 31,6% para a licenciatura.

Regionalizando o cenário das licenciaturas no Oeste da Bahia, observa-se o mesmo da realidade nacional, ou seja, os dados do e-MEC (2019) mostram a existência de significativo número de cursos de licenciaturas a distância, ofertados por IES privadas localizadas em mais de dez diferentes estados brasileiros, situadas em um cenário de apenas três instituições públicas: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Instituto Federal da Bahia (IFBA).

A UNEB através de seu Departamento de Ciências Humanas, Campus IX, oferece quatro cursos de licenciaturas (Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Matemática); o IFBA oferece o curso de Matemática e a UFOB oferece sete cursos (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química).

Na Universidade Federal do Oeste da Bahia os dados de matriculados entre os cursos de bacharelados e licenciaturas representam o contexto nacional, ou seja, majoritariamente predominam as matrículas dos bacharelados.

Observam-se no gráfico a seguir estes números no período de 2014 a 2019, destacando o ano de 2015 que registrou pequena ampliação de matriculados em relação aos demais anos.

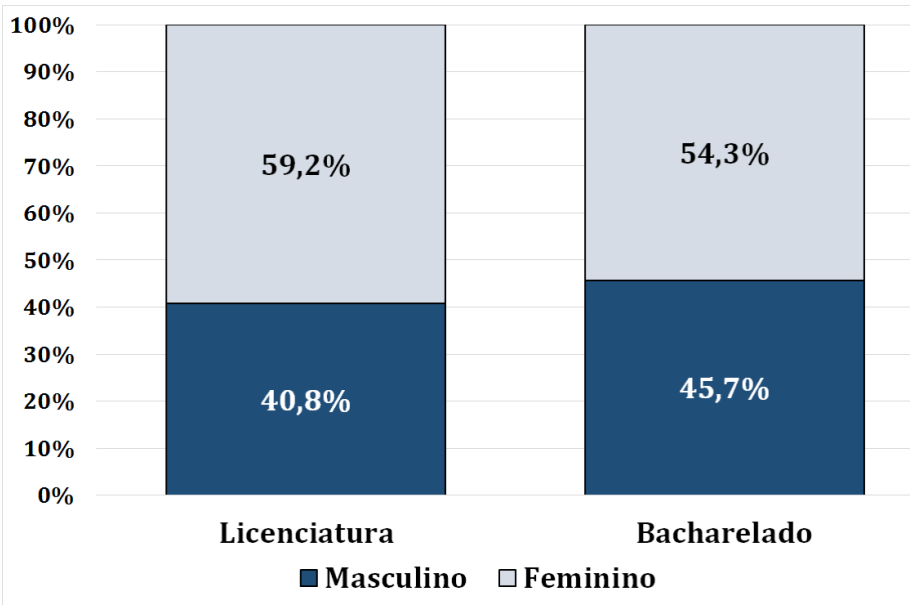


A partir destes percentuais, é relevante observar nos dados a seguir que esta caracterização dos estudantes de graduação por modalidade do curso, reafirma que a cada ano a entrada nos cursos de licenciatura não chega a somar 20% do número de matrículas totais da Universidade.

Quantitativo absoluto				Quantitativo percentual		
	Bacharelado	Licenciatura	Total	Bacharelado	Licenciatura	Total
2024	394	28	422	93,4%	6,6%	100%
2015	736	132	868	84,8%	15,2%	100%
2016	818	131	949	86,2%	13,8%	100%
2017	863	126	989	87,3%	12,7%	100%
2018	909	118	1027	88,5%	11,5%	100%
2019	901	134	1035	87,1%	12,9%	100%

Destaca-se, ainda, que nesta caracterização dos estudantes de graduação é preponderante a participação feminina nos cursos de am-

bas as modalidades, mas com maior percentual para os de licenciatura, conforme mostra o gráfico a seguir.



Do total de 372 estudantes matriculados nos cursos de licenciatura na UFOB, conforme dados publicados em relatório da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (2019), é possível identificar a relevância da formação de professores para toda a região oeste. Isto significa dizer que esta Universidade tem assumido a responsabilidade de contribuir na implementação das políticas educacionais da Educação Básica, mediante processos de formação acadêmico-profissional de professores, em áreas de conhecimento de extrema importância na composição político-curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Cursos de licenciatura	Campus de Oferta	Cidade de origem dos estudantes				Total	
		Do próprio campus	%	De outros municípios	%		
Artes Visuais	SAMAVI	33	39,8	50	60,2	83	100%
Ciências Biológicas	Barreiras	25	37,9	41	62,1	66	100%

Física	Barreiras	17	40,5	25	59,5	42	100%
Geografia	Barreiras	31	60,8	20	39,2	51	100%
História	Barreiras	27	50,0	27	50,0	54	100%
Matemática	Barreiras	12	37,5	20	62,5	32	100%
Química	Barreiras	21	47,7	23	52,3	44	100%

O papel político da UFOB no cenário educacional do oeste da Bahia tem sido assumido com responsabilidade institucional e respeito às especificidades regionais, processo que está sendo construído para que haja uma organização no âmbito da própria Universidade que apreenda a preocupação coletiva entre os profissionais que trabalham nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da formação de professores e foi muito bem delineada por Nóvoa (2016)¹ ao afirmar que neste momento:

As condições institucionais são muito importantes. No fundo, se criarmos boas condições institucionais para essa formação, as pessoas tenderão a adaptar-se a elas. Acho que o problema principal da formação inicial de professores é a falta de um lugar dentro das universidades onde se formam os professores, a falta de uma casa comum.

Do ponto de vista institucional, a Universidade tem se organizado para o cumprimento das múltiplas determinações do que prevê a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 e uma das dimensões já em implementação é a proposta curricular no campo dos cursos de licenciatura, cuja efetivação deu início à reestruturação de seus projetos pedagógicos.

Pode-se, então, a partir dos projetos pedagógicos dos cursos fazer um recorte para explicitar algumas das contribuições dos currículos das licenciaturas para a educação do Oeste Baiano, considerando, sobretudo, o que prevê a referida Resolução:

O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 02/2015).

A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que

¹ Entrevista a António Nóvoa denominada “O Lugar Da Licenciatura”. Disponível em <https://www.semesp.org.br/noticias/entrevista-antonio-novoa-o-lugar-da-licenciatura/>, publicada em 18 de outubro de 2016.

se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 02/2015).

A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 02/2015).

O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 02/2015).

Currículo, docência, a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional e o trabalho coletivo constituem eixos estruturantes de um projeto institucional de formação de professores. Sob estes pilares, identificamos que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFOB possuem demarcadores comuns, sendo eles: atividades de docência e pesquisa articuladas com as atividades de gestão educacional voltados para a Educação Básica, sobretudo envolvendo os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e os espaços não formais.

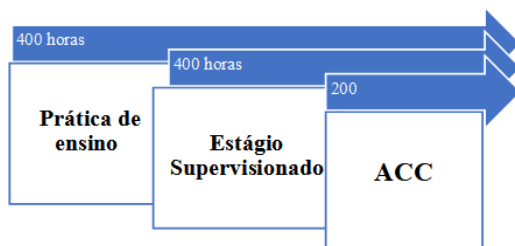
Estes demarcadores potencializam as condições de mapeamento do cenário da Educação Básica regional de modo a contribuir para a sinalização de questões que podem aprimorar as políticas educacionais ou implantar novas ações que efetivamente qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. É considerando este pressuposto que se definiu institucionalmente a caracterização profissional de professores formados na UFOB com o seguinte:

- Domínio dos conhecimentos específicos da área;
- Associação das bases teóricas e processos metodológicos;
- Atuação com ética o espírito democrático de enfrentamento aos desafios sociopolíticos, ambientais e culturais contemporâneos,
- Compreensão da docência como profissão investigativa;
- Adoção de estratégias de ensino diversificadas e contextualizadas;
- Estímulo junto aos seus futuros estudantes da autonomia intelectual, valorizando a expressão de identidades;
- Reconhecimento e respeito da diversidade de seus estudantes, em seus aspectos físicos, sociais, culturais, de gênero e de crença;
- Produção de conhecimentos científicos e pedagógicos;
- Análise, seleção e produção de materiais didáticos.

A organização curricular dos cursos de licenciatura se efetivou mediante agrupamentos de núcleos que acolheram as diversas abordagens temáticas, considerando tanto as determinações da legislação vigente como questões das especificidades regionais. A proposta é que os núcleos dialoguem entre si, constituindo-se em processos formativos significativos e edificantes de uma profissão complexa e multireferenciada que é a profissão docente. A figura a seguir demonstra o sentido atribuído ao princípio de composição curricular movimentada por núcleos.



Para dar conta deste movimento formativo, cujos processos no âmbito da formação de professores se estabelecem de forma intencional pelo diálogo entre as determinações legais, as orientações curriculares e as demandas das realidades regionais, todos os cursos de licenciatura da UFOB estão estruturados com: 400 horas de práticas de ensino, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de Atividades Curriculares Complementares, conforme mostra a figura a seguir:



Com esta dinâmica curricular, a UFOB tem um projeto institucional para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica.

ca, em que os currículos das licenciaturas são implementados em articulação com a escola pública e podem registrar as seguintes contribuições:

- Formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica;
- Valorização da escola pública como espaço e tempo formativos de aprendizagem para a docência e a gestão;
- Formação de formadores e estudantes como compromisso social, político e ético;
- Formação inclusiva e emancipatória de indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade;
- Qualidade social da formação, com articulação entre teoria e prática, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação e ensino;
- Reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e formação continuada;
- Compreensão da formação inicial e continuada como componentes essenciais da profissionalização;
- Valorização de práticas pedagógicas inclusivas e atendimento educacional especializado.

Acrescenta-se que esta intencionalidade formativa conta com um conjunto de componentes curriculares agrupados de modo a compor a área específica da formação que é comum ao bacharelado; a dimensão pedagógica da atuação docente que articula conhecimento da área de educação com a área de ensino; as práticas de ensino e estágio supervisionado em articulação com a escola pública e o trabalho de conclusão de curso com objeto de estudo voltado para alguma questão da profissão docente.

Esta organização se ampara no entendimento de que:

Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente. (NÓVOA, 2016)²

² Entrevista a António Nóvoa denominada “O Lugar Da Licenciatura”. Disponível em <https://www.semesp.org.br/noticias/entrevista-antonio-novoa-o-lugar-da-licenciatura/>, publicada em 18 de outubro de 2016.

À guisa de conclusão, observamos que existem significativas intenções institucionais para a formação de professores na UFOB, balizadas por propósitos direcionados a um objetivo comum da Universidade formalizado por um projeto pedagógico institucional, cuja finalidade é criar as melhores condições formativas tanto para os estudantes de licenciatura quanto para os professores formadores, de modo que as atividades de ensino, pesquisa e extensão possam contribuir de fato na indicação de melhores para a educação do Oeste Baiano.

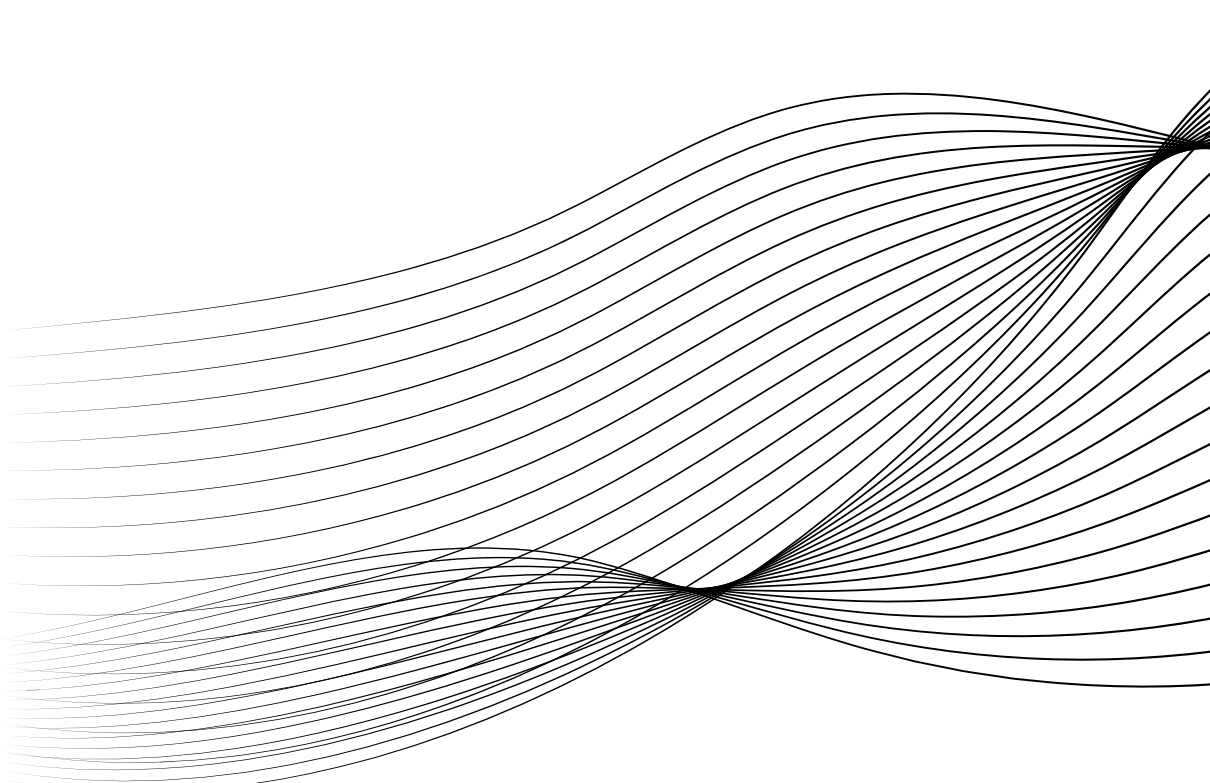
Este compromisso político assumido pelos cursos de licenciatura da UFOB coloca a Universidade no diálogo direto com os profissionais da Educação Básica e a escola pública. Esta é a condição primordial para a formação de professores na UFOB, em que a Universidade e a escola pública se tornam lócus de aprendizagem profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Sistema e-MEC**, 2019.

NÓVOA, Antônio. Entrevista: “**O Lugar Da Licenciatura**”. Disponível em <https://www.semesp.org.br/noticias/entrevista-antonio-novoa-o-lugar-da-licenciatura/>, publicada em 18 de outubro de 2016.

UFOB. **Relatório das atividades da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas**, 2019.



UNIVERSIDADE E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEB CAMPUS IX PARA OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Marilde Queiroz Guedes
Ana Paula Souza do Prado Anjos**

doi: [10.29327/5125384.1-2](https://doi.org/10.29327/5125384.1-2)

INTRODUÇÃO

A interação universidade e escola além de importante é necessária, considerando as duas instituições serem espaços privilegiados de produção de conhecimentos e aprendizagens, bem como para a promoção do desenvolvimento profissional de professores, pois, ambas são formadoras. No entanto, são também, espaços de desafios, de luta e de relações de poder, como qualquer outro espaço/lugar social.

Nesse trabalho, a relação universidade e escola toma como referência as contribuições dos cursos regulares de licenciatura (Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia) ofertados pelo Campus IX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para os currículos da Educação Básica. Todos os cursos têm mais de quinze anos em funcionamento, e já formaram dezenas de professores para atuarem nesse nível de ensino em todo o Território de Identidade da Bacia do Rio Grande, no Oeste da Bahia, assim como em outros estados brasileiros. Organizados e aprovados sob as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei 9394/96, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP nº 2/2015, seus currículos e propostas pedagógicas estão, em grande medida, em consonância com os currículos da educação básica. Daí a pertinência da interação aqui discutida, à luz dos marcos legais, dos documentos e dos referenciais teóricos que embasam esse estudo.

Metodologicamente, procuramos trilhar pelo caminho da pesquisa exploratória, de abordagem quali-quantitativa, utilizando a análise documental (a legislação pertinente e os projetos dos cursos) para geração e análise dos dados. A estrutura textual analisa três categorias, previamente estabelecidas: *os cursos de licenciatura no contexto da LDB e das DCN/2015; licenciaturas do Campus IX: protagonismo na formação docente no Oeste baiano; as contribuições dos cursos de licenciatura do Campus IX nos currículos da Educação Básica*, além da introdução e das considerações finais.

CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DA LDB E DAS DCN/2015

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/1996, trouxe uma nova organização para os sistemas escolares (público e privado)

do país, estruturando-os em níveis e modalidades: Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (de oito anos, ampliado para nove a partir da Lei 11.271/2006) o Ensino Médio e a Educação Superior. Esta, dentre suas finalidades, deve Art. 43 – “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na formação contínua.

O Art. 44 traz explícito a abrangência da educação superior no tocante aos cursos e programas, onde se insere a graduação. Inciso II. [cursos] “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996). Enquadram-se neste artigo e inciso, legalmente, os cursos de licenciatura que têm como objetivo formar professores para atuar na Educação Básica.

Amparado pela LDB, o Conselho Nacional de Educação passou a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para essa formação. As últimas, lançadas pela Resolução CNE/CP número 2 de 01 de julho de 2015, reconhecem a necessidade de articulação das Diretrizes da formação com as Diretrizes da Educação Básica, por conseguinte, as instituições escolares, espaço privilegiado da práxis docente, como necessárias à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

As Diretrizes/2015 aplicam-se à formação de professores para atuarem no exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas modalidades de educação (Res. CNE/CP, 2/2015), e compreende a docência como “ação educativa e como processo intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação (...)” (Art. 2º §1º). Tudo isso na observância dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, comungados com uma sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, bem como em permanente diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

A escola hoje, mais do que antes, tem assumido responsabilidades e compromissos sociais que ultrapassam sua tradicional função de escolarização básica. Frente a essa realidade, impõe-se a necessidade de repensar a formação de professores. Consequentemente, a universidade é convocada a pensar a formação, seus cursos de licenciatura, por excelência. Por sua vez, os cursos de licenciatura devem, dessa forma, possibilitar formação acadêmica consistente, interdisciplinar de modo a responder às demandas da sociedade. Decorre daí a imprescindível

bilidade da articulação de seus currículos com a educação básica, “compreender as inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores e das especificidades das diferentes séries da escolarização básica” (MIZUKAMI, 2004, p. 292).

A propósito, o Conselho Estadual de Educação – CEE do Estado da Bahia, instituiu pela Resolução número 70/2019, orientações às instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, para adequação de seus cursos de graduação de licenciatura às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Na presente Resolução o CEE enfatiza: Art.3º os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação de licenciatura deverão garantir mecanismos de articulação entre a instituição formadora e a educação básica (CEE/2019).

No tocante à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP nº 2/2017, há uma forte orientação para a organização dos cursos de licenciatura, vez que os egressos desses cursos são os potenciais docentes a atuarem na Educação Básica. Textualmente, prescreve o normativo legal:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Art. 5º § 1º).

Para não restar dúvidas quanto às orientações para a formação de professores, o Art. 17 da referida Resolução elucida as “normas, os currículos e programas dos cursos de formação devem adequar-se à BNCC, devendo ser implementados no prazo de dois anos”. O que se percebe, a partir da institucionalização da BNCC da Educação Básica, é que, mesmo não sendo diretrizes voltadas para a formação de professores, tem a pretensão de adequar os currículos dos cursos de formação aos seus princípios, fundamentos, objetivos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação (GUEDES, 2018).

Em 07 de novembro de 2019, o CNE/CP, aprovou novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores, ainda, não homologadas, que substituíram as de 2015, contrariando as entidades científicas e as instituições formadoras, que vinham defendendo a manutenção das DCN/2015, pelos avanços que elas trouxeram ao campo da formação docente, a saber: centralidade da concepção de formação; concepção de práticas formativas; ampliação da carga horária de 2800 horas da legislação anterior, para 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico; além dos princípios estruturantes: (i) formação do professor como compromisso público de Estado; (ii) projeto formador sob uma sólida base teórica e interdisciplinar; (iii) a equidade no acesso à formação inicial e continuada para atenuar as desigualdades sociais, regionais e locais (BRASIL, 2015).

Independentemente do que vier proposto na nova regulamentação para a formação docente, podemos inferir que a relação entre a universidade e a escola será contemplada, considerando o conjunto de razões apresentadas pelos autores e os dispositivos legais que a defendem como fundamental.

LICENCIATURAS DO DCH-CAMPUS IX: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO OESTE BAIANO

O Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Campus IX localiza-se no município de Barreiras, a uma distância de 898 km da capital do Estado da Bahia. Inicialmente, este Departamento foi denominado de Núcleo de Ensino Superior de Barreiras, criado pela Lei Estadual nº 85.718 de 1981, integrado ao Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA, situado em Salvador.

O primeiro curso oferecido pelo, então, Núcleo de Ensino Superior de Barreiras foi o Curso de Artes Práticas – Licenciatura com Habilitações em Artes Industriais e Técnicas Agrícolas autorizado a funcionar em caráter experimental. Consoante com o crescimento e desenvolvimento da região, o Núcleo transforma-se no Centro de Ensino Superior de Barreiras – CESB em 1985. A partir da vigência da Lei nº 7.176 de 10 de setembro de 1997, que dispõe sobre a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, a UNEB adotou a estrutura departamental para identificar suas unidades universitárias, dentro dessa nova organização o CESB recebeu a denominação de Departamento de Ciências Humanas - DCH - Campus IX.

Com o objetivo de atuar no setor de educação com a formação de docentes para os cursos de licenciaturas e atender a demanda de profissionais nas áreas agrícolas e administrativas foram criados os cursos apresentados na Quadro 1.

QUADRO 1 – CURSOS DE GRADUAÇÃO COM OFERTA REGULAR, DCH - CAMPUS IX

Modalidade	Curso de graduação	Período da oferta	Total de concluintes – Curso	Total de concluintes – Modalidade
Bacharelado	Ciências Contábeis	A partir de 1992.1	896	1.264
	Engenharia Agrônômica	A partir de 1999.1	368	
	Medicina Veterinária	A partir de 2017.2	0	
Licenciatura	Pedagogia	A partir de 1988.1	1.359	2.106
	Letras	A partir de 1997.1	468	
	Ciências Biológicas	A partir de 2005.2	181	
	Matemática	A partir de 2005.2	98	

Fonte: Secretária Acadêmica – DCH/Campus IX, 2019

Para o desenvolvimento das atividades administrativas dos cursos, programas e projetos, em 2019 o Campus IX conta com 07 estagiários, 04 primeiro emprego, 22 profissionais terceirizados, 29 técnico-administrativos e 103 docentes, sendo 68 efetivos e 35 substitutos. Desse total de docentes, 37 possui titulação de Doutorado, 61 de Mestrado e os demais de especialização.

O DCH-Campus IX tem se constituído numa alternativa para o enfrentamento dos desafios da formação docente, além de representar uma oportunidade de democratização do ensino e melhoria da qualidade da Educação Básica na Bahia. Também, se apresenta como oportunidade de preparar o cidadão para sua inserção social, através da troca de informações e produção de conhecimentos, considerando as mudanças que se operam na sociedade tecnológica e configurando-se como um passo importante para o desenvolvimento da região.

Além dos cursos de oferta regular, o Departamento tem empreendido esforços pela execução dos Programas Especiais para formação de docentes nos municípios da região Oeste da Bahia, tais como: Rede UNEB, PROESP e PARFOR. Os dados sobre egressos presentes no Quadro 02 demonstram a importância da UNEB na capacitação de profissionais da educação em seus próprios municípios de origem e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem.

**QUADRO 2 – CURSOS DE GRADUAÇÃO
PROGRAMAS ESPECIAIS (UNEB-IX)**

Programa Cidade	Cidade	Curso de graduação	Período da oferta	Total de concluintes – curso
Programa de Formação de Professores do Estado – PROESP	Barreiras	Letras	2003	47
		Ciências Biológicas	2005	49
	Total			96
Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR	Barreiras	Artes Visuais	2010	29
		Ciências Biológicas		34
		Educação Física		17
		História		29
		Letras (02 turmas)		53
		Matemática		34
		Pedagogia (02 turmas)		67
	Cristópolis	História	2010	25
		Letras		20
		Matemática		28
		Pedagogia		34
		Geografia	2014	18
	Cotegipe	Letras	2010	23
	Wanderley	Pedagogia	2011	20
	Total			449

REDE UNEB	Barreiras	Pedagogia - Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (02 turmas)	1999	99
	Ibotirama	Pedagogia - Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (02 turmas)		89
	Catolândia	Pedagogia	2006	46
	Cristópolis	Pedagogia		48
	Angical	Pedagogia (02 turmas)	2007	85
	Cotegipe	Pedagogia		44
	Formosa do Rio Preto	Pedagogia (02 turmas)		61
	Luís Eduardo Magalhães	Pedagogia (02 turmas)		65
	Luís Eduardo Magalhães	Pedagogia (02 turmas)		65
	Riachão das Neves	Pedagogia – Licenciatura, Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental		47
	Total			584
Total de egressos dos programas especiais				1.129

Fonte: Secretária Acadêmica – DCH/Campus IX, 2019

A qualificação de docentes em serviço em alguns municípios (em itálico) da região Oeste da Bahia, que aderiram aos programas coordenados pelo DCH-Campus IX, promoveu a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem dos estudantes, além de propiciar melhores oportunidades econômicas, de reconhecimento e motivacional dos profissionais capacitados.

O Quadro 3 evidencia que, nos municípios que aderiram aos programas de formação docente houve melhorias nos índices do IDEB (8º e 9º) do Ensino Fundamental na última década. Temos clareza que estes avanços não podem ser atribuídos apenas à formação docente, outros fatores certamente corroboraram, no entanto, pode-se afirmar que professores qualificados têm mais condições e conhecimento de utilizar práticas educativas mais eficazes.

QUADRO 3 – IDEB (8º E 9º) – ENSINO FUNDAMENTAL

Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Angical	3.5	3.8	3.7	3.5	3.0	3.7	3.5
Baianópolis	3.6	4.1	3.2	3.6	3.4	3.7	2.9
Barreiras	2.9	3.5	3.7	3.5	3.4	3.8	4.1
Buritirama	2.7	3.0	3.5	3.4	3.4	3.7	3.5
Catolândia	2.6	2.6	3.0	2.8	3.0	3.4	4.0
Cotegipe	2.2	3.0	3.8	2.9	3.5	3.3	3.5
Cristópolis	2.7	3.1	3.5	3.7	3.8	3.2	4.0
Formosa do Rio Preto	2.5	2.9	2.9	3.2	3.0	3.5	3.5
Luís Eduardo Magalhães	2.9	3.4	3.8	3.9	3.7	4.5	4.8
Mansidão	2.8	3.3	3.4	3.4	3.5	*	*
Riachão das Neves	2.7	2.5	2.7	2.9	3.1	*	3.0
Santa Rita de Cássia	2.1	3.1	3.4	3.6	3.4	3.6	3.6
São Desidério	2.5	3.3	3.8	3.8	3.8	3.7	3.6
Wanderley	2.3	2.5	3.1	3.1	3.5	3.4	3.5

Fonte: INEP, 2019.

CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS IX NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A construção da proposta curricular dos cursos de Licenciaturas do DCH-Campus IX sempre esteve pautada nas necessidades de formação da base de conhecimentos científicos da área de atuação do licenciado, assim como nos saberes pedagógicos, didáticos e avaliativos para viabilizar o melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

No propósito de verificar em que medida a proposta curricular dos cursos de Licenciaturas do Departamento estão em sinergia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fizemos uma análise desses normativos, apresentados nos Quadros 4, 5 e 6, evidenciando os componentes curriculares que contemplam os conteúdos exigidos nas unidades temáticas de cada área. Vale salientar que estão destacados na cor verde os componentes curriculares optativos dos cursos, que também atendem as unidades temáticas.

QUADRO 4 - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO MATEMÁTICA

Unidades temáticas/componentes curriculares do curso de matemática					
Série	Números	Álgebra	Geometria	Grandezas e medidas	Probabilidade e estatística
6°	Pré-Cálculo Matemática I e II Lab. do Ensino da Matemática I	Álgebra Linear I, II e III Lab. do Ensino da Matemática II	Geometria Analítica I Desenho Geométrico I e II	Desenho Geométrico I e II Geometria Plana	Estatística I Estatística II Matemática III Pesquisa Operacional
7°	Estrutura Algébrica I Lab. do Ensino da Matemática II	Matemática I Pré-Cálculo	Desenho Geométrico I e II Geometria Plana	Geometria Plana Geometria Espacial Desenho Geométrico I e II	
8°	Estrutura Algébrica II Matemática II Lab. do Ensino da Matemática I Estatística I	Matemática I	Geometria Plana Geometria Descritiva I	Geometria Plana Lab. do Ensino da Matemática II	
9°	Estatística I Análise Real	Geometria Plana Matemática I Lab. do Ensino da Matemática II	Geometria Plana	Geometria Descritiva I Geometria Espacial	

Fonte: BNCC, 2017.

Como os egressos do curso de Pedagogia normativamente só podem ministrar aulas para nas modalidades: Educação Infantil, Series Inicias do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, a proposta curricular do curso não contempla as áreas temáticas analisadas (Anos Finais do Ensino Fundamental). Todavia, pode-se afirmar que enquanto ocupantes dos cargos de gestão e coordenação pedagógica, os pedagogos têm muita influência na organização pedagógica do que é trabalhado na escola, inclusive, na elaboração do projeto político pedagógico, projeto de intervenção, projeto interdisciplinar, entre outras ações.

QUADRO 5 - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Unidades temáticas/componentes curriculares do curso de ciências biológicas			
Série	Matéria e energia	Vida e evolução	Terra e Universo
6º	Fundamentos da Química	Biologia Celular e Molecular Biologia Celular para o Ensino Fundamental e Médio	Estudos Evolutivos das Geosferas
7º	-	Ecologia Geral Ecologia e Meio Ambiente Biologia e Sociedade Botânica e Ecologia de Plantas Nativas do Cerrado Ciência do Ambiente Ecologia e Educação Ambiental para o Ensino Fund. e Médio Educação Ambiental Introdução a Biodiversidade Tópicos Especiais em Ecologia	
8º	-	Biologia Vegetal I Fisiologia Vegetal Sistemática Vegetal Fisiologia Humana Anatomia e Organografia Vegetal Anatomia Humana Biologia da Conservação	
9º	Biofísica	Genética Genética e Evolução Biologia Desenvolvimento Microbiologia Conservação de recursos genéticos vegetais Genética Humana	

Fonte: BNCC, 2017.

Nos cursos de Licenciaturas do DCH-Campus IX são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão, que são realizados nas instituições educativas propiciando mais oportunidades de melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, constituindo também inter-relações da universidade com a escola para formação de licenciados mais capacitados a atender as demandas da educação na contemporaneidade.

QUADRO 6 - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO LETRAS

Série	Unidades temáticas/componentes curriculares do curso de letras			
	Leitura	Oralidade	Produção de textos	Análise linguística/ semiótica
6º e 7º	Leitura e Produção de Texto Significação e Contexto Estudos Teóricos do Texto Literário	Texto e Discurso	Leitura e Produção de Texto Significação e Contexto Construção do Sentido no Texto Literário	Morfologia e Construção do Significado Relações Sintáticas na Língua Estudos Fonéticos e Fonológicos Estabelecimento dos Estudos Linguísticos Leitura e Semiótica
8º e 9º	Leitura e Produção de Texto Significação e Contexto Estudos Teóricos do Texto Literário Crítica Textual: Edições e Estudos Processos de Leitura	Diversidade Linguística Texto e Discurso	Processos de Produção Textual Tipologia Textual	

Fonte: BNCC, 2017.

Nos Quadros 7 e 8 são apresentados os projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos pelos cursos de graduação nos últimos 5 (cinco) anos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da cidade de Barreiras e em outros municípios da região Oeste da Bahia.

QUADRO 7 – PROJETOS DE EXTENSÃO, DCH - CAMPUS IX

Curso	Projeto de extensão
Matemática	Raciocínio lógico através do jogo de xadrez
	Mostra de jogos matemáticos
	A educação matemática promovendo a formação continuada e a qualificação do ensino aprendizagem de professores do Ensino Fundamental voltado para conteúdos de Álgebra
	Matemática 8º e 9º ano através da resolução de problemas
	Projeto xadrez nas escolas: oficinas teórico-práticas para alunos do Ensino Fundamental
	Matemática Básica: rompendo barreiras em busca da compreensão dos conteúdos matemáticos
	Matemática para a cidadania
	Os livros didáticos de matemática utilizados pelas escolas públicas de Barreiras - BA uma análise na perspectiva das orientações oficiais e da educação matemática.
Letras	Leitores e escritores proficientes
	Mídias e tecnologias na educação: múltiplas linguagens na interface com a formação cidadã
	Leitura de fábulas e contos de fadas no processo de ensino-aprendizagem para alunos do 1º ao 6º ano.
Ciências Biológicas	Saúde alimentar na adolescência: “da sala de aula à mesa”, uma proposta de alimentação saudável e sustentável nas escolas de Barreiras-BA
Pedagogia	NEEGEB: Núcleo de Estudos em Ensino de Geografia para a Educação Básica
	BNCC e implementação na educação básica: formação docente e proposta curricular
	Educação e sexualidade
	Universidade e escola: construção coletiva de pesquisa, ensino e extensão
	Tecendo saberes: a relação da UNEB – Campus Barreiras e as práticas de educação do campo no território da Bacia do Rio Grande- BA
	Proposta de trabalho para construção do currículo nos anos finais do ensino fundamental

Fonte: SIP – UNEB, 2019.

QUADRO 8 – PROJETOS DE PESQUISA, DCH - CAMPUS IX

Curso	Projeto de extensão
Matemática	Investigando o uso de softwares matemáticos na práxis de professores de Matemática.
	Matemática 8º e 9º ano através da resolução de problemas
	O uso de softwares matemáticos na práxis de professores de Matemática
	Educação matemática: articulando ensino, pesquisa e extensão com práticas alternativas para melhoria do processo de ensino-aprendizagem
Letras	Mídias e tecnologias na educação: múltiplas linguagens na interface com a formação cidadã
	A educomunicação em escolas municipais de Barreiras: em busca de espaço participativo e dialógico
	Gêneros textuais: instrumentos motivadores no processo de letramento em leitura e escrita de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental
Ciências Biológicas	Percepção de gestores e professores do ensino básico sobre educação sexual nas escolas públicas de Barreiras-BA
	Educação ambiental na escola pública
Pedagogia	Políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil
	Avaliação institucional e qualidade da educação

Fonte: SIP – UNEB, 2019.

No DCH-Campus IX tem dois cursos que participam do Programa de Residência Pedagógica, na modalidade de ensino analisada, sendo os demais projetos juntos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvidos na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os dois Programas têm sido importantes para consolidar a formação dos graduandos, promover a troca de experiências entre os professores do ensino superior e da educação básica e fortalecer a interação escola e universidade.

QUADRO 9 – PROJETOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Curso	Série	Bolsistas	Total de turmas
Ciências Biológicas	6º a 9º	21	16
Matemática		16	05
Total		37	21

Fonte: Colegiados de Graduação, DCH-Campus IX, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), assim como do Departamento de Ciências Humanas – Campus IX tem sido a formação docente para promover a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem no estado e demais regiões do país, nos quais os egressos da UNEB atuam, seja por meio de oferta de cursos regulares ou programas especiais. Para isso, a instituição tem envidado todos os esforços na interiorização da educação superior.

Para atender as exigências normativas e as demandas da educação na contemporaneidade, os currículos dos cursos de graduação são constantemente redimensionados e/ou atualizados, em consonância com o aparato legal que regulamenta a educação em geral e a formação de professores em particular.

Conforme os dados apresentados, fruto da análise documental realizada por essa investigação, o DCH-Campus IX tem contribuído significativamente com a Educação Básica, à medida que tem formado uma quantidade significativa de profissionais qualificados, que passaram a atender as demandas dos municípios no ensino, assim como, no desenvolvimento de pesquisas e de projetos de extensão em espaços formais e não formais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL, Ministério da Educação. (2015). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores em nível superior no Brasil: enquadramento da Base Nacional Comum Curricular e o Programa de Residência. In: CABRITO, B.; MACEDO, J. M. de; CERDEIRA, L. (Orgs.). **Ensino superior no Brasil e em Portugal: atualidades, questões e inquietações**. Lisboa, PT: Educa, 2018, p. 283-297.

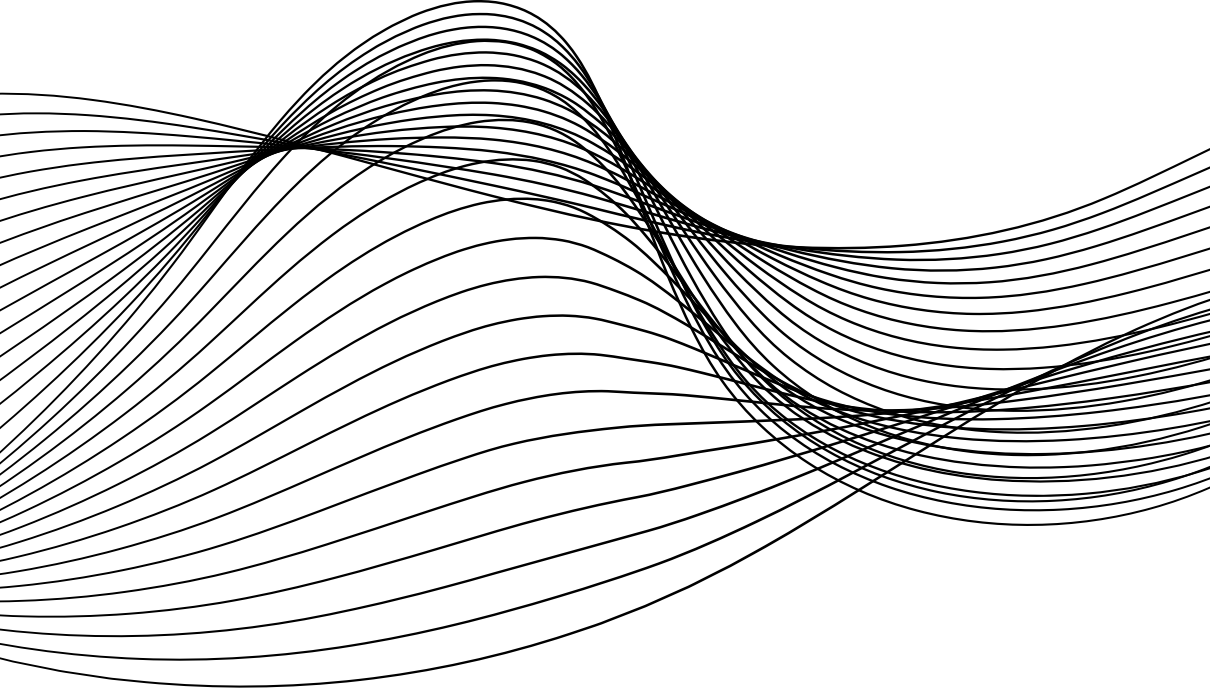
MIZUKAMI, M. da G. Nicoletti. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 285-314.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IX. **Projeto Pedagógico curso de Licenciatura em Pedagogia**. Barreiras-BA: UNEB, 2008.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IX. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática**. Barreiras-BA: UNEB, 2005.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IX. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Barreiras-BA: UNEB, 2005.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IX. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas**. Barreiras-BA: UNEB, 2007.



CURRÍCULO DE MATEMÁTICA E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS NO OESTE BAIANO

Edmo Fernandes Carvalho

doi: [10.29327/5125384.1-3](https://doi.org/10.29327/5125384.1-3)

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste ensaio é discutir as implicações de um processo de constituição e implementação de um currículo de Matemática pautado nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) nas relações institucionais que podem ser construídas no contexto educacional no oeste da Bahia. Para tanto, apresentamos algumas noções integrantes do campo da Antropologia da Didática, bem como condições econômicas e ecológicas da Didática, embasados nos estudos de Chevallard (1999).

A problematização dessa discussão se inicia com a forma como se constrói a relação do professor que ensina Matemática com os objetos dessa área do conhecimento. Não é difícil perceber alguns incômodos apresentados por alguns docentes quando estes estão diante de determinados saberes matemáticos. Igualmente, logo pensamos que há um problema na formação, pois ao que tudo indica não damos conta dos aspectos didático-pedagógicos nem daqueles do campo puro do conhecimento matemático.

Outro ponto da problematização, é o papel das instituições que tomaram a responsabilidade de tocar a formação docente nessa região do estado da Bahia. Evidenciamos possíveis sintomas de evitação de tocar nessas duas problemáticas didáticas. Mostraremos que tal evitação de enfrentamento do problema didático em torno da relação construída com os objetos do saber pelos estudantes de licenciatura, começa e termina na Educação Básica, o que nos exige uma atenção especial quanto o trabalho que é realizado nesse nível de escolaridade, e aumenta nossa responsabilidade no que tange a formação docente.

Outrossim, nos colocamos mais como articuladores de reflexões nas dimensões econômicas e ecológicas, do que no papel de apresentadores de respostas para as questões levantadas. A respeito das duas dimensões supracitadas, explicaremos melhor como se configuram no decorrer desse capítulo, ao mesmo tempo que explicitamos três relações institucionais, que nos parecem fundamentais para continuidade da discussão aqui proposta.

NOÇÕES DE BASE DA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA

Algumas noções de base do campo da Epistemologia Experimental, mais conhecida como Didática da Matemática, são importantes para compreendermos as relações institucionais e suas imbricações com o currículo de Matemática. Tratam-se de noções gerais, mas que nos permitirão pensar num currículo que dê conta das questões locais.

Tais noções são do campo da Antropologia da Didática, e estão em fase de desenvolvimento ao longo dos últimos trinta anos, colocando o papel do sujeito que estuda e/ou ensina Matemática no centro das discussões sobre as práticas matemáticas em instituições de ensino, e tocando na questão do currículo e formação docente pela proposição de dispositivos didáticos de formação (praxeologias profissionais docentes - PPD).

Na Teoria Antropológica do Didático (CHEVALLARD, 1999), a primeira noção fundamental é a de objeto. Nos referiremos a partir de aqui a ideia de objeto matemático. Tudo é objeto, inclusive pessoas, assim como qualquer produto intencional da atividade humana (trabalho). A segunda noção fundamental é a de relação pessoal de um indivíduo com um objeto do saber. No entanto, precisamos destacar que existem outras relações em instituições, que são dispositivos sociais “totais” que impõem aos sujeitos que nela possuem diferentes maneiras de fazer e pensar – praxeologias.

A terceira noção fundamental é de pessoa. O sentido empreendido aqui conforme Chevallard (2018) é do papel que o indivíduo (invariante) desempenha quando se relaciona com diferentes objetos, mas consideramos importante destacar os objetos do saber.

Vamos nos dedicar antes de retomar as relações institucionais, a ideia de praxeologia. Ela é uma das possíveis formas de modelar a atividade matemática de uma pessoa numa instituição. Essa noção distingue dois blocos da referida atividade. Um refere-se ao saber-fazer e o outro ao logos ou saber, é a reflexão sobre o primeiro bloco. Os currículos implicam diretamente sobre as praxeologias construídas nas instituições de ensino.

No que tange as relações institucionais, vamos manter o foco em uma que consideramos na discussão sobre currículo, a mais relevante, seja na construção ou implementação, a saber: a relação do objeto *O* com uma instituição *I* – *R* (*O*, *I*). Trata-se de condições de reconhecimento daqueles saberes que compõem um determinado currículo, o que é oficial e explícito.

Na próxima seção, discutiremos a relação $R(O, I)$, tratando de forma mais explícita alguns aspectos da proposta curricular pensada na região oeste da Bahia e as possíveis contribuições da universidade, nesse processo.

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO PESSOAL COM OBJETOS DO SABER

Primeiro ponto nessa discussão, pensamos que pode ser aquilo que expressa no currículo os aspectos locais, os 40 % previstos na BNCC. Não parece ser desafio tão grande tentar garantir o que prevê esse documento de orientação curricular como base comum para todo território nacional, a pesar de podermos apontar controvérsias para essa fala.

Desafiador é garantir – o que por vezes parece inatingível, que o local de fala de quem estuda e ensina por um certo currículo vai ser contemplado quando da sua implementação. Como no caso da Matemática, por exemplo, podemos dar conta dos aspectos locais da região oeste da Bahia? Talvez um esboço de resposta esteja na forma que concebemos os conteúdos. Além disso, a maneira que pensamos duas dimensões do próprio currículo: explícito e oculto.

Na discussão proposta na obra a Prática Educativa de A. Zaballa (1998), este autor, apresenta uma visão de conteúdo que faz toda diferença para uma proposta de formação cidadã. Bem, isso nos afeta, à medida em que, estamos pensando aspectos locais no currículo, e tratá-los é uma questão de evidenciar a cidadania de quem estuda. Sim os estudantes são cidadãos, eles não atingirão esse status apenas via educação formal, mas tal modelo educacional deve dar conta de formação para cidadania e para todos os membros da sociedade.

O que queremos dizer é que as chances de contemplar efetivamente aspectos locais no currículo de Matemática, pode se dá a partir da mudança de significado do que é conteúdo para o docente, para a escola, para o poder público, ou seja, está prescrito de forma explícita no currículo da área de conhecimento.

Propositamente, não utilizamos aqui o termo conteúdo, por exemplo, para nos referirmos a qualquer que seja o objeto do conhecimento, mas nos referimos a saber ou objetos do saber. Quando falarmos de conteúdo, estaremos nos referindo aquilo que afeta ou diz respeito aos atores sociais da escola, os temas que perpassam os dias desses sujeitos, os temas de urgência social.

A tarefa de abordar caso estes temas se efetivem no texto de um determinado currículo, está longe de ser trivial. Essa requer antes de tudo uma relação pessoal com os objetos do conhecimento/saber – denotada por $R(x, O)$, onde x é uma pessoa ou grupo de pessoas e O , o objeto do saber, que permitirá pensar em situações que deem vida ao currículo e pensar a Matemática a favor da cidadania, em outras palavras, a Matemática como uma ferramenta de inclusão e sobrevivência nos atuais modelos de sociedade em constantes transformações e deformações.

Voltando as características da relação institucional $R(O, I)$, precisamos destacar que a mesma ocorre quando os sujeitos da instituição o reconhece. Mas esse reconhecimento precisa de uma ação institucional, por exemplo, o que compõe o currículo, ou seja, os saberes que integrarão o que será estudado por um grupo de pessoas que estejam no mesmo nível de escolaridade e ano.

É possível apontarmos dois incômodos na relação $R(O, I)$, bem como na elaboração e implementação de um currículo. Primeiro, as orientações contidas na BNCC alteram significativamente a ordem em que os saberes se apresentam no Ensino Fundamental (focaremos nos anos finais desse nível de ensino). A exemplo, do objeto do conhecimento “Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis”, da Unidade Temática Álgebra, agora prescrito para o nono ano, mas antes saber ensinado normalmente no oitavo ano.

O referido incômodo se dá por uma questão de ordem ecológica do saber. Qual o local do objeto do saber fatoração e produtos notáveis? Porque mudou-se seu habitat? No entanto, sua função continua a mesma, subsidiar dentre outras coisas a resolução de equações quadráticas, nesse mesmo ano, e mais à frente é uma ferramenta fundamental para o estudo do cálculo.

O segundo incômodo, diz respeito, ao menos no início da implementação de currículos alicerçados na BNCC, à preocupação sobre o papel de um material de apoio muito utilizado na Educação Básica: o livro didático¹. Estes desde os séculos XIX e primeiras décadas do século XX, serviam para estruturar as aulas e guiavam as leituras nas aulas de Matemática (BITTENCOURT, 1996), alguns dos manuais didáticos eram apenas de uso dos docentes (FERNANDES, 2004), possivelmente aqueles que guiavam a estruturação das aulas.

Notadamente, os manuais didáticos são importantes instrumentos para o trabalho docente, e não discutiremos aqui, os prós e contras da

¹ A concepção de livro didático utilizada por nós, é a apresentada por Moreira (2013, p. 17): “[...] é um material impresso produzido para ser utilizado no ambiente escolar, destinado a alunos e professores, composto por conteúdos de uma disciplina escolar, constituinte de uma base nacional comum.”

sua utilização. Nos interessa, falar do desconforto de não se ter tal apoio consolidado, para utilização nas aulas, assim como, a mudança provocada na cultura escolar pelo documento de referência que desestrutura e reestrutura as relações ocorridas no sistema de ensino. O currículo não mais pode ser feito com base no livro didático. Desse modo, não se pode mais segui-lo fielmente.

Diante desses dois incômodos, não foi difícil nos depararmos com depoimentos de docentes da Educação Básica, das suas angústias e dificuldades para tocarem suas aulas, sem o alicerce do manual didático. Os livros continuavam na escola, mas uma vez que não estavam adequados a reestruturação curricular daquele ou de outro município, por exemplo, os objetos do conhecimento prescritos para determinado ano de escolaridade, agora estavam espalhados por dois ou mais volumes.

Outrossim, as obras aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático – PNLD, para uso nas escolas a partir do ano de 2020, já tentam atenuar o segundo desconforto, ao mesmo tempo que garantem sua sobrevivência no sistema de ensino, seja na versão impressa ou digital.

Mas, para tratarmos da relação pessoal de um sujeito numa instituição com os objetos do saber ou conhecimento, tomemos antes alguns sintomas de evitação aparentemente presentes na Educação Básica, constantemente levados ao Ensino Superior.

Considerando as inúmeras críticas fundamentadas, feitas a favor ou contra a BNCC, a rejeição na cultura escolar aparenta ser uma exposição das relações frágeis dos representantes dessa cultura com os objetos do saber. Longe de procurar culpados, só intentamos apontar o problema e convidar o leitor para reflexão sobre os efeitos dessa rúptil relação, especialmente na implementação de um currículo. Esta começa na formação docente, onde reiteradamente a questão da relação pessoal com os saberes a serem ensinados na Educação Básica são minimizadas.

Um indício na prática docente, da nossa fala anterior, refere-se ao fato de alguns saberes ao longo de nossa própria trajetória discente, serem ocultados ou deixados de lado, e nesse caso, nem mesmo o livro didático tinha poder para se fazer cumprir o que os programas de ensino prescreviam.

Temos nessa situação de disputa do que compõe ou deveria compor um programa de formação docente, as defesas de especialização naquilo que é objeto da Educação Básica, e do outro lado, uma especiali-

zação mais geral focada nas estruturas matemáticas mais abstratas, sem que sejam feitas as devidas relações de tais estruturas com aquela forma apresentada no ensino básico.

Talvez o caminho seja apaziguar os ânimos nessa disputa, e propormos que para a formação docente são necessárias as duas visões, coexistirem pacificamente. Precisamos de um equilíbrio entre a especialização no que compõe os objetos de ensino da Educação Básica e o que justifica teoricamente essa forma particular de apresentação da epistemologia geral da Matemática.

Mas o que essas discussões têm a ver com a questão curricular? É o que nos propomos discutir na próxima seção.

GESTÃO CURRICULAR EM MATEMÁTICA: UMA HABILIDADE ESSENCIAL PARA O PROFESSOR

Ponte (2005), afirma que a gestão curricular que o professor de Matemática realiza em suas praxeologias docentes, implica uma reconstrução do currículo. Esse autor dá um destaque as tarefas propostas para ampliar a discussão da gestão curricular. Estamos tratando no que tange a comparação com a Didática da Matemática, de epistemologias diferentes, mas que tem anseios análogos.

A aprendizagem para Ponte (2005), a aprendizagem resulta da atividade que o estudante realiza e das reflexões sobre tal atividade realizada. Na TAD, se propõe que a atividade matemática do sujeito (sujeito em ação, exercendo mediação sobre objetos do saber – matemáticos), modelada pela praxeologia – conjunto formado por dois blocos: saber-fazer e o logos – deve revelar a indissociabilidade dos mesmos. Evoca desse modo, que não deve ocorrer separação entre a prática e o que a justifica teoricamente.

Nos parece ainda que ambas epistemologias, concordam que a gestão do currículo se viabiliza pelas tarefas propostas, ainda que a aceção de tarefa na epistemologia experimental seja a de indicação de uma ação do sujeito, o start da atividade matemática.

E os 40% dos aspectos locais no currículo de Matemática nos municípios que compõem o Oeste baiano? Entendemos que a gestão curricular, efetivada pela proposição de tarefas, toma para si algumas responsabilidades. O que é local ou o que é comum a todo território nacional, pode ser abordado não pela explicitação das unidades temáticas e objetos do conhecimento, mas justamente

pelas tarefas que são ofertadas aos estudantes nas aulas. No entanto, a proposição das tarefas necessita de habilidades docentes, que se inicia com uma sólida construção da relação pessoal que o professor vai ter com os saberes a ensinar.

Em complemento a ideia de gestão curricular, então falemos dos saberes estruturantes. Ora, o currículo não vai definir as escolhas didáticas e opções metodológicas dos docentes. Desse modo, há uma condição institucional para o trabalho com elementos do currículo de forma a dar conta da problemática econômica e ecológica simultaneamente: o trabalho com saberes estruturantes. No que concerne a problemática econômica, podemos questionar como fazer a gestão curricular por meio da própria ideia de saberes que estruturam o fazer didático. Assim como, quais mecanismos para gestão do tempo didático? (Compreendido como não cronológico). Enquanto, que na dimensão ecológica, pode-se questionar sobre as condições e restrições para promover no Ensino Fundamental a amalgamação de técnicas em registros diferentes para solução das tarefas matemáticas propostas.

Para exemplificar, podemos pensar no caso da reconfiguração de polígonos. Ora Euclides no livro 2 utilizava essa técnica útil a escrita de frações equivalentes. Mas esse mesmo processo pode tornar mais econômico o cálculo de medidas de áreas de diversos polígonos. A sobreposição de segmentos também esteve na base da ideia de medição associada ao campo racional (CARAÇA, 1951). Desse modo, estudar o campo racional, ampliaria o estudo tanto dos Números Racionais como os de tópicos da unidade temática Grandezas e Medidas e ainda Geometria.

O desafio ainda continua no que tange as necessidades humanas que estão ligadas as supracitadas ideias. De que forma o trabalho com o campo racional enquanto saber estruturante, permite o estudante compreender a Matemática como ferramenta de leitura de mundo?

De que forma esse corpo de conhecimentos matemáticos seria para as pessoas desse local (região Oeste da Bahia) uma ferramenta de leitura de mundo? Serviria em alguma medida como método que reforçasse o argumento sobre alguma questão cuja lente seria a Geometria? Como a disputa por um bem essencial a toda espécie de vida na terra, a água, integraria objetos do conhecimento da unidade temática Geometria? E o campo Racional, como seria saber transversal a todas essas questões permitindo inclusive a amalgamação de técnicas integrantes de domínios matemáticos diferentes?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos referimos a desafios em alguns momentos do texto, e pensamos que o mais importante é pensar a Matemática como ferramenta de leitura de mundo, com foco para os aspectos locais, naquilo que diz respeito ao Oeste da Bahia.

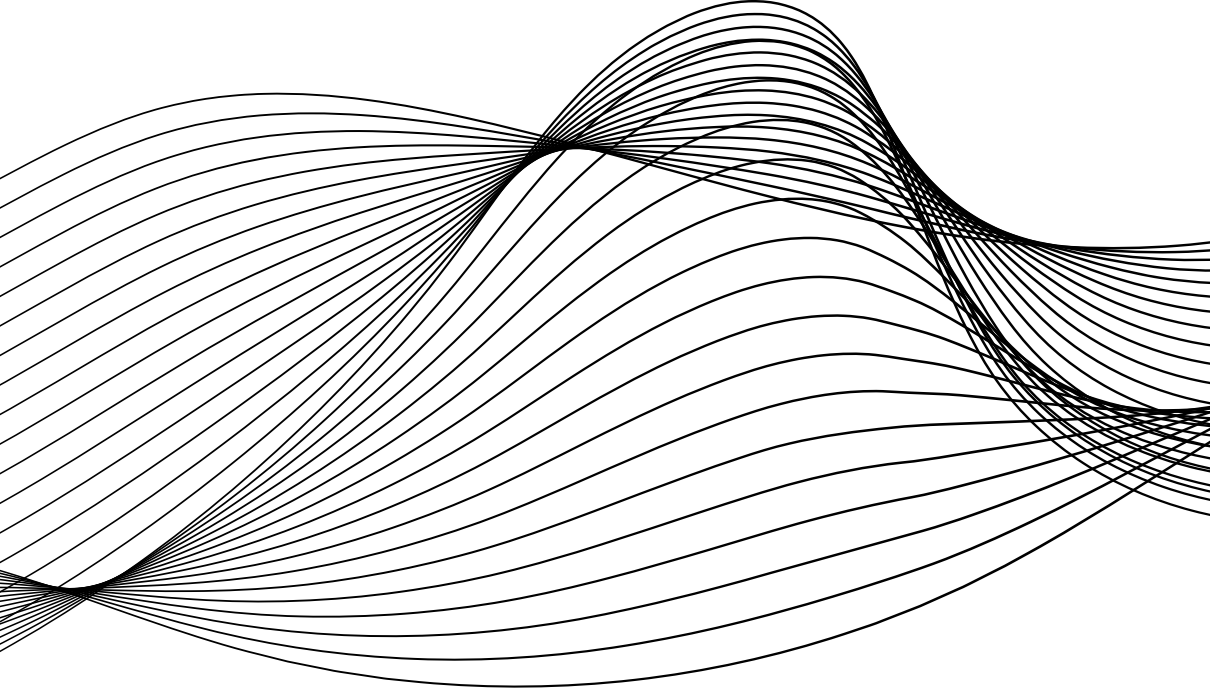
Intentando discutir as implicações de um processo de constituição e implementação de um currículo de Matemática pautado nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018) nas relações institucionais que podem ser construídas no contexto educacional no oeste da Bahia, inferimos, mesmo pelos estudos iniciais sobre a questão do currículo e relações pessoais com objetos do saber, que ainda que tal relação seja profícua com os saberes matemáticos, nos falta uma habilidade essencial: utilizar as ferramentas matemáticas em nossas necessidades práticas. Em outras palavras, se o contexto de ensino é o do oeste baiano, usar o objeto do conhecimento para atender e argumentar de agir de forma socialmente responsável naquilo que afeta a sociedade local. Isso requer um esforço ainda maior do que o que vem sendo empreendido pelos docentes não só dessa região, mas de outras espalhados pelo Brasil.

Pensamos, e esse foi o nosso intuito na comunicação que resultou nesse capítulo, no currículo para o Ensino Fundamental, especialmente dos anos finais, mas não nos furtamos de repensar as nossas responsabilidades e práticas docentes na formação docente. Todas as inferências apresentadas até aqui, só terá uma ecologia nas práticas docentes na Educação Básica se todas essas noções fizerem parte do currículo oculto, aquilo que será aprendido com as nossas ações, não com o que falamos.

A relação pessoal do professor ou futuro docente com os objetos do conhecimento denotada nesse texto por $R(X, O)$ é assunto para formação docente, mas precisa ser já na perspectiva de uma leitura de mundo. Desse modo, no campo da epistemologia experimental algumas investigações têm apontado para uma mudança de paradigma que deve reger o ensino de Matemática, o qual Chevallard denominou de Paradigma de Investigação e Questionamento do Mundo (CHEVALLARD, 2019) e é nesse sentido também que nossos estudos se encaminham pensando nas formas de viabilizar modelos de aprendizagem baseada em investigação e quiçá atuando na questão dos saberes estruturantes e transversais.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810 – 1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. Práticas de leitura em livro didático. **Revista Faculdade de Educação – USP**, São Paulo, v.22, n.1, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018
- CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da Matemática**. 1 ed. Completo (partes I, II e III), Lisboa: Tipografia Matemática LTDA, 1951.
- CHEVALLARD, Y. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 19, p. 221-266, Août de 1999.
- _____. Revisiting some basics of the ATD: The possibly didactic. In: Advances in the anthropological theory of the didactic. **Intensive Research Programme in Barcelona**. June 3 – July 26, 2019. Disponível em: <http://www.atd-tad.org/1/>. Acesso em outubro de 2019.
- FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004.
- MOREIRA, N. J. S. Continuidade(s) e ruptura(s) nos livros didáticos. **“A conquista da matemática”: como ensinar a partir de orientações metodológicas da educação matemática (1982-2009)**. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, 2013.
- PONTE, J. P. Gestão curricular em Matemática. In: GTI (Ed.), **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: APM, 2005, pp. 11-34.
- ROMANATTO, M. C. O livro didático: alcances e limites. In: **Encontro Paulista de Matemática**, 7, 2004, São Paulo. Anais... São Paulo, 2004. Disponível em: < www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas.../mr19-Mauro.doc >. Acesso em: 10 outubro de 2019.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- NOTA DE FIM Romanatto (2004), faz algumas reflexões sobre alcances e limites do uso do livro didático. Uma crítica em torno da qualidade desse material didático, apontando atores sociais que estão diretamente ligados a essa temática. A fala mais impactante desse trabalho, foi a que o autor diz que as empresas oferecem ao mercado o produto solicitado, ou seja, todos os setores da sociedade tem.....



OS DESAFIOS DIANTE DA BNCC NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA UFOB E NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO RIO GRANDE

Valney Dias Rigonato

doi: [10.29327/5125384.1-4](https://doi.org/10.29327/5125384.1-4)

INTRODUÇÃO

*A crise na Educação no Brasil
não é crise, é um projeto.*

Darcy Ribeiro

Este ensaio é o resultado das reflexões elaboradas a partir de leituras e vivências nos espaços formativos das escolas (campo de estágios supervisionados) e na Universidade Federal do Oeste da Bahia, Campus de Barreiras na formação de professores(as) de Geografia. Então, as ideias apresentadas no “II Seminário Educação no Oeste Baiano: a BNCC e os protagonismos curriculares” durante a mesa de abertura no dia 21 de outubro de 2019 são os frutos da nossa *práxis* contextualizada na mesorregião do Extremo Oeste da Bahia e, em especial, do Território de Identidade da Bacia do Rio Grande.

Todos sabemos que os ataques a educação pública brasileira nas quase duas décadas do século XXI se intensificaram, sobretudo, nos últimos quatro anos. Todavia, a sensação que temos é que parte da sociedade civil brasileira, os governantes com suas políticas públicas estão na contra correnteza da sociedade mundial. Enquanto em países do bloco dos Tigres Asiáticos, da América Latina e Europeus suas populações elegeram a Educação enquanto elemento central para o desenvolvimento econômico e cultural diante do mundo globalizado, aqui no Brasil há Fake News, ataques verbais/morais, cortes de recursos por meio de políticas públicas que ameaçam os direitos constitucionais dos estudantes e dos professores(as) brasileiros.

Cabe lembrarmos que o Brasil tinha passado pelo processo de redemocratização, inclusive com amplos debates para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Contraditoriamente, hoje temos um dos melhores PNE que devido as políticas neoliberais e pós-neoliberais já se encontra comprometido. Com ele, a maioria dos Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação. A principal agressão foi promovida pela PEC 241 ou popularmente conhecida pela PEC do Teto que congelou os gastos com Educação Pública, Saúde e outros direitos outrora previstos/garantidos na Constituição Federal Brasileira. Tudo isso nos colocam desafios

para assegurar a qualidade da Educação Básica, os lócus de formação de professores(as) e a luta para assegurar os direitos constitucionais atacados pelas políticas e políticos pós-neoliberais.

Nesse ínterim, não se pode esquecer da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da elaboração dos Currículos Estaduais e Municipais. Além disso, do dia D da Base Nacional Comum Curricular. Diante deste contexto, me cabe apontar dois riscos eminentes para a sociedade escolar e universitária: O primeiro é como implementar a BNCC sem as condições estruturantes na Educação Brasileira diante das políticas pós-neoliberais. Já, o segundo, envolve as questões epistemológicas contidas na BNCC em relação a formação de professores (as) no território brasileiro. Por exemplo, entre 1997 e 1999 quando foram implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, aconteceram várias discussões que ficaram sistematizadas em artigos e livros científicos os quais revelavam as pluralidades de métodos e metodologias.

Já no chão das escolas, tinha iniciado o “casamento” da Educação Básica com as teorias críticas, mas, devido à falta de condições de trabalho e formativas não houve a “festa”. Agora, que seria o momento de degustarmos a “sobremesa” (doce), também não haverá, pois se nem a festa tivemos oportunidade de proporcionar, imagine os “comes e bebes” diante das políticas pós-neoliberais desta última gestão do governo federal e dos Estados, inclusive o Estado da Bahia!

Então, a BNCC foi construída com base em matrizes epistemológicas interligadas à fenomenologia, hermenêutica e ao existencialismo e, os nossos cursos de formação de professores(as) ainda não trabalham com esses métodos (exceto algumas exceções) na formação das novas gerações de professores(as) no território baiano e brasileiro. Dessa forma, o risco de nos distanciarmos das *práxis*, da forte relação entre as teorias e as práticas no fazer pedagógicos e cairmos no neotecnicismo é muito real.

Voltando para a formação de professores(as) os desafios ultrapassam as questões epistemológicas, no nosso caso especial da Universidade Federal do Oeste da Bahia, enfrentamos barreiras, pré-conceitos científicos e falsas representações em relação à importância das licenciaturas para a formação de professores(as) e, mormente, a visão míope de muitos colegas “embebedados” pelo neotecnismo que dificultam a criação do Centro de

Formação de Professores¹ o qual poderia agregar e atribuir mais identidade à formação de professores(as) e ampliar a atuação dos educadores da referida universidade no Território de Identidade do Rio Grande e, mormente, em todo território de atuação da UFOB.

Diante desse contexto nebuloso para a educação pública brasileira, de implementação da BNCC e da construção dos currículos escolares e da sua crise educacional, dos desafios da formação de professores(as) na Universidade Federal do Oeste da Bahia que precisamos nos debruçar sobre os desafios da educação básica e superior no Território de Identidade do rio Grande, pois aqui habitam os sujeitos que almejam projetos educacionais para superar a crise.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO RIO GRANDE²

*Educar é trabalhar o pensamento,
é produzir pensamento,
é produzir vida.*

Moacir Gadotti, 2014

Destaco aos leitores que enquanto professor universitário da área de Ensino de Geografia da Universidade Federal do Oeste da Bahia no Campus de Barreiras-BA, sou privilegiado por desenvolver pesquisas e ter contato direto com diversos espaços escolares, estudantes, professores(as), diretores(as), secretários(as) que atuam nas escolas dos municípios e da rede estadual do Território de Identidade da Bacia do rio Grande. Esse contato enquanto pesquisador me possibilita enunciar os desafios e as possibilidades da Educação Básica Pública nesse território o qual é composto por 14 municípios: Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley.

¹ Para melhores esclarecimentos assistam ao vídeo do Consuni da UFOB no qual um grupo de professores(as)/gestores(as) tentam retirar a proposta de Criação do Centro de Formação de Professores do Plano de Desenvolvimento Institucional (2020 a 2023), Conforme. [https://www.youtube.com/watch?v=IJ76u50Ns-
qo&t=8126s](https://www.youtube.com/watch?v=IJ76u50Ns-
qo&t=8126s). Acesso: 29/11/2019.

² A primeira versão desta parte do texto foi publicada no Jornal Novo Oeste: <http://www.novoeste.com/index.php?page=destaque&op=readNews&cid=39997&title=OS-DESAFIOS-DA-EDUCAC%C3O-NO-TERRIT%C3O-DE-IDENTIDADE-DO-RIO-GRANDE>. Acesso: 29/11/2019.

A nível nacional, estadual e municipal a Educação Básica se encontra em transição. Ela perpassa por necessidades de atualizações estruturais, políticas e culturais para acompanhar a cultura das crianças, adolescentes e jovens diante da globalização econômica e cultural. Os currículos estão também em ebulições devido a BNCC. Há, ao mesmo tempo, as necessidades impostas pela sociedade de economia globalizada e das inúmeras especulações, algumas até esdrúxulas, advindas do Ministério da Educação.

Existe o clima de instabilidade na Educação Básica e Superior no Brasil. Por um lado, os dados pretéritos delas não demonstram resultados satisfatórios. Por outro, o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação ficarão sem financiamento público, uma vez que os recursos oriundos do Pré-Sal que seriam investidos na Educação Pública, estão sendo privatizados pelo Estado-Nação-Colonialista às grandes corporações internacionais do petróleo. Neste contexto, a nossa atuação e a visão de mundo enquanto educadores não podem se atordoar com as “Fake News”, principalmente, se vai ou não vai cantar o hino nacional nas escolas.

O propósito neste ensaio não será aprofundar nas questões nacionais, estaduais e muito menos discutir as “Fake News” institucionais e da internet. Irei focar nos desafios e tecer apontamentos para superá-las. Todavia, sabe-se que o poder legislativo e executivo precisa ter a Educação Pública enquanto mola propulsora do desenvolvimento humano, econômico, político, ambiental e cultural no Território de Identidade do rio Grande.

Nas semanas pedagógicas, nos congressos, nos seminários e nas conversas informais percebe-se que os profissionais da Educação estão preocupados e se dedicam, mas estão de mãos atadas para desenvolver a educação de qualidade que gostariam. Todavia, faltam investimentos, parcerias, formações continuadas, autonomia e, principalmente prioridade na gestão pública para melhorar a Educação Básica. Nota-se que há baixos salários, precárias condições de trabalho e a instabilidade trabalhista. Há também um reduzido número de professores(as) concursados nas secretarias municipais de educação. O pior é que esse quadro pode se agravar devido a quantidade de professores(as) em fase de aposentadoria. Além desses desafios a serem superados, há desigualdades sociais, alta concentração de renda, violência no campo, falta de urbanidade e a desestruturação familiar com a chegada dos novos valores e anseios consumistas via a mídia de massa.

Os dados do “Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia” sobre a Educação Básica nesse território são emblemáticos. A taxa de analfabetismo ainda continua alta. Ela permanece em (17%), sendo mais elevada do que a média do estado da Bahia (16,3%). O mesmo relatório revela que os municípios deste território persistem com as altas taxas de analfabetismo, eles são: Angical (24,7%); Baianópolis (30,7%); Barreiras (10,0%); Buritirama (24,9%); Catolândia (25,2%); Cotegipe (28,0%); Cristópolis (30,5%); Formosa do rio Preto (21,0%); Luís Eduardo Magalhães (7,4%); Mansidão (15,7); Riachão das Neves (30,0%); Santa Rita de Cássia (20,8%); São Desidério (25,1%) e Wanderley (23,7%), segundo, (BAHIA, 2018³). Como se sabe, as altas taxas de analfabetismo atingem as famílias e, conseqüentemente, os estudantes das inúmeras escolas dos 14 municípios do supracitado território. Tal fato, se agrava e se comprova ao debruçarmos nos recentes dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nos índices de aprendizagem em Português e Matemática, conforme quadro a seguir:

QUADRO 1 – IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL/MÉDIO COM OS ÍNDICES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO RIO GRANDE EM 2017.

Municípios	IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental II	IDEB Ensino Médio	Aprendizagem*			
				Português 5 anos	Português 9 anos	Matemática 5 anos	Matemática 9 anos
Angical	4,6	3,5	2,8	39%	20%	21%	7%
Baianópolis	5,1	2,9	2,8	30%	10%	27%	3%
Barreiras	5,0	4,1	3,0	50%	29%	32%	9%
Buritirama	4,5	3,5	2,6	18%	10%	9%	3%
Catolândia	5,1	4,0	2,7	34%	15%	35%	5%
Cotegipe	4,5	3,5	2,2	22%	22%	3%	2%
Cristópolis	4,9	4,0	2,9	41%	14%	34%	7%
Formosa do Rio Preto	4,5	3,5	2,7	31%	11%	15%	2%
Luís Eduardo Magalhães	5,5	4,8	3,2	62%	49%	48%	25%

³ http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&cid=2000&Itemid=284. Acesso: 27 de novembro de 2019.

Mansidão	5,3	3,0	2,6	31%	9%	18%	3%
Riachão das Neves	4,2	3,0	2,7	21%	13%	12%	3%
Santa Rita de Cássia	4,0	3,6	3,1	20%	13%	11%	3%
São Desidério	4,9	3,7	2,5	34%	20%	23%	6%
Wanderley	5,3	3,5	3,5	50%	18%	33%	5%

*É a proporção de estudantes que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos e resolução de problemas em 2017 em todas as escolas dos municípios;

Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade>. Acesso: 21 de novembro de 2019. Elaboração: O autor.

Os dados acima retratam que os desafios educacionais permanecem e carecem de estratégias para superá-los. Os índices são baixos em relação aos municípios que possuem qualidade educacional na Bahia. O rendimento em língua portuguesa e raciocínio lógico são péssimos, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Cabe frisar que se os estudantes fossem também submetidos às avaliações sobre formação de conceitos, possivelmente teriam dificuldades, pois quem não lê e não possui raciocínio lógico, geralmente demonstra dificuldades em saber o significado das coisas e dos fenômenos⁴.

Esses resultados carecem de análises mais profundas para não apenas culpar os oprimidos nos espaços escolares. As pesquisas demonstram que essa porção territorial o acesso à escola foi inexistente até os anos de 1990, devido a inexistência delas em povoados e comunidades rurais. Também é preciso lembrar que há herança do coronelismo, do voto de cabresto que ainda se propagam no imaginário político de alguns gestores e legisladores neste século. Infelizmente, a Educação Pública com a falta de concursos e com condições precárias de funcionamento é uma forma de manter a população encurralada pelo analfabetismo funcional.

De modo geral, podemos afirmar que no âmbito municipal é nítido que há necessidade de pesquisas aplicadas às realidades educacionais as quais subsidiariam as tomadas de decisões dos gestores da educação com maior apoio do poder legislativo e executivo dos municípios que compõem o referido território. A maioria das redes de ensino municipais desse território precisam ampliar o número de professores(as) concursados, informatizar os seus espaços, produzir os seus próprios materiais didáticos, eliminar o fechamento de escolas

⁴ Esse quadro pode se agravar com a implantação do novo Currículo da Rede Estadual de Educação o qual propõe a minimização da carga-horária das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. In: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularestaduais>. Acesso: 29/11/2019

do campo e garanti-las com maior qualidade educacional, tornar os espaços escolares mais atrativos para a cultura das crianças/adolescentes, reestruturar os apoios pedagógicos com critérios técnicos (acessória pedagógica por área de conhecimento) para atender a formação específica das Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, (BRASIL, 2018). Também recomendamos a realização de eleições democráticas para as direções escolares, desenvolverem cursos de formação inicial e continuada para os eleitos e repensar os currículos de acordo com os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia e com o Currículo Municipal, sem perder de vistas a contextualização com o território.

Já no âmbito da Rede Estadual de Educação os desafios são quase os mesmos, porém com o repto de ampliar as vagas no Ensino Médio, promover amplo concurso público, eliminar os contratos temporários (precarização da iniciação à docência), desenvolver projetos de acolhimento dos estudantes com baixa aprendizagem oriundos do Ensino Fundamental, principalmente, das localidades mais longínquas dos centros urbanos.

Desse modo, a ausência de escolas do Ensino Médio no campo em quase todos esses municípios é uma realidade que atrapalha o desenvolvimento do território. Uma alternativa seria construir, reformar e ampliar escolas com propostas pedagógicas diversas ao invés de fechá-las. Por fim, os profissionais da educação que atuam no Ensino Médio precisam no mínimo terem condições e contratos de trabalho mais dignos. Assim, auxiliariam os estudantes para concorrerem ao ENEM, para o mundo do trabalho e para a vida.

Assim, fica nítido que os municípios do Território de Identidade do rio Grande e o estado da Bahia precisam reestruturarem a Educação Básica com mais profissionais concursados, cumprir com a legislação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que recomenda/exige que os professores(as) sejam formados na área⁵ que atuam, melhorar as condições de trabalho, promover a inserção digital nos espaços escolares, ampliar o acesso e a qualidade das escolas públicas. Há também o desafio da falta de motivação dos profissionais da educação diante dessas carências e também de credibilidade da sociedade civil para com a Educação Básica Pública de qualidade.

⁵ Aqui é bom lembrar que: “A meta 15 do PNE prevê que os Estados e Municípios, em regime de colaboração com a União, garantam a formação de todos os professores da educação básica em nível superior, que deve ser obtida em curso de licenciatura ou na área de conhecimento em que atuam”, até 2024.

Diante desse quadro, cabe lembrar que o Território de Identidade do rio Grande conta com instituições públicas de ensino superior de qualidade: UNEB; IFBA e UFOB. Estas instituições já auxiliam e devem ser convocadas institucionalmente para desenvolverem pesquisas e cursos de formação inicial e continuada para superar essa triste realidade da Educação Básica no referido território de forma conjunta. Para tanto, elas mesmas precisam fortalecer os seus cursos de licenciaturas, criarem cursos de segunda licenciatura, pós-graduações para a formação de professores(as), criarem centros de formações de professores(as), estabelecerem parcerias interinstitucionais e projetos educacionais interinstitucionais.

Tudo isso só será possível se tiverem aberturas e prioridades dos setores públicos e dos seus respectivos profissionais para intensificarem os convênios e os termos de cooperação técnica em prol da melhoria da Educação Básica Pública de qualidade nesse território.

Em síntese, os desafios são muitos e as possibilidades de ultrapassá-los são diversas. Mas, eles só serão superados se tivermos prioridades dos gestores, legisladores, da sociedade civil e dos profissionais da Educação Básica para a superação dos mesmos e dos péssimos resultados através de suas melhorias. Essa prioridade assegurará o desenvolvimento não só econômico, mas o aprimoramento humano no/do Território de Identidade do rio Grande. Caso contrário, corre-se o risco de passar mais duas e/ou três décadas com crescimento econômico de tolo, o qual eleva a renda per capita, aumenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), eleva a concentração de renda, as desigualdades sociais, políticas e culturais, sem garantir a melhoria da qualidade de vida e a conservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

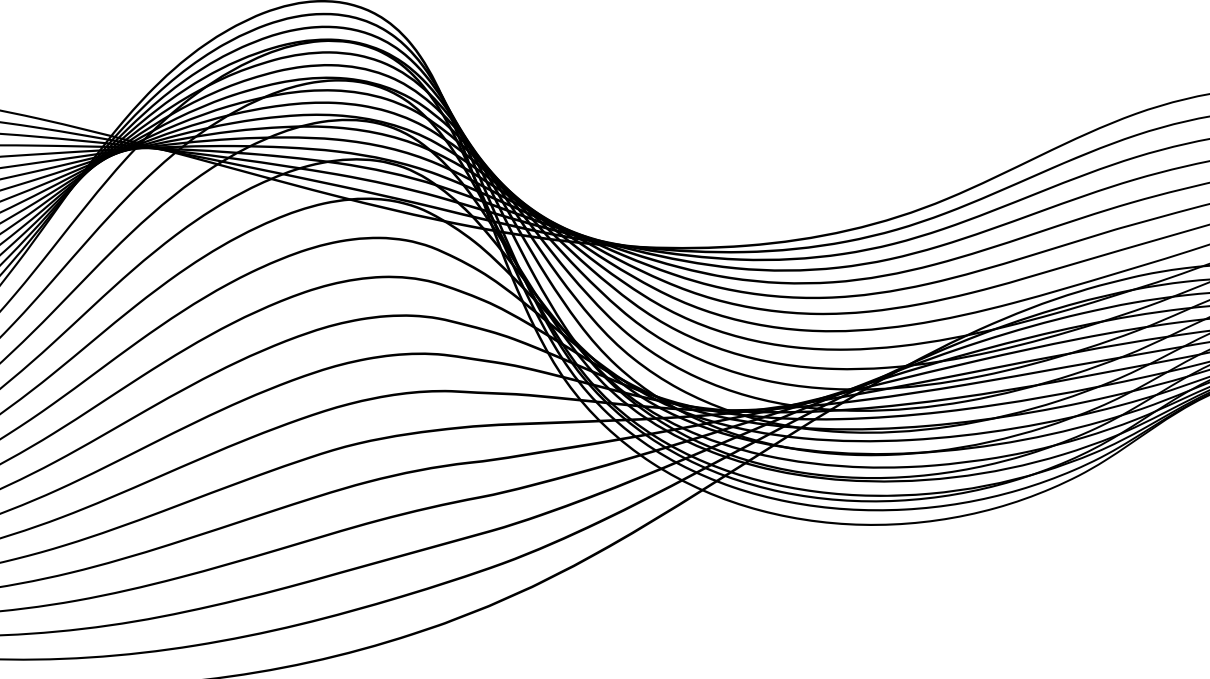
BEZERRA FILHO, J. M. Exposição de motivos da Reforma do Ensino Médio n. 84/2016/ MEC. **Medida Provisória** n. 746 de 22 de setembro de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base - Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 29 de fevereiro de 2019.

GADOTTI, Moacir. **O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina**. Montevideu, Uruguai, 1988. Disponível em: Acesso em: 29 de novembro de 2019.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: IDEB 2019**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2019.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.



DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO OESTE BAIANO

Luziane Amaral de Jesus

Refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental) é, em primeiro lugar, reconhecer a conquista advinda da participação maciça da sociedade brasileira e, de modo particular, das educadoras e dos educadores desgastados de tanto ver diversos conteúdos e abordagens metodológicas para o ensino do português brasileiro nas escolas públicas de nosso país despreocupados com os contextos linguístico-comunicativo, socioeconômico e cultural de nossos(as) educandos(as) e vestidos de uma roupagem alienada e alienante.

Este texto não pretende abordar a situação sociopolítica de construção, discussão e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). No entanto, cabe registrar que esse documento foi debatido entre (os) as professores(as) em relação aos parâmetros propostos para o ensino-aprendizagem de línguas. Obviamente, ele não atende aos anseios plenos de todos(as) os(as) participantes das discussões realizadas, mas está em vigor e precisa ser adotado em todos os espaços educacionais brasileiros que lhe competem. Desse modo, a abordagem aqui realizada pretende provocar-nos no intuito de pensar a BNCC desde uma perspectiva crítica e ressignificativa no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de idiomas, principalmente, do português brasileiro.

A grande conquista paradoxal da BNCC é compreender o todo como comum e diversificado simultaneamente. Há que reconhecer isso! A partir daqui, cabe-nos o desafio de compreender como esse comum pode ser contemplado em cada sistema e rede de ensino, em cada escola; e como o diverso pode nos identificar/diferenciar, mas, ao mesmo tempo, unir-nos, enquanto povo, nação.

Diante disso, o presente estudo visa discutir como os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas das instituições públicas de Ensino Fundamental do Oeste Baiano¹, no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), pode libertar pessoas/mentes; pode fazer com que elas saiam da condição de opressão para a emancipação, da condição de oprimidas para livres. Essa intenção resulta na necessidade do protagonismo dos(as) professores(as) de LP da Educação Básica, ou seja, precisamos assumir a tarefa de elaborar currículos e propostas pedagógicas que priorizem uma educação pública emancipadora, pois, emancipar é preciso!

¹ Segundo Brandão (2009), o Oeste Baiano corresponde a todo o território à esquerda do Rio São Francisco. Fazem parte dele 35 cidades do estado da Bahia, em uma área de pouco mais de 183 mil km². Ver mais detalhes em: BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. Um território indiferenciado dos Sertões: a Geografia pretérita do Oeste Baiano (1501-1827). *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 47-56, 2009.

O tempo de obscuridade e ódio vivenciado hodiernamente em nossa sociedade brasileira – em diálogo com os propósitos da BNCC, os quais estão direcionados à educação brasileira zeladora da formação humana integral, da construção de uma sociedade que prioriza a justiça, a democracia e a inclusão – torna pertinente perguntarmos a nós mesmos: 1) a escola contribuiu para a chegada desse tempo? As nossas práticas escolares deram alguma(s) contribuição(ões) para ele? Além disso, é imprescindível questionarmos o seguinte: 2) como a escola pode possibilitar a dissipação/eliminação dos discursos de ódio e obscurantismo em nossa sociedade e recuperar amplamente o desejo íntegro pela vida e pela justiça social? E, em última instância, 3) o que os(as) docentes de LP das escolas públicas dos municípios do Oeste Baiano podem fazer pelos currículos dos sistemas e das redes escolares e pelas propostas pedagógicas? Um dos caminhos está posto: a viabilização de currículos e propostas pedagógicas que prezem pela vida, diversidade, equidade, coletividade, integridade humana. Valores como esses são construídos no comum, mas também no diversificado.

Como já é sabido, a BNCC vem para nos responder ao que ensinar, mas não ao como ensinar. Por causa disso, as singelas contribuições desse trabalho serão no sentido de como vamos dar conta do que ensinar e das possibilidades de como ensinar a LP em nosso território, mas também em nosso país. Mas, para tanto, é indispensável compreender a concepção de linguagem norteadora do “o que ensinar” e do “como ensinar”.

A BNCC, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, concebe a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Portanto, por meio da linguagem exercemos nossas práticas sociais, culturais e discursivas, quer dizer, ela está a serviço da sociedade. Logo, as duas – linguagem e sociedade – estão correlacionadas. São nelas e através delas que ocorre a interação, produção e circulação de discursos, bem como são travadas relações de poder e embates de classes/grupos sociais.

No que tange ao ensino de LP, ele está voltado para “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (BRASIL, 2017, p. 67). Dessa maneira, os textos não são o ponto de partida e

muito menos o pretexto para o ensino de qualquer conteúdo. Eles também não são o ponto de chegada; são, em verdade, os viabilizadores da ampliação das capacidades de produzir discursos.

Nesse ínterim, retomando aquela indagação primeira sobre a possibilidade de a escola ter contribuído para a chegada do tempo de ódio e obscurantismo e se nossas práticas escolares deram alguma(s) contribuição(ões). Abruptamente, a resposta é sim.

De acordo com Roxane Rojo (2009), no ensino de LP, a escola que adota os multiletramentos como ponto de partida tem o papel principal de promover o diálogo entre culturas por meio dos textos, dos enunciados, dos discursos sem isenção de conflitos das várias culturas locais com as culturas de prestígio. No entanto, sabemos de um espaço em que sempre desejamos evitar e não estabelecer o conflito, o nome dele é escola. O cultivo do não conflito, do silenciamento, da suposta paz em nossas propostas pedagógicas e currículos escolares, hoje, coloca-nos numa realidade áspera e dolorosa, onde o zelo pelo pouco diálogo ou pelo não diálogo tem, fatalmente, tirado o direito de ensinar e aprender de professores(as) e estudantes.

Mediante esse cenário, cabe a nós, professores(as) de LP, enquanto protagonista e atores sociais, tomarmos para si mesmos a incumbência de resignificar nossas práticas, nossos modos de ensinar e aprender. Parafraseando a Cássia Eller, em “Por enquanto”, precisamos saber: “o pra sempre sempre acaba”. O que sempre deu certo, ultimamente, não tem mais dado certo; o que sempre fizemos em sala de aula, recentemente não tem o efeito de outrora.

Nós, docentes protagonistas, devemos tomar para si mesmos uma discussão crítica das “éticas” ou costumes locais, como os multiletramentos sugerem, constituir uma ética plural e democrática, sendo capaz de discutir criticamente as distintas “estéticas”, instituindo critérios críticos diversos de apreciação dos produtos culturais locais e globais (ROJO, 2012). Em vista disso, precisamos começar a ensinar textos valorizando, em primeiro lugar, a cultura, a realidade e o contexto local para, em seguida, ampliarmos nossa discussão, mas sempre primando pelo cuidado e respeito mútuo; pela compreensão dos efeitos de sentido dos discursos de opressão e dominação sob as classes/grupos sociais desfavorecidos.

Segundo a BNCC (2017), os conhecimentos que tratam dos gêneros, dos textos, da língua, da norma-padrão, das diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados para desenvolver as capacidades de leitura, produção e

tratamento das linguagens, que, conseqüentemente, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de atuação em práticas de diversas esferas/campos de atividades humanas. Daqui decorre a importância de entender quais práticas sociais e multissemióticas podem/devem circular e estar nos currículos dos sistemas, redes e propostas pedagógicas das escolas, visando dar conta dos multiletramentos existentes na sociedade.

Na seção destinada ao Ensino Fundamental, na parte da área de Linguagens, especificamente na subseção pertencente à Língua Portuguesa, são elencadas as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Os verbos norteadores dessas competências são: compreender; apropriar-se; ler, escutar e produzir; empregar; analisar; reconhecer; selecionar; envolver-se; mobilizar. O que isso nos diz? Tais verbos expressam que o(a) estudante ingressante no Ensino Fundamental já possui certo nível de competência para ler, escutar e produzir textos e discursos orais, escritos e multissemióticos. Porém, ele(a) ainda sente dificuldades em utilizá-los em variadas situações sociais. Por exemplo, o(a) discente trava diálogos de modo fluido e cotidianamente em sala de aula, mas possui dificuldades para realizar seminários ou debates. Logo, ele(a) carece do auxílio do(a) docente para aprender a atuar linguisticamente em distintas situações de interação social, sejam elas com grau de menor ou maior complexidade.

Além disso, compete ao componente Língua Portuguesa e, por sua vez, aos(às) docentes de LP, propiciar aos(às) falantes nativos(as) das instituições educacionais brasileiras “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2017, p. 67-68). Desse modo, é fundamental a instituição educacional (re)conhecer as múltiplas práticas dos(as) estudantes e familiares que circundam/frequentam/adentram esse lugar para efetivamente dar conta das capacidades de leitura e escrita como um “[...] processo de construção de saber e meio de conquista de poder político.” (SOARES, 2011, p. 22).

É importante a escola observar como se dão as práticas de letramentos na comunidade em que ela está inserida, porque as orientações de letramento (eventos de letramento) têm profundos impactos no desempenho escolar dos(as) discentes. O fato de a instituição educacional não ter conhecimento – ou talvez não querer tomar conhecimento dos eventos de letramento viabi-

lizados pelos grupos sociais que estão em suas salas de aula – impede o desenvolvimento dos sujeitos participantes do processo educativo tanto no âmbito político quanto cultural e social.

Partindo do até aqui discutido e em consonância com o segundo questionamento deste trabalho, faz-se essencial entender como cada unidade de ensino possibilitaria a eliminação ou a dissipação dos discursos de ódio e obscurantismo proeminentes em nossa sociedade e, contrariamente, recuperaria o desejo íntegro pela vida e pela justiça social. A própria BNCC (2017) nos aponta uma direção. Ela demanda à escola o dever de:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC² – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2017, p. 69).

Escolas que atendem às demandas dos opressores e, por outro lado, faz com que os oprimidos reforcem, através de suas práticas, a cultura dominante e as relações de poder existentes distanciam mais ainda os grupos oprimidos/as classes dominadas da participação na construção e na partilha do saber.

Não podemos nos esquecer, enquanto professores(as) de língua, de que a língua/linguagem é o território de conflito que nunca se estabiliza. Como fenômeno social, a linguagem possibilita que o poder esteja presente em todos os mecanismos e relações sociais, não só no Estado, mas também nas classes, nos grupos, em diversas esferas de atividades humanas. Nesse cenário, a produção e transformação do conhecimento juntamente com o diálogo multicultural se tornam ferramentas eficazes para a quebra da dominação de grupos privilegiados e até mesmo para estabelecer relações socioculturais, identitárias e de poder de um grupo com os demais grupos, pois essas relações estabelecidas através das práticas múltiplas de letramentos revelam tanto os aspectos socioculturais quanto as relações de poder estabelecidas em sociedade.

De acordo com Freire (1987), os opressores são desumanizados por suas próprias práticas de violência, logo, tornam-se obscuros e odiosos por si mesmos. De outro lado, estão os oprimidos cansados de serem também desumanizados e

² Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

lutando pela restauração de sua humanidade. Aqui reside a tarefa humanística e histórica dos oprimidos, que é libertarem a si mesmos e aos opressores, ou seja, libertar a ambos. A ideia aqui não inverter a ampulheta, mas sim equilibrar a balança em favor da vida, da justiça social, da igualdade de oportunidades, da equidade e da livre expressão do pensamento, sem censurar/desrespeitar ou atacar outrem. E isto só é possível numa perspectiva crítica sobre o ensinar-aprender e produzir linguagem no ambiente escolar: sejam nas instâncias discursivas midiáticas e digitais ou nas relações intra e interpessoais estabelecidas no espaço físico.

A terceira pergunta trata de como os(as) professores(as) podem também ser protagonistas na construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino e das propostas pedagógicas as escolas do Oeste Baiano. O primeiro passo, em vista disso, é a participação efetiva e coletiva do corpo docente tanto na elaboração do primeiro documento quanto do segundo. Para tanto, é imprescindível considerar os eixos estabelecidos pela BNCC (2017), olhando-os desde uma perspectiva crítica e emancipatória. Quer dizer, é preciso compreender que nós, lecionadores(as) de LP, somos os protagonistas tanto na elaboração da parte comum quanto da diversificado (principalmente) do currículo e da proposta pedagógica de nosso respectivo sistema/rede e instituição pública de ensino.

Na BNCC (2017), há quatro eixos de integração para o ensino-aprendizagem de LP, a saber: a) leitura, b) produção de textos, c) oralidade, d) análise linguística/semiótica. O primeiro deles engloba as práticas de linguagem frutos da interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador e os textos orais, escritos e multissemióticos e a interpretação deles. Nesse eixo, é plausível propor atividades aos(às) educandos(as) que demandem observar os discursos produzidos na sociedade e em como eles dão voz a/silenciam pessoas/fatos. Por exemplo, em notícias e reportagens produzidas pelas mídias locais do Oeste Baiano, é possível observar como são divulgadas matérias envolvendo lideranças municipais com representatividade, quais ditos estão ali e quais ditos são ocultados (não ditos). O(A) estudante pode se questionar sobre isso. Ademais, é eficaz também comparar como um mesmo fato é relatado por distintos meios de comunicação (rádio, televisão, site...). Isto nos ajuda a dar conta de que não há discurso neutro, inclusive no jornalismo; além disso, há uma linha tênue entre o que é fato e o que é *fake news* (notícias falsas).

Na produção textual, a demanda é entender como as práticas de linguagem se relacionam com a interação e com a autoria (individual ou coletiva) em textos escritos, orais e multissemióticos, com distintas finalida-

des e projetos enunciativos (BRASIL, 2017). Nesse eixo, pode ser proposto produções de histórias folclóricas locais (lendas, parlendas, contos infantis) a partir de relatos de pessoas com mais tempo de vida nas respectivas comunidades do entorno escolar ou do lugar de vida dos(as) discentes. É um modo de conhecer como essas narrativas permeiam o imaginário de um povo e constituem a identidade sociocultural das comunidades. Afinal de contas, quem nunca acreditou em um conto da carochinha? Por meio de atividades dessa natureza, conhecemos o modo de vida uns dos outros, partilhamos experiências e constatamos, na prática, que somos diferentes e iguais concomitantemente, uma vez que as histórias apresentadas podem ser reconhecidas de modo parcial ou integral pelos(as) professores(as) e os(as) demais participantes do cotidiano escolar, pois muitas vezes a maioria de nós faz parte de outra realidade/comunidade.

Ainda de acordo com a BNCC (2017), é indispensável compreender as práticas de linguagem que acontecem em contextos orais com ou sem contato face a face. No Oeste Baiano, o eixo da oralidade pode promover o entendimento da complexidade cultural desse território, seu processo de formação e continuidade histórica. Em Barreiras, por exemplo, sabemos que há uma diversidade cultural expressiva: gaúchos, soteropolitanos, goianos... Diante disso, é pertinente propor aos(às) estudantes a busca por produções orais que fazem parte dessa cidade ou foram apropriadas e/ou ressignificadas por ela, e inclusive compreender como esses povos são responsáveis pela (re)construção e pelo uso da variante linguística local. Uma ação em torno disso é a realização de pesquisa etnográfica sobre as práticas orais existentes, as quais compõem a identidade cultural de Barreiras ou do Oeste Baiano, a exemplo, cantigas, repentes, narrações de rodeios.

O quarto e último eixo é o da análise linguística/semiótica. Ele compreende os artefatos (meta)cognitivos para analisar e avaliar conscientemente, durante a leitura e produção, os textos (orais, escritos e multissemióticos) e suas materialidades, as quais são responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que diz respeito às formas de estruturação desses textos quanto à situação de produção, seja no que tange aos estilos utilizados nos textos, os quais são causadores de forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017). Nesse eixo, é possível analisar os efeitos de sentido quanto ao uso de palavras e frases que aparentam ter o mesmo significado, como: morrer – desencarnar – bater as botas – partir dessa para uma melhor – falecer (OLIVEIRA, 2008, p. 157). Essas

seqüências discursivas podem tratar de um mesmo fato, no entanto, a escolha de uma em detrimento de outras pode/deve causar efeitos de sentido distintos, ou seja, não há indistinção quanto ao uso delas na(pela) língua/linguagem.

Para além dos quatro eixos aqui elencados, a BNCC (2017) também propôs os campos de atuação, os quais consideram que as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – são realizadas em uma perspectiva situada. Logo, “[...] o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso” (BRASIL, 2017, p. 85). A escolha pelos campos, didaticamente, possibilita “[...] a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares”³.

Os campos de atuação também são quatro, conforme a seguir: a) campo jornalístico-midiático; b) campo de atuação na vida pública; c) campo das práticas de estudo e pesquisa; d) campo artístico-literário.

Como apontado pela própria BNCC (2017), os campos servem para dar conta de que a língua/linguagem ocorre em situações comunicativas e cada uma delas envolve diversos jogos comunicacionais. Portanto, eles auxiliam tanto nós professores quanto os estudantes na compreensão de que as atividades humanas são desenvolvidas em esferas de comunicação e a interação dentro delas se dá por meio de atuações/performances distintas.

Cada campo de atuação compreende inúmeros gêneros discursivos. Em diálogo com Bakhtin (2011), eles são enunciados (orais, escritos e multissemióticos) concretos e únicos, ditos pelas pessoas que integram um determinado campo da atividade humana. Ademais, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**” [grifos do autor] (BAKHTIN, 2011, p. 262). Portanto, esses enunciados – gêneros discursivos – também revelam os contextos específicos e as finalidades de cada referido campo, conforme aponta a própria perspectiva bakhtiniana. É imprescindível também pontuar que cada uma das esferas de atividade humana são também campos de circulação de discursos e de utilização da língua.

Do primeiro campo, o jornalístico-midiático, faz parte “[...] **os gêneros jornalísticos** – informativos e opinativos – e os **publicitários** são privile-

³ Id-Ibidem.

giados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão” (BRASIL, 2017, p. 136) [grifos meus]. Nesse campo, podemos trabalhar o conceito de pós-verdade, o efeito bolha (viver em torno só dos grupos que privilegiam nossos discursos e nossas práticas) e a proliferação de discursos de ódio. Também é possível analisar os efeitos de sentido produzidos pelos usos das vozes verbais ativas e passivas em manchetes de jornal ou até mesmo pela escolha de verbos e substantivos que aparentam ser sinônimos, mas causam efeitos de sentido diferentes: “Trabalhadores **inva-dem** fazenda e barram transposição” (Correio da Bahia) e “Sem-Terra **ocupam** fazenda para protestar contra transposição” (A Tarde) (OLIVEIRA, 2008, p. 155) [grifos do autor].

No campo de atuação na vida pública, estão presentes “[...] os **gêneros legais e normativos** [...] sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos” e os “**gêneros reivindicatórios** e propositivos e habilidades ligadas a seu trato” (BRASIL, 2017, p. 137) [grifos meus]. Nessa esfera, podemos propor a criação de rádio ou boletim para tratar de documentos (regulamento e projeto político pedagógico da escola, por exemplo) que estipulem como deve ocorrer a (con)vivência em comunidade/sociedade, regulamentando-a; debater o motivo dos regimentos serem necessários na conjuntura brasileira e, de modo especial, na unidade escolar. Ademais, pode ser investigada e problematizada a (in)existência de leis ambientais ou mecanismos de monitoramento municipais que regulamentem o uso de agrotóxicos por parte do agronegócio, atividade forte em muitas cidades do Oeste Baiano (Formosa do Rio Preto, São Desidério, Luís Eduardo Magalhães, Barreiras, Correntina, Riachão das Neves e Jaborandi); bem como a normatização do uso dos mananciais (cachoeiras, lagoas, rios) por parte dos empresários, da população local e do poder público. A partir disso, podem ser desenvolvidas, pela própria escola, campanhas de uso e preservação das águas, bem como dos alimentos.

Para o campo das práticas de estudo e pesquisa, são elencados os “[...] **gêneros didático-expositivos**, impressos ou digitais [...]” (BRASIL, 2017, p. 137) [grifos meus]. Aqui, podem ser propostos esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos que englobem inclusive a situação acima descrita, no campo da vida pública, ou outra vivência da(s) comunidade(s) local(is), a exemplo, proliferação e combate de doenças endêmicas (sarampo, esquistossomose, leishmanioses...) ou de arbovírus (dengue, chikungunya, febre amarela, zika vírus).

O campo artístico-literário trata da formação do leitor literário. Ele envolve gêneros narrativos e poéticos. Nesse campo, o ato de investigar e escrever/falar/escutar/ler histórias de figuras folclóricas locais e biografias de líderes representativos da/na comunidade pode alimentar a valorização sociocultural do lugar e promover o sentimento de pertença, assim como o reconhecimento da beleza e da singularidade contida em si, no outro e em seu lugar de vida.

Esse campo talvez seja o que mais representa as práxis escolares vigentes, até mesmo porque a escola (principal agência de letramento) tende a priorizar gêneros escritos do campo artístico-literário em detrimento dos demais (gêneros discursivos orais e multissemióticos e de outros campos). Entretanto, faz-se cada vez mais necessária a formação de leitores críticos e ativos, capazes de (re)conhecer de modo apropriado as artimanhas discursivas e seus respectivos efeitos em nossas práticas cotidianas, nos diversos textos orais, escritos e multissemióticos produzidos na sociedade, visto que apenas um sujeito crítico e reflexivo (ator social) pode identificar e inibir/denunciar discursos de ódio, exclusão, desrespeito e, de outro lado, fomentar a propagação de discursos (retro)alimentadores da formação e da manutenção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Em todos esses campos de atuação (jornalístico-midiático; atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico-literário), é bastante enriquecedor propor trabalhos inter/transdisciplinares, ou seja, envolver outros componentes curriculares (Arte, Ciências, Geografia, História...) e, especialmente, comprometer-se com o trabalho conjunto entre docentes e discentes protagonistas. Uma postura como essa implica em ações desenvolvidas em coletividade, ratificando a educação como elemento essencial à formação humana integral; como promotora da vida e da justiça social em abundância.

Para além desse trabalho conjunto, em se tratando de ensino do português brasileiro, não podemos nos esquecer de que a produção e circulação de uma diversidade de gêneros discursivos no espaço escolar legitima a língua-cultura de um lugar e, ao mesmo tempo, torna-se importante para a escola, uma vez que ensinar, considerando a multiplicidade textual, é um ato político de dar voz aos sujeitos imbricados com o processo educativo; é um modo de ampliar as concepções socioculturais desses mesmos sujeitos, além de possibilitar a eles multiletramentos a partir das práticas sociais multissemióticas e de potencialização de poderes (empoderamento).

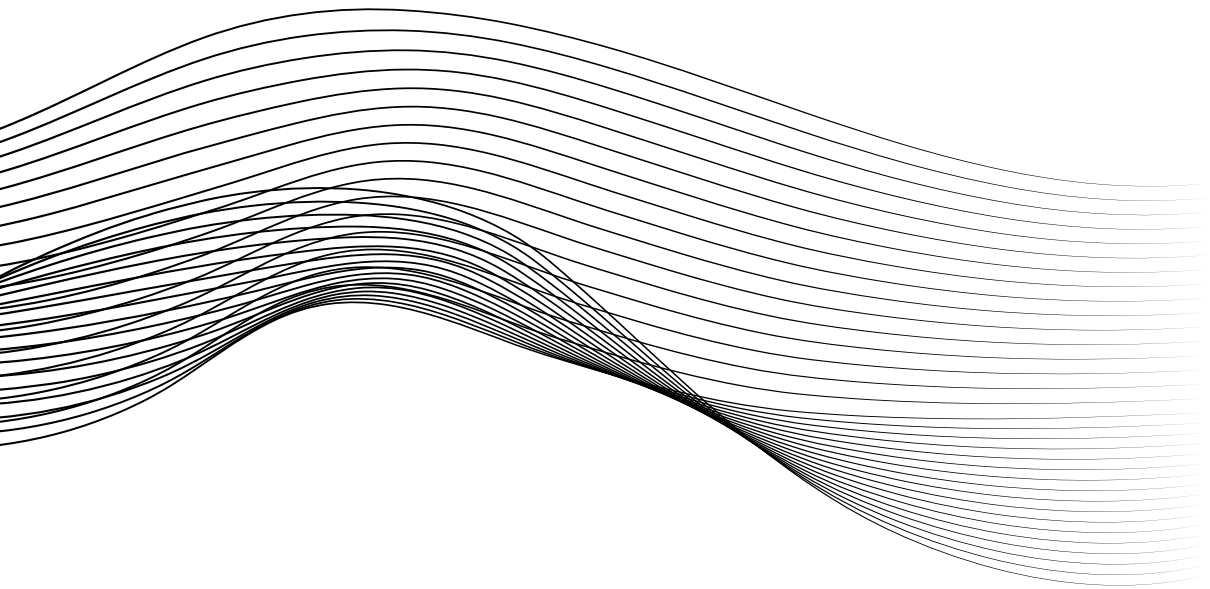
Mediante o aqui exposto, é importante registrar que devemos continuar discutindo como nós, docentes de LP, podemos ser os principais atores sociais na/da construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino e das propostas pedagógicas das instituições públicas de educação do Oeste Baiano. Mas, para além da discussão, é preciso agir, quer dizer, mobilizarmos ações para a concretização de nossa participação e contribuir na construção e discussão desses documentos. E esse agir só se dá por meio do protagonismo docente.

Na esteira de Freire (1979), somos convidados(as) a sermos mulheres e homens que fazem história na medida em que, perscrutando os temas próprios de nossa época, podemos realizar ações eficazes que supõem a concretização destes temas. Também fazemos história quando, ao aparecerem temas inéditos, ao se buscarem valores novos, na condição de mulheres e homens sugerimos uma nova formulação, uma mudança no modo de atuar, nas atitudes e nos comportamentos (FREIRE, 1979). Nosso patrono da educação brasileira ainda insiste que homens e mulheres para fazerem a história precisam ter captado os temas. Do contrário, a história os(as) arrasta, em lugar de eles(as) fazê-la.

Na condição de professoras-educadoras e professores-educadores de LP, queremos fazer história ou sermos arrastados pela história? Os(as) freireanos(as) ou os(as) apaixonados(as) pelos pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos de Paulo Freire darão preferência unânime à primeira opção. Fazer história dá trabalho, exige de nós um compromisso maior com o que propomos, defendemos; exige de nós formação continuada; exige de nós o desprendimento da condição de “detentores do saber”; exige de nós uma postura de escuta, de provocação; exige de nós dedicação; exige de nós que sejamos justos socialmente; exige de nós a defesa dos direitos daqueles que têm seus direitos negados e/ou são invisibilizados. A partir disso e acreditando nisso, este texto é um convite para fazermos história. Façamos história!!! Sejam todos protagonistas!!!

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 1979. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. A contradição opressores-oprimidos. Sua superação. In: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de Semântica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- POR enquanto. Intérprete: Cássia Eller. Compositor: Renato Russo. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cassia-eller/por-enquanto.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2003. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.



ARTE NA EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS

Tiago Samuel Bassani

doi: [10.29327/5125384.1-6](https://doi.org/10.29327/5125384.1-6)

Este capítulo reflete sobre a arte na educação como possibilidades e potencialidades de resistência. Deste modo, o intuito não é o de encontrar respostas precisas, mas de constituir perguntas geradoras de ações que reflitam sobre o fazer cotidiano no chão da escola, tornando-nos questionadores sobre nossos próprios processos na intenção de inventar um caminho enviesado para uma arte que esteja presente, integral e possível na educação. Para tanto, revistarei alguns conceitos, referenciais teóricos e históricos sobre a arte/educação e ainda documentos oficiais que regulamentam atualmente a área de arte como a Base Nacional Comum Curricular por exemplo.

A resistência apresentada como termo motivador do pensamento sobre a arte e a educação é fomentada tendo em vista principalmente o cenário que se delineou nos últimos anos com a tentativa de suprimir a arte do currículo escolar. Não é de hoje que a arte e outros componente curriculares são pormenorizados no currículo, porém em 2016 especificamente, a prévia do texto do projeto que alteraria a Lei de Diretrizes e Bases visando a reforma do Ensino Médio não deixava claro e suprimia a obrigatoriedade do componente de Arte, sob manifestações diversas da sociedade o governo opta por manter o texto original que garante a arte no currículo. Apesar da legislação, há uma discordância no que diz a lei com o organograma que sistematiza no currículo do Ensino Médio a Arte.

FIGURA 1 - CARMELA GROSS, ESCADA – ESCOLA, 2016.



Fonte: Site da artista disponível em <https://carmelagross.com/portfolio/escada-escola-2016/> Acesso 23 Nov. 2019.

A ocorrência rememorada trata-se apenas de uma das muitas dificuldades encontradas pela arte na educação. Se observarmos estreitamente como ela se faz presente na rotina da escola perceberemos que as lacunas persistem para além do preceito da lei. Desde este complexo cenário penso a arte na educação tencionando caminhos possíveis. Para tanto, trago a imagem a cima de um trabalho de Arte para colaborar com as considerações que serão tecidas ao longo deste texto.

PERCEPÇÕES

A imagem do trabalho da artista Carmela Gross é apresentada nesta abertura, pois a potencialidade que ela contém colabora com o assunto sobre o qual proponho reflexão: a arte na educação nos seus possíveis encontros e também nos distanciamentos. Este pensamento é tecido sob a perspectiva de um cenário atual de resistência, no qual ainda identificamos lacunas no que tange a integração entre arte e a educação e vice e versa. O trabalho em referência inteirou a exposição *Arte à mão armada*¹ de 2017.

Para situar o contexto do trabalho de Gross é preciso ressaltar que o Museu da Cidade – Chácara Lane, onde a mostra foi realizada, é vizinho da Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes localizada na cidade de São Paulo – SP, e foi sobre as grades que separam as duas instituições que Carmela Gross instaurou seu trabalho – uma escada que liga um espaço ao outro (o do museu com a escola e o contrário), mais especificamente o quintal do museu e o quintal da escola, criando um fluxo que permite passagem, que metaforicamente pode ser compreendido como um desvio de barreira. Asserção que fica evidenciada nas observações do excerto abaixo sobre o trabalho:

Minha primeira proposição para o projeto desta exposição foi imaginar uma integração ativa e formal entre o espaço da Chácara Lane e a Escola Municipal Gabriel Prestes: apagar os limites físicos entre uma e outra, retirar o muro/grade que as separa, integrar atividades e fazer com que a escola e a casa-museu pudessem se coordenar em uma nova unidade espacial e programática. (GROSS, 2017, p. 144).

O entendimento de dois espaços distintos – o do museu, que contém arte – e da escola – como um lugar da educação formal – junto de um desejo

¹ A exposição aconteceu entre 2016 e 2017 na Chácara Lane, numa mostra que reunia trabalhos dos últimos cinquenta anos da artista Carmela Gross.

de “integração” pode nos evidenciar que existe uma divisa entre eles. Porém, o trabalho da artista intenciona eliminar as fronteiras que os separam e propõe, como a artista destaca, uma possível integração de atividades. A divisa como um paradigma a ser transposto é análoga ao que podemos observar na educação formal no que concerne à arte e seu fazer na escola.

Escada, escola, escala, degraus. A educação seriada como está elaborada, divide o tempo e os conteúdos em grades e os componentes em disciplinas. Neste contexto, pensamos num enrijecimento insatisfatório sob o ponto de vista da essência da educação. Se pensarmos na arte nesta sistematização, percebemos o quanto é difícil colocar as determinações para uma experiência nesse meio que é por vezes subjetivo.

No ofício que atualmente me é designado – na formação de professores em artes visuais – tenho experienciado nos ambientes escolares um distanciamento considerável entre a arte e a educação. Percebo que quando a arte se faz presente nos poucos espaços que ela ocupa no currículo da escola, ela se estabelece muitas vezes por intermédio da imagem, tanto quando há possibilidade de ser exibida por meio de projeção ou mesmo quando impressa incluída no livro didático.

Deste modo, o que se faz presente na escola é a imagem da arte colocando-a mais próxima de uma informação sobre arte e não de um acontecimento de maneira integral. A partir desta percepção questiono-me se é possível que a arte se manifeste na escola de maneira integral, ou ainda, será que há arte na escola?

Entendo que nesta condição o que existe na escola se configura, talvez, como informações sobre arte, que também podem ser entendidas como conteúdo. Porém, se pensamos que a arte demanda uma experiência², podemos perceber que como ela tem se apresentado na educação está mais para ensino como referencial sobre a arte do que para proposições ativas e/ou criativas, a fim de gerar experiências no chão da escola.

O “chão da escola” o qual me refiro é o da escola pública municipal e estadual, as quais possuem um público específico, que em sua maioria configura-se nas origens de uma população empobrecida, que em sua condição, usualmente está colocada distanciada dos museus, das galerias e dos espaços considerados portadores da arte. Percebemos esse distanciamento ainda mais extenso quando voltamos o olhar para os interiores do país.

² Aqui a experiência é entendida sob os conceitos trazidos por Jorge Larrosa, especificamente no seu texto *Experiência e Alteridade em educação* que concerne à educação e ainda sob um ponto de vista filosófico de John Dewey no seu livro *Arte como experiência*.

Se pensarmos que a situação de distância pode ter uma relação histórica de uma sociedade que desde sua re formação³ definiu a quem a arte se destinava, podemos compreender que até os dias atuais os resquícios dessa longitude entre a arte e uma comunidade desvalida é presente.

Sabemos, como afirma Ana Mae Barbosa quando se debruça sobre a história da arte na educação, que o intuito de criar um espaço para “ensinar” arte era o de

[...] formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro. (BARBOSA, 2012, p.16).

Percebemos que o intuito de criar para este país uma elite governante se deu na instauração de um cenário que se formou especificamente pela importação de artistas europeus e também a partir da criação da Academia Imperial de Belas Artes⁴, a fim de criar suas bases num conhecimento dominante, que sobrepôs um pensamento hegemônico a um fazer local que já havia posteriormente. Sobre isso, ainda nos inteira Barbosa (2012, p. 19) “nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos”.

Se analisarmos tais informações poderemos construir dois cenários: um que diz respeito ao que poderia ser considerado arte sob a égide de um pensamento hegemônico e outro a respeito do acesso à arte apenas por uma elite dominante, neste último quem participava da Academia era parte de uma aristocracia social, ou seja, um número incipiente de pessoas que tinham acesso a um determinado tipo de conhecimento sobre a arte, que se baseava num saber predominante sobre os demais.

Os acontecimentos revelados pela história e pela realidade atual, que sofre dos seus resquícios sobre a arte e a educação indica que é preciso resistir e subverter. Nesse contexto, a resistência está colocada como possibilidade e necessidade de insistir para que a arte seja inserida de maneira integral a num campo frutífero na educação e que seu acesso seja igualitário considerando os saberes locais.

Assim, questiono-me mais uma vez: Como pensar a arte na escola, se ainda resiste os resquícios de um ideal elitizado no que concerne ao campo da arte? Arte para quê? Arte para quem? Arte por quem?

³ O termo re formação é tomado aqui entendendo que a sociedade no nosso território não foi formada a partir da sua invasão em 1500, mas sim re-formada sob o estabelecimento do poder e da violência sobre os povos que aqui já habitavam.

⁴ Concebida e instaurada no território nacional a partir de um Decreto em 1816. (BARBOSA, 2012, p. 16).

Para responder tais questões podemos encontrar teorias diversas, mas duas que me chamam atenção é a de Herbert Read que defende a concepção de uma educação pela arte sobre a qual é levantada a seguinte tese: “a arte deve ser a base da educação” (READ, 2013, p. 1). Pensando na educação como objetivo geral de formação para a cidadania. Nesta investida é possível compreender que a arte está subordinada a um objetivo maior que é a educação, neste contexto, ela seria um caminho para alcançar uma educação integral que visa “formar” os indivíduos para a sociedade e para a vida.

De alguma maneira essa asserção pode estar em consonância ao que defende João Francisco Duarte Junior ao empreender um questionamento sobre a arte na escola e sua importância

Será que espremida entre as disciplinas “sérias”, as aulas de arte não estariam jogadas a segundo ou terceiro planos pelo próprio sistema educacional? Será que não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para o nosso desenvolvimento? (DUARTE JR., 1994, p. 12).

Será?

Duarte Junior nos aponta uma questão em relação aos componentes que são considerados com maior importância em decorrência daqueles que são considerados de menor relevância, e esse é o caso da arte. Neste sentido, continuando a questão do excerto acima: existe um modo da arte contribuir com o nosso desenvolvimento?

Para contribuir com tal questão volto a Herbert Read (2013, p. 9-10) que nos apresenta a arte como possibilidade de desdobramento da expressão sob o ponto de vista da educação estética. Assim os sentidos estão colocados como possíveis ativadores da percepção que auxilia de forma significativa a constituição de um indivíduo.

Sobre essa assertiva Duarte Junior complementa:

A Arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar frente as formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas desta rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 48).

Se pensarmos a arte e suas manifestações como possibilidades de transvazar o sentir humano por meio de uma expressividade compreendemos que as aulas de arte devam ir além de conteúdos informacionais. Ela deve pro-

por experiências que propiciem um meio de expressão efetivo, ou como temos chamado no início deste capítulo, integral.

Ainda caminhando na via que traçamos sobre a aula de arte, Ana Mae Barbosa declara “ensino como transmissão, pra mim não se ensina nada. Você provoca experiências e através da experiência é que a gente vai aprendendo e vai separando o que é essencial do que é acidental [...] não adianta nada você pegar uma obra de arte e dizer pra uma criança ‘este aqui é Paul Klee’, ele nasceu num sei aonde, ele trabalhou na Bauhaus, ele fez isso, aquilo. Não adianta nada isso”⁵.

Percebemos a posição de Barbosa ao se referir ao ensino de arte, no qual a autora dá ênfase para a experiência como forma efetiva de aprendizagem, posicionamento que nos ampara sobre a percepção de uma aula de arte efetiva, integral como proporcionadora de experiência que pode fomentar a aprendizagem de maneira efetiva.

BNCC

Para pensar o ensino de arte na escola devemos levar em consideração que ela é composta por quatro linguagens conforme consta na Base Nacional Comum Curricular. Todavia não é a realidade que encontramos nas escolas. Vemos ainda nos dias atuais que aula de arte no ensino fundamental tem uma carga horária muito pequena e no ensino médio⁶ apenas o primeiro ano dispense de uma hora aula por semana para se dedicar aos processos da arte. Pensando objetivamente sobre a carga horária é possível entender que já não é suficiente para tratar uma linguagem quem dirá todas elas ou alguma delas em sua integridade.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta na abertura do texto sobre a área de Linguagens que as práticas sociais e humanas se estabelecem por meio de linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e atualmente no campo digital), numa proposição de interação entre os indivíduos participantes de uma comunidade, com o intuito de estabelecê-los como sujeitos sociais. Desse modo, a linguagem como meio de interação social vem carregada também de conhecimentos de outros campos, características culturais, morais e éticas, o que a Base chama de “valores”. (BRASIL, 2017).

⁵ Trecho extraído e transcrito de um vídeo entrevista para o SESC São Paulo. Disponível em <https://youtu.be/ROz0EPOdkc0>. Acesso em 26 Nov. 2019.

⁶ Esta análise está pautada numa experiência empírica no estado da Bahia, especificamente nos municípios que compõe o Território de Identidade do Rio Corrente. Geograficamente este território está localizado no oeste baiano.

O texto de abertura da área de Linguagens já nos aponta a direção que o discurso segue, no qual compreende que a área de Linguagens se sustenta apresentando, articulando e explorando as possibilidades de interação social por meio do campo expressivo, neste contexto ela serve a um fim

Porém, ressaltamos que os componentes da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física a Língua Inglesa) possuem especificidades tanto no que tange as epistemologias, quanto as práticas, muito mais complexas, e que servem de um campo muito mais amplo de aplicação. Desse modo, percebemos que as extensões que apresentam a área estão colocadas num campo bastante elementar para servir a uma intenção específica de formação no ensino fundamental, por meio de um processo contínuo de seriação em etapas, assim como se estrutura a educação escolar no país.

Essas fases escolares, os degraus anuais acumulativos de conteúdos e de tempo, se estabelecem na intenção de formação humana, que é parte do desígnio da educação, nesse sentido, a área de Linguagens, de maneira geral, está colocada a fim de contribuir com um parte na constituição de um ser que interage com seu meio, no caso a sociedade. Não é errado pensar o ser em sua totalidade nem tampouco a finalidade da educação em para a formação humana, porém é preciso compreender as particularidades, senão generalizamos tudo a um fim que é incerto no campo humano.

Se refletirmos sobre a linguagem compreenderemos sua inevitabilidade no cotidiano. Humberto Maturana vai nos esclarecer que:

[...] se nos propomos a perguntar pelo nosso conhecer, fica claro que estamos imersos num viver que nos ocorre na linguagem, na experiência de sermos observadores na linguagem. E insisto neste último ponto, porque se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo [...]. (MATURANA, 2002, p. 38).

Compreendemos a partir desta colocação que a linguagem está na existência e que pode ser expressa no pensamento, na fala e em muitos outros meios, ou seja, em muitas ações e nas manifestações, apontando a necessidade de estamos inseridos na linguagem para que haja reflexão. Nesse sentido, refletimos em como ela pode se apresentar e se manifestar dentro do campo da educação e para tanto analisaremos a Base para compreender como ela se desdobra.

Dentro da grande área encontra-se o componente Arte, que se subsegmenta em outras quatro linguagens como apontado início deste subcapítulo: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Podemos observar que a Base não apresenta uma estrutura de como que as linguagens poderão ser garantidas durante o percurso de nove anos do Ensino Fundamental, ou seja, como os estudantes terão contato com as quatro linguagens. Esta é uma lacuna que acarreta aos estudantes a inacessibilidade as linguagens. Tal problema poderia ser sanado se tivéssemos políticas públicas que garantissem professores das quatro linguagens em todo o decorrer do Ensino Fundamental.

Nessa condição estão instituídos os saberes específicos dos fenômenos artísticos entendendo que suas práticas devem ser atravessadas pelas ações de “criar, ler, produzir, construir, exteriorizar, e refletir”. Tendo em vista as dimensões da criação (construir, produzir), crítica (reflexão sobre o meio da arte e suas relações sociais – política, história, filosófica, econômica, etc), estesia (experiência sensível do sujeito), expressão (exteriorizar e manifestar), fruição (sensibilização) e reflexão (construção de argumentação, analisar e interpretar) (BRASIL, 2017).

Podemos perceber que há abrangência que expande as questões do componente de Arte, tratando suas questões de maneira aprofundada e completa. Porém, pelas experiências obtidas no campo de estágio, ou seja, nas escolas públicas municipais e estaduais no território do oeste baiano percebemos um cenário completamente divergente e que não se aproxima nem um pouco do que nos aponta a Base.

Os principais enfrentamentos são: carência de formação, ou seja, existe um pequeno número de professores formados na área, ou seja, a maior parte dos professores que lecionam arte complementam a carga horária, pois são de outras áreas de formação. Nas escolas não encontramos estruturas básicas adequadas, como por exemplo salas com pouca iluminação e ventilação. Muitas das escolas não possuem Projeto Político Pedagógico e não temos acesso planejamento dos planos de ensino.

Se pensarmos em tais questões podemos constatar que há pouco ou quase nenhum protagonismo nas instituições de ensino no que concerne à arte. Estas constatações operam sobre a máxima levantada nesta reflexão sobre arte na educação como forma de resistência.

ARREIMATE

Assim como a interpretação proposta sobre o trabalho de Carmela Gross consideramos uma integração entre a arte e a educação, como forma de permear as barreiras existentes entre elas, propondo uma resistência. Deste modo, preconizamos a importância de que a aula de arte na escola seja por intermédio da experiência que ela pode proporcionar e assim gerar conhecimento que cooperam com o sensível. Lembro-me que ainda quando estava na graduação ouvi muitas vezes meus professores afirmarem que a educação se faz pelo afeto.

Também percebemos que a arte quando não pode ser experimentada de maneira integral na escola ela torna-se inexistente e muitas vezes irrelevante, e assim não se faz nos estudantes como conhecimento. A experiência tem uma ligação direta com o sensível e consequentemente ao afeto, extensão por onde acessamos a expressividade, vemos essa assertiva apoiada nos autores que trouxemos para colaborar com a reflexão.

A resistência também está colocada quando nos referimos à arte como um saber superior em decorrência de um conhecimento hegemônico constituído há muitos anos no campo da arte. É preciso, portanto, compreender tal situação para entender sobre os processos colonizadores que fomos sujeitos e compreender o porquê a arte muitas vezes não está na escola. Sobre esta questão Babosa nos alerta “o povo sente que a arte é dominada pelas elites. Arte não é de elite. A gente deixa que seja de elite”. Finalizo este texto ainda como uma questão curta: Será?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte não se ensina; contamina-se pela arte**. Entrevista concedida ao SESC São Paulo, disponível em <https://youtu.be/ROz0EP0dkc0> Acesso em 26 Nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 Nov. 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

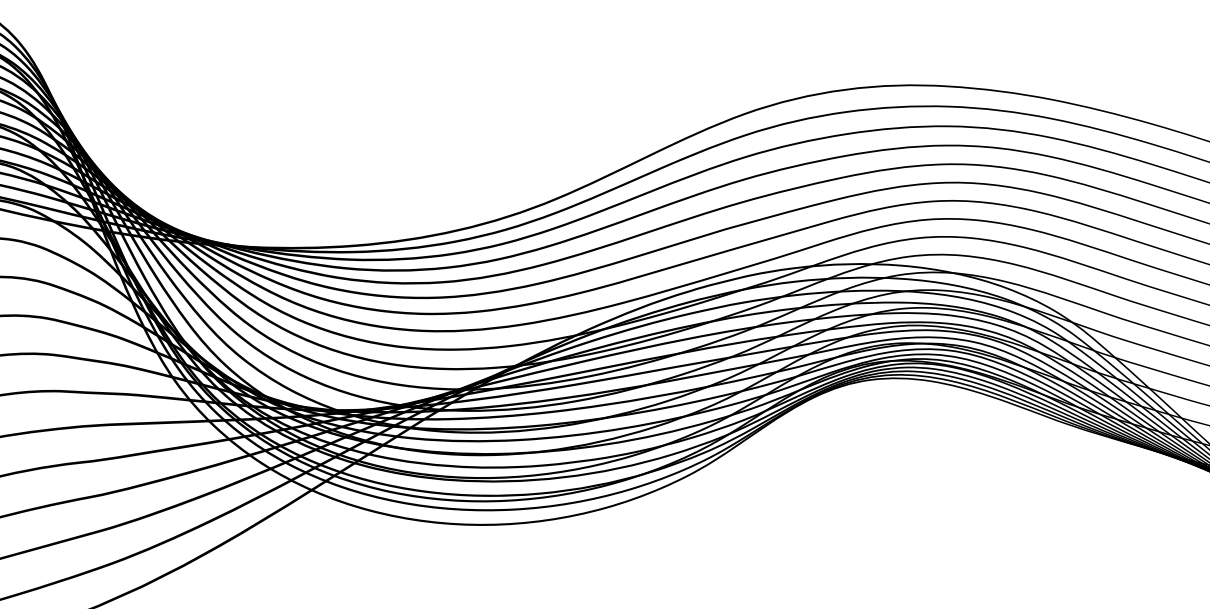
DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1994.

GROSS, Carmela. **Arte à mão armada**. São Paulo: Museu de Arte da Cidade – Chácara Lane, 2017 / Rio de Janeiro: Endora Arte Produções, 2017. Catálogo de exposição.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.



CIÊNCIAS DA NATUREZA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Elaine Cunha Moraes do Rego
Anatália Dejene Silva de Oliveira**

doi: [10.29327/5125384.1-7](https://doi.org/10.29327/5125384.1-7)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo de caráter obrigatório para as etapas da Educação Básica e suas respectivas modalidades, estabelecido pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017, cuja implementação requer mudanças nas propostas pedagógicas dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere à construção das dinâmicas formativas mediadas pelos processos de ensino e aprendizagem.

Com este propósito, a princípio, na BNCC estão estabelecidas dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da trajetória dos estudantes na Educação Básica. Essas competências estão indicadas desde a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Para tanto, sua estrutura está organizada em quatro grandes áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), desdobradas em componentes curriculares, comprometidos com unidades temáticas, relacionadas a determinados objetos de conhecimento, acompanhados por conjunto de habilidades.

No que diz respeito à área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, compreendendo do 1º ao 9º ano, estão previstas na BNCC oito (08) competências específicas, que indicam ênfases e desdobramentos orientadores, cuja organização está evidenciada no quadro 01, proposta curricular que envolve: Ciências da Natureza; mundo natural, social e tecnológico; ciências e suas tecnologias; consciência socioambiental e o respeito a si e ao outro; diversidade humana e questões científicas, tecnológicas e socioambientais/saúde individual e coletiva. Tais abordagens estão articuladas com indicações temáticas genéricas, com indícios de orientações didático-pedagógicas.

**QUADRO 1 - ÊNFASE E DESDOBRAMENTOS DAS
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS NA BNCC**

Ênfase	Desdobramentos
1 - Ciências da Natureza	Empreendimento humano
	Conhecimento científico
2 - Ciências da Natureza	Conceitos fundamentais
	Estruturas explicativas
3 - Mundo natural, social e tecnológico	Características
	Fenômenos
	Processos

4 – Ciências e suas Tecnologias	Implicações políticas
	Implicações socioambientais
	Implicações culturais
5 – Consciência socioambiental e o respeito a si e ao outro Dados	Evidências
	Informações
6 – Ciências da Natureza	Produção de conhecimento
	Resolução de problemas
	Resolução de problemas
7 – Diversidade Humana	Conhecimento, apreciação e cuidado da pessoa, do seu corpo e bem-estar
8 – Questões científicas, tecnológicas e socioambientais / Saúde individual e coletiva	Formação de valores, atitudes e princípios.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os desdobramentos apresentados no quadro 01, demonstram que a abordagem curricular na formação em Ciências Naturais no Ensino Fundamental pode assumir uma perspectiva holística, capaz de proporcionar processos de ensino e aprendizagem condizentes com a construção do pensamento crítico, a constituição de uma consciência socioambiental efetiva no âmbito da formação de valores e atitudes, sob a perspectiva do letramento científico.

No que se referem aos anos finais do Ensino Fundamental, são três as unidades temáticas previstas para a efetivação deste processo formativo a partir do componente curricular Ciências, a saber: Matéria e Energia; Vida e Evolução; Terra e Universo. Estas unidades compõem um conjunto de 40 objetos do conhecimento, orientados para trabalhar 63 habilidades específicas, contemplando as áreas de: Astronomia; Biologia; Física; Química e Geociências, assim distribuídas:

QUADRO 2 - QUANTIDADE DE OBJETOS DE CONHECIMENTOS E HABILIDADES NA BNCC PARA CIÊNCIAS

Unidades temáticas	Quantidade		Área de conhecimento
	Objetos de conhecimento	Habilidades	
Matéria e Energia	16	23	Física e Química
Terra e Universo	13	18	Astronomia e Geociências
Vida e Evolução	11	22	Biologia
Total geral	40	63	-

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em conformidade com a legislação vigente, o Ensino Fundamental tem, no mínimo, oitocentas (800) horas anuais para trabalhar quatro diferentes áreas de conhecimento, isto significa dizer que, ao longo dos quatro anos (6º, 7º, 8º e 9º), é preciso que os sistemas de ensino destinem não somente carga horária favorável, mas adequadas condições de trabalho para o atendimento do que prevê a BNCC quanto ao propósito de seus objetos de conhecimento, que visam o desenvolvimento de um amplo conjunto de habilidades. Ademais, é relevante destacar que neste âmbito, torna-se imprescindível que temáticas sugeridas pela complexidade da realidade social local e regional sejam inseridas de maneira significativa na formação dos estudantes, fazendo o trabalho da escola cumprir sua função social.

Significados são resultados coletivos da produção de sentidos. O currículo como campo de conhecimento e cultura é prática social de poder na escola e fora dela que, segundo Lopes e Casemiro (2011, p. 41), produz “uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”.

Esta recomendação é necessária para que a BNCC não seja concebida como currículo, mas considerada parte dele, porque como base, ela não pode ser apreendida como receituário, como prescrição temática, isolada da realidade social. Assim, aos professores cabe contextualizar, no tempo formativo do componente curricular Ciências, os quarenta (40) objetos de conhecimentos previstos, enriquecidos por temáticas eleitas no planejamento escolar como resultantes de diagnósticos e demandas das realidades local e regional.

O quadro 03, a seguir, mostra algumas informações acerca do quão é desafiador este trabalho, pois as três unidades temáticas perpassam cada umas das séries/anos do Ensino Fundamental, com objetos de conhecimento previamente definidos, orientados por um conjunto de habilidades prévia e explicitamente determinadas para cada ano/série.

**QUADRO 3 - OBJETOS DE CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS
NA BNCC, INDICADOS POR ANO/SÉRIE**

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento		Qtde de habilidades	Ano/Série indicado
	Qtde	Descrição dos blocos previstos		
Matéria e Energia	04	Misturas homogêneas e heterogêneas	04	6º ano
		Separação de materiais		
		Materiais sintéticos		
		Transformações químicas		
	04	Máquinas simples	06	7º ano
		Formas de propagação do calor		
		Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra		
		História dos combustíveis e das máquinas térmicas		
	05	Fontes e tipos de energia	06	8º ano
		Transformação de energia		
		Cálculo de consumo de energia elétrica		
		Circuitos elétricos		
		Uso consciente de energia elétrica		
	03	Aspectos quantitativos das transformações químicas	07	9º ano
		Estrutura da matéria		
		Radiações e suas aplicações na saúde		

Terra e Universo	01	Forma, estrutura e movimentos da Terra	04	6º ano
	05	Composição do ar	05	7º ano
		Efeito estufa		
		Camada de ozônio		
		Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis)		
		Placas tectônicas e deriva continental		
	02	Sistema Sol, Terra e Lua	05	8º ano
		Clima		
	05	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo	04	9º ano
		Astronomia e cultura		
		Vida humana fora da Terra		
		Ordem de grandeza astronômica		
		Evolução estelar		
Vida e Evolução	03	Célula como unidade da vida	06	6º ano
		Interação entre os sistemas locomotor e nervoso		
		Lentes corretivas		
	03	Diversidade de ecossistemas	05	7º ano
		Fenômenos naturais e impactos ambientais		
		Programas e indicadores de saúde pública		
	02	Mecanismos reprodutivos	05	8º ano
		Sexualidade		
	03	Hereditariedade	06	9º ano
		Ideias evolucionistas		
		Preservação da biodiversidade		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observam-se nos dados do quadro 03 que existe uma predominância do saber fazer pela indicação das sessenta e três (63) habilidades em detrimento do conhecer as temáticas previstas nos quarenta (40) objetos de conhecimento, ou seja, um mesmo objeto deve ser trabalhado nos processos formativos de modo que o estudante desenvolva mais de uma habilidade a partir dele. Esta ênfase remonta a uma concepção de ensino de ciências pragmatista, que separa teoria e prática, conteúdo de aprendizagem e reali-

dade social, em que ao professor é delegada pouca ou nenhuma autonomia acerca da decisão sobre o currículo escolar.

A proposta prevista como Base Nacional Comum Curricular pode ser amparada no que já anunciavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao proporem um currículo voltado para o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante “compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1998, p. 32). Tal objetivo se articula com as competências básicas exigidas para a sociedade contemporânea, mediante ações que pudessem enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador.

Nestes pressupostos, a abordagem metodológica para se trabalhar a BNCC é a que se perspectiva pela interdisciplinaridade, pois tem a função político-pedagógica de proporcionar ações de planejamento coletivo, diálogo, interesse compartilhado, comprometimento social com a aprendizagem dos estudantes, mediante a integração dos objetos do conhecimento e a reflexão crítica sobre a ação docente (REGO, 2017).

De acordo com Fazenda (1994) e Thiesen (2008) é necessário enfatizar que o caráter dialógico na relação dos processos de ensino e aprendizagem se constrói por meio da problematização do saber historicamente acumulado. Nesse sentido, destaca-se a interdisciplinaridade como processo metodológico de construção das aprendizagens, sobretudo, com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com a cultura, caracterizando, assim, dois movimentos dialéticos: a problematização da situação na qual apresenta a realidade social e a sistematização dos conhecimentos de forma contextualizada. Este é, a nosso ver, um dos grandes desafios do trabalho com a BNCC.

A esse respeito, Fazenda (2013) considera a interdisciplinaridade como:

Uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza (FAZENDA, 2013, p. 168).

Sendo assim, no sentido etimológico da palavra, interdisciplinaridade significa de maneira geral, a relação entre as disciplinas. A contento, Japiassu (1976) e Fazenda (2013), anunciam a interdisciplinaridade como

forma de alcance a uma aprendizagem significativa com a inserção de conteúdos disciplinares correlacionados com a finalidade de efetivar a apreensão dos conhecimentos.

Diante desta compreensão metodológica, reitera-se que a BNCC indica os quarenta (40) objetos de conhecimento voltados para cada uma das três (03) unidades temáticas, atribuindo-lhes, portanto, valor ao que se denominava anteriormente de “conteúdos da aprendizagem”, ou seja, indica explicitamente o que se espera que saibam os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A esse respeito, Martins, Oliveira e Farias (2018, p.184), afirmam que “uma metodologia que envolva os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem deve estar pautada na organização de ideias e nos resultados a serem alcançados em sua formação” (Grifos nossos). Para tanto, anunciam-se as sessenta e três (63) habilidades correspondentes para significar o que devem saber fazer os estudantes ao final desta etapa da Educação Básica.

Nesta trajetória formativa, compreendendo um total de quatro (4) anos, as unidades temáticas estão responsáveis para trabalhar questões diversas, cuja ênfase está voltada para Matéria e Energia, temáticas vinculadas às áreas de Química e Física, isto é, elas são preponderantes em relação às demais. Registra-se que, enquanto Terra e Evolução possuem 13 objetos de conhecimento, Biologia é a área de conhecimento com menor participação temática na formação do estudante. Estes dados estão apresentados no quadro 04, a seguir:

QUADRO 4- QUANTIDADE DE OBJETOS DE CONHECIMENTO POR UNIDADE TEMÁTICA

Unidades temáticas	Quantidade de objetos de conhecimento				Total
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Matéria e Energia	4	4	5	3	16
Terra e Universo	1	5	2	5	13
Vida e Evolução	3	3	2	3	11
Total	8	12	9	11	40

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar de quantidade não representar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, os dados do quadro 04 são reveladores quando identi-

ficados no texto da BNCC que existe uma concentração de área indicada por ano/série, ou seja: Química Geral para o 6º e 9º anos; Física para o 7º e 8º anos, possibilitando que “Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra” e “Fontes e tipos de energia”, bem como outros, sejam trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar entre Física e Química; Geociências com temáticas distribuídas nos quatros anos do Ensino Fundamental, com concentração no 6º e 9º anos; Biologia presente em todos os anos com menor concentração temática no 8º ano, pois é dedicado ao estudo dos mecanismos reprodutivos e sexualidade.

Registra-se que, de acordo com o previsto na legislação vigente, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental encontram-se entre 10 e 13 anos de idade e que, por sua natureza de inserção no mundo, nas diversas formas de ver, viver e se organizar no meio social, colocam-se em uma percepção de buscar respostas sobre si próprios, as mudanças de seu corpo, como a variação do tom de voz, entre outras questões. É importante ressaltar a necessária inclusão de uma abordagem mais ampla sobre sexualidade humana, por exemplo, de forma a contemplar suas dimensões culturais, sociais, de gênero e orientações sexuais.

QUADRO 5 - AGRUPAMENTO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO POR SÉRIE/ANO CONFORME A BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento			
	6º	7º	8º	8º
Matéria e Energia	Misturas homogêneas e heterogêneas	Máquinas simples	Fontes e tipos de energia	Aspectos quantitativos das transformações químicas
	Separação de materiais	Formas de propagação do calor	Transformação de energia	Estrutura da matéria
	Materiais sintéticos	Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra	Cálculo de consumo de energia elétrica	Radiações e suas aplicações na saúde
	Transformações químicas	História dos combustíveis e das máquinas térmicas	Circuitos elétricos	-
	Radiações e suas aplicações na saúde	-	Uso consciente de energia elétrica	-

Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Composição do ar	Sistema Sol, Terra e Lua	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo
	-	Efeito estufa	Clima	Astronomia e cultura
	-	Camada de ozônio	-	Vida humana fora da Terra
	-	Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis)	-	Ordem de grandeza astronômica
	-	Placas tectônicas e deriva continental	-	Evolução estelar
Vida e Evolução	Célula como unidade da vida	Diversidade de ecossistemas	Mecanismos reprodutivos	Hereditariedade
	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso	Fenômenos naturais e impactos ambientais	Sexualidade	Ideias evolucionistas
	Lentes corretivas	Programas e indicadores de saúde pública	-	Preservação da biodiversidade
	Preservação da biodiversidade	-	-	-

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da BNCC (2018).

No que se refere à área de Biologia contemplada na BNCC para o componente curricular “Ciências” nos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que existe o envolvimento dos seguintes ramos: Citologia/Microscopia; Ecologia; Ecologia/Educação Ambiental; Evolução; Fisiologia Humana e Genética, conforme demonstrado no quadro 06, a seguir:

QUADRO 6 - A ÁREA DE BIOLOGIA NA BNCC PARA CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ramos da Biologia	Objetos de conhecimento
Citologia	Célula como unidade da vida
Microscopia	Lentes corretivas
Ecologia	Preservação da biodiversidade
	Diversidade de ecossistemas

Ecologia / Educação Ambiental	Fenômenos naturais e impactos ambientais
	Programas e indicadores de saúde pública
	Preservação da biodiversidade
Evolução	Ideias evolucionistas
Fisiologia Humana	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso
Genética	Mecanismos reprodutivos
	Sexualidade
	Hereditariedade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com Marandino, Salles e Ferreira (2009, p. 37), desde o século XX, os conhecimentos das Ciências Biológicas estavam dispostos em ramos específicos, referindo a formas de vida ou a processos vitais, geralmente, imbuídos por tradições epistemológicas diversas, ou seja, uma ramificação vinculada à História Natural, como exemplo, Zoologia, Botânica e Fisiologia Humana apresentavam tradições experimentais.

A proposta de Ciências estabelecida na BNCC, evidencia outra perspectiva para os processos de ensino e aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental, quando define dois ramos da Biologia Ecologia/Educação Ambiental e Genética como de maior destaque, em detrimento de outros, como é o caso da Citologia, Microbiologia e Fisiologia Humana. Assim, no âmbito da complexidade dos problemas ambientais atuais, a Ecologia/Educação Ambiental apresenta-se como o maior número de habilidades delegadas aos processos formativos desta etapa da Educação Básica.

Por isso, é possível afirmar que a abordagem curricular na formação em Ciências no Ensino Fundamental prevista na BNCC pode não ter a anunciada perspectiva holística, em que os processos de ensino e aprendizagem promoverão a construção do pensamento crítico, da consciência socioambiental pautada em valores e atitudes éticas, uma vez que a diversidade humana está prevista somente sob a perspectiva biológica do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que trabalhar com a BNCC será um desafio para todos os profissionais da Educação Básica, a começar pela forma como as escolas e seus sujeitos se organizam para implementar uma proposta curricular que

resulte em processos de ensino e aprendizagem significativos aos estudantes de modo a provocar melhoria no sistema de ensino.

No que se refere à Ciência para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC indica um conjunto de competências que precisam ser estudadas, analisadas e interpretadas à luz das diversas realidades dos sujeitos da escola e seus contextos sociais, econômicos, éticos, estéticos, culturais, uma vez que a formação pelo letramento científico é um exercício educativo que requer comprometimento político da escola e seu currículo com o desenvolvimento integral e integrado dos estudantes como sujeitos sociais de aprendizagem.

Por isso, os profissionais da educação que se ocupam do exercício do magistério precisam ser os protagonistas desse processo de construção de significados curriculares na escola. Nesse sentido, é necessário apontar a urgência da formação continuada e em serviço, a melhorias das condições de trabalho nas escolas da Educação Básica, a valorização e o reconhecimento social da atividade docente, para que nesta conjuntura a BNCC conquiste significado como política curricular.

À guisa de conclusão, é necessário que se tenha uma ação permanente de estudos com análise crítica da BNCC, de modo que suas diferentes formas de compreensão e manifestações possam ser apontadas por outros pesquisadores e compartilhadas entre os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora; 1976, 72-73 p.

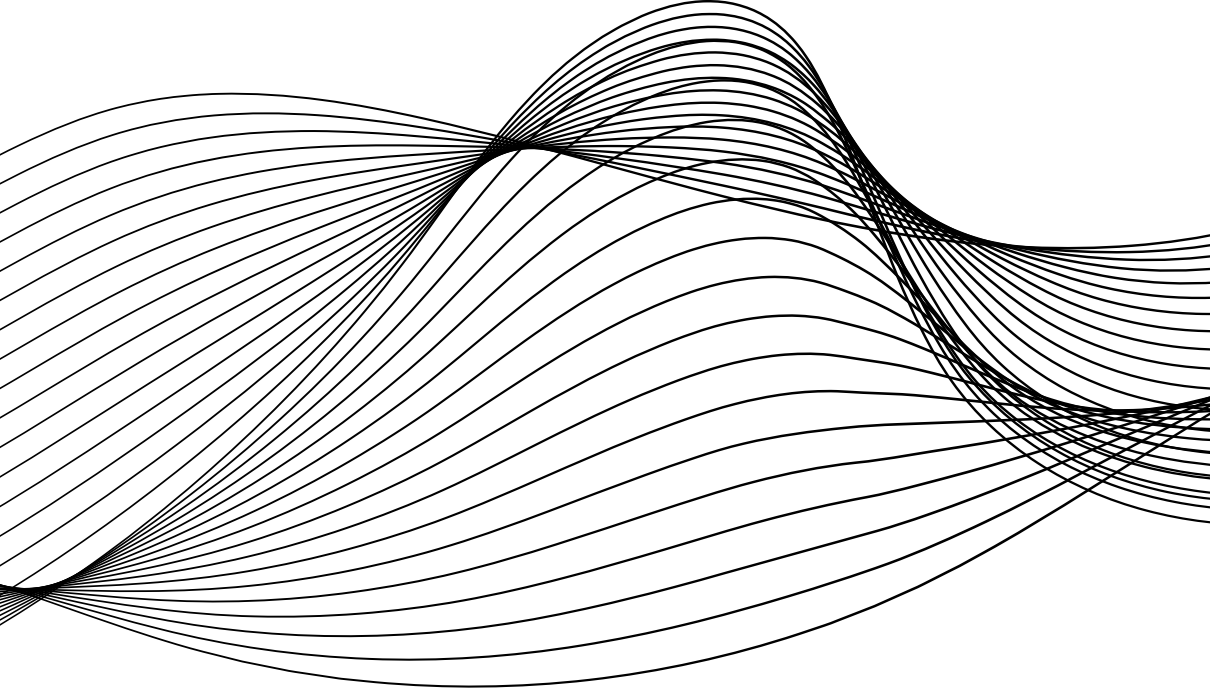
LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia:** histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 215 p. (Docência em Formação. Ensino Médio).

MARTINS, Francisco Alisson de Sousa; OLIVEIRA, Francisca Carla Silva de Oliveira; FARIAS, Ruth Raquel Soares de Farias. Relato de experiência: estágio supervisionado em Ciências Biológicas. In: OLIVEIRA, F. C. S. de; OLIVEIRA, A. D. S. de; QUEIROZ, C. Y. S. de (Org.). **Reflexões e práticas docentes no ensino de Ciências Naturais.** Teresina: EdUFPI, 2018.

REGO, Elaine Cunha Moraes do. Interdisciplinaridade e Ensino de Ciências Naturais: proposta de estágio supervisionado na Educação Básica. Dissertação de Mestrado. **Repositório da Universidade de Brasília**, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/24266>>. Acesso em 25 de nov. 2019.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.



ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E TOPONÍMIA: UMA PROPOSTA DE PROTAGONISMO CURRICULAR PARA O EXTREMO OESTE BAIANO

**Anderson Dantas da Silva Brito
Laryssa da Silva da Cruz**

doi: [10.29327/5125384.1-8](https://doi.org/10.29327/5125384.1-8)

INTRODUÇÃO

*Para ensinar História a João
é preciso entender de ensinar,
de História
e de João.*

Flávia Eloisa Caimi

Quando pensamos na formação e atuação de professores-pesquisadores de História em nossa atualidade, dois referenciais continuam em destaque entre aqueles que são utilizados para o norteamto da atuação desses profissionais: o currículo e o livro didático, onde em algumas oportunidades o último se faz base em substituição ao primeiro quando de ausência ou de não utilização.

Por essa premissa, apresentamos aqui uma proposta de protagonismo curricular para o Ensino de História Local a partir da *Toponímia*¹, centrando-se num recorte geo-histórico reconhecido e denominado *Extremo Oeste Baiano*. Essa espacialidade tem uma abrangência territorial de 117.000 km² e está localizada entre as coordenadas -10,05° e -15,30° de latitude sul e entre -43,25° e -46,70° de longitude oeste (SANTOS et al, 2018).

A composição deste recorte se dá com um total de 24 (vinte e quatro) municípios, sendo estes divididos em 3 (três) microrregiões como evidenciadas mais adiante na figura 01. O Oeste Baiano faz ainda fronteira com 4 (quatro) estados, onde ao norte do território se encontra com o Piauí, ao noroeste com o Tocantins, ao sudoeste com Goiás e ao sul com Minas Gerais.

Mas, por que tomar especificamente o Extremo Oeste Baiano a partir da sua toponímia como lugar de enunciação dessa proposta de trabalho? Digamos que existe de nossa parte o compromisso com a Educação histórica e geográfica de onde atuamos profissionalmente, fator este que nos leva à necessidade de atribuirmos protagonismo para histórias que muitas vezes são desconhecidas dos seus próprios habitantes em detrimento do que hegemonicamente se conhece de outras partes do Brasil e até mesmo do mundo. Essas histórias, em sua maioria, são ausentes ou silenciadas no currículo ou no livro didático.

¹ Deste modo, seria possível analisar a instituição imaginária de uma sociedade através dos nomes que batizam seus espaços uma vez que entendemos que, ao tratar da análise dos nomes dos espaços, a toponímia passa a fazer parte da Onomástica – campo da Linguística responsável pelo estudo dos nomes, corporificada pela história, indo muito além das restrições dos estudos dos nomes apenas pela significação etimológica. (BRITO, 2012, p. 19).

Quando optamos pelo reconhecimento da geo-história local, além da identificação com o próprio lugar de existência das pessoas, também pode possibilitar uma maior aproximação/interesse por estudos e pesquisas que valorizam as suas próprias histórias e com o componente curricular em destaque. Ademais, oferece o conhecimento sobre o “nosso lugar” de existência. Por essa perspectiva, concordamos com Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 150), quando entende que: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

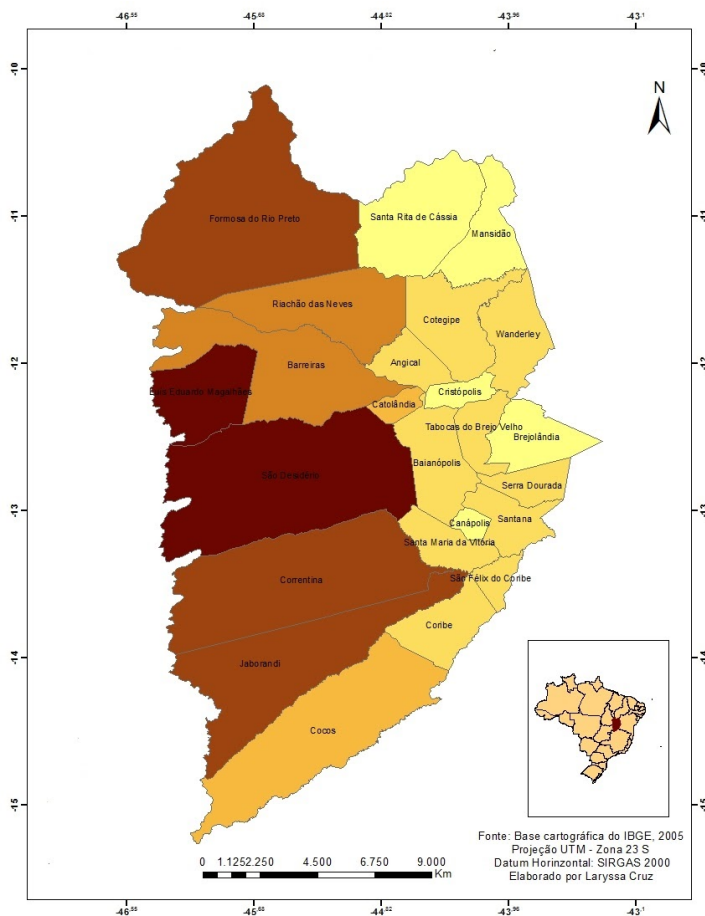
Após justificarmos a nossa escolha histórica, espacial e epistemológica, seguimos com a descrição da mesma. A microrregião de Barreiras é composta por 7 (sete) municípios, sendo estes: Baianópolis; Barreiras; Catolândia; Formosa do Rio Preto; Luís Eduardo Magalhães; Riachão das Neves e São Desidério. Já a microrregião de Cotegipe, possui 8 (oito) municípios: Angical; Brejolândia, Cotegipe; Cristópolis; Mansidão; Santa Rita de Cássia; Tabocas do Brejo Velho e Wanderley. A microrregião de Santa Maria da Vitória é composta pelos municípios: Canápolis; Cocos; Coribe; Correntina; Jaborandi; Santa Maria da Vitória; Santana; São Félix do Coribe e Serra Dourada; totalizando em 9 (nove). Esses três recortes compõem o Extremo Oeste Baiano.

Entrecortando a proposta para direcionarmos ao Ensino de História Local, nos aproximamos igualmente da compreensão de Melo (2015),

[...] uma análise baseada na micro-história apresenta possibilidades de entendimento de peculiaridades locais que, de outra forma, não seriam vislumbradas, porém não se limita a elas, abrindo perspectivas variadas, por desencadear a necessidade de um entendimento prévio do objeto a estudar e por propiciar, a partir do próprio estudo, a ampliação de novos objetos e novas leituras da história. (MELO, 2015, p. 38).

Esse diálogo também se justifica pela situação educacional do contexto vigente. Segundo dados recentes do IBGE e do INEP, o Extremo Oeste Baiano se localiza numa região carente de investimentos em educação, ultrapassando os limites dos recursos destinados para infraestrutura física das instituições educacionais, certa vez que os índices de analfabetismo ainda são muito elevados e os resultados obtidos nos principais sistemas de avaliação da Educação Básica nacionais denotam a realidade de uma educação que é carente de políticas públicas permanentes de valorização dos docentes, discentes e de sua(s) história(a).

**FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS
QUE COMPÕEM O EXTREMO OESTE BAIANO**



Fonte: Sistematizado por Laryssa da Cruz.

Todo este território no século passado (XX) era conhecido como *Além do São Francisco* e isso decorre devido à localização geográfica que está situada na margem esquerda do Rio São Francisco em que os afluentes Rio Grande, Rio Preto e o Rio Corrente permitem o acesso a este recorte regional, tendo em vista que o principal meio de chegada ao Oeste se dava de maneira fluvial até o final do século XX que é quando o mesmo começa a ser dotado de melhor infraestrutura de estradas e demais formas de transporte. Nesse sentido, antes mesmo do reconhecimento geopolítico do

Oeste Baiano já existia um imaginário toponímico referenciando-o como “Além do São Francisco”, concernente a esta localização.

Diante dessa historicidade, a pesquisa nos apontou a partir da então historiografia local de cada município de parte da região oestina baiana e de outras fontes históricas escritas, algumas informações que variam desde o processo de emancipação política com suas respectivas cronologias até aos fatos que motivaram a aposição das toponímias municipais que compõem esta Mesorregião.

São possibilidades que podem dialogar diretamente com objetos de conhecimento, competências e habilidades prescritas diretamente na Base Nacional Comum Curricular e talvez em alguns currículos desses municípios. Outrossim, relacionar com discussões presentes nos livros didáticos. Contudo, cabe ainda ampliarmos o protagonismo desse objeto que está ancorado na toponímia das circunscrições municipais, compreendendo-o como sendo um dos pilares possíveis para o Ensino de História Local. É tanto que para a oportunidade, estamos abrindo uma “vereda” de discussões que merece ser ampliada no diálogo entre pesquisa e ensino de História. E igualmente, carece de investimentos das gestões municipais no tocante à produção de materiais didáticos que priorizem as histórias locais.

ALGUNS DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS QUE EMBASAM A NOSSA PROPOSTA

Como fontes, pesquisamos e fizemos uso de um corpus documental composto por decretos estaduais de criação dos municípios e alterações de suas toponímias; além das já citadas obras da historiografia local que, de alguma forma, abordam esses processos denominativos das espacialidades estudadas. Quanto aos métodos analíticos, procedemos com base em Castoriadis (1982) para compor o embasamento teórico sobre o que entendemos ser a instituição imaginária do Extremo Oeste Baiano através das toponímias; Dick (1996) e Brito (2012) para a utilização do modelo taxonômico que classificou os imaginários dos topônimos municipais.

Para a organização dos dados que venham a ser pesquisados, o professor-pesquisador pode elaborar um quadro sobre o município em que atua, cuja intencionalidade é constituir uma sistematização por categorias de imaginários toponímicos da municipalidade e a temporalidade de suas existências, considerando: o nome; a data de emancipação política; o município ao qual

pertenceu antes da emancipação política; as fontes da historiografia local; além do corpus documental da emancipação política, constituindo assim uma análise individual da denominação de cada município e uma análise coletiva das denominações a partir das associações que existem quanto às tipologias dos topônimos, considerando permanências e mudanças nominativas.

Brandão (2010) enquanto referência para esta proposta, evidencia que foi somente no findar do primeiro terço do século XIX, que a anexação da Comarca do São Francisco à Província da Bahia (1827) trouxe estabilidade político administrativa para o atual Oeste, além de dar contornos definitivos ao território baiano. Com relação às políticas de desenvolvimento territorial, Oliveira (2014) aponta uma evidência desse fato nos revelando que: “O Oeste da Bahia não é citado nos estudos realizados sobre a economia baiana até a primeira metade do século XX.” (OLIVEIRA, 2014, p. 1.284). Logo, subentende-se que não se tinha um estímulo ao desenvolvimento econômico da região até então. De nossa parte entendemos que isso não impedia a existência histórica dos topônimos do local.

Ao longo da ascensão do Oeste da Bahia, onde foi se estabelecendo como território com um desenvolvimento socioespacial nota-se que existiram algumas mudanças na sua configuração até se constituir nos 24 (vinte e quatro) municípios que temos hoje e suas respectivas denominações atuais. Isso porque muitos tiveram sua extensão territorial reduzida e deram origem a outros. Assim como, apresentaram novos processos de nominação e destoponimização. Dessa maneira, visibilizamos o estabelecimento de algumas espacialidades quando Brandão (2010) registra que:

os primeiros municípios criados no Além São Francisco sob jurisdição baiana tenham sido Campo Largo (1820), atual distrito de Taguá, em Cotegipe, Carinhanha (1832) e Santa Rita de Cássia (1840), então chamada de Santa Rita do Rio Preto, todos desmembrados de Barra, foi em finais do século XIX que houve maior profusão de novas municipalidades, entre as quais a Vila de Nossa Senhora da Glória do Rio das Éguas, hoje Correntina (1866), Porto de Santa Maria da Vitória do Rio Corrente (1880), cuja denominação atual é apenas Santa Maria da Vitória, Angical (então conhecida como Santana de Angical), Casa Nova (1879) e Santana (1890), além de Barreiras (1891), redefinindo significativamente a organização do espaço intra-regional e dando vazão aos desejos políticos das lideranças locais. (BRANDÃO, 2010, p. 44).

Essas primeiras nucleações urbanas no Oeste Baiano foram ganhando força e se configurando em uma verdadeira rede urbana regional. Brandão

(2010) também nos evidencia os municípios que tiveram que se desmembrar, apontando o surgimento de Coribe, através de separação de Santa Maria da Vitória, e Cocos, separado de Carinhanha. Além destes, há também, Santa Rita de Cássia que cedeu território na criação de Formosa do Rio Preto, Santana que em parte passou a ser Serra Dourada e Canápolis. Assim, também ocorrendo com Barreiras quando da emancipação de Baianópolis, Catolândia e São Desidério. Cotegipe foi o município que Riachão das Neves se emancipou e foi de Angical que se deu a formação de Barreiras, Brejolândia, Cristópolis e Tabocas do Brejo Velho, por exemplo.

Nessa perspectiva, propomos uma abordagem que priorize a diversidade de imaginários toponímicos relacionados à cada município envolvido. Alguns deles trazem nomes em decorrência de acontecimentos locais como, por exemplo, os fatores ambientais, religiosos ou mesmo toponímias que expressam as relações de poder por sujeitos históricos nas espacialidades envolvidas. Conforme Brito (2020),

A possibilidade de utilização da toponímia no ensino de História pode ser alicerçada no que se denomina identidade histórica enquanto uma competência interna que orienta a vida prática, que permite, por exemplo, a identificação com as denominações dos municípios e cria oportunidades, proporcionadas por esse ensino arvorado nas temporalidades e viabilizado a partir da linguística nominativa, de favorecer um maior protagonismo dos estudantes em suas espacialidades locais. (BRITO, 2020, p. 116)

Cabe à nós pesquisá-los, classificá-los, historicizá-los e sistematizá-los para levarmos este conhecimento de História Local através dos topônimos para o ensino na sala de aula e nos campos da sociedade que se fizerem receptivos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das denominações apresentadas, considera-se que no Extremo Oeste Baiano há uma História muito singular e influenciada por seus sujeitos através dos acontecimentos ao longo do tempo, refletindo nitidamente nos imaginários toponímicos. Foram diversos os motivos de adentramento do território, mas sua grande maioria é atrelada à pecuária e ao cultivo de agricultura, essa última muito possível pela capacidade hídrica da região. E foi a partir de

meados do século XIX que o Extremo Oeste Baiano, o até então Além do São Francisco foi se territorializando e ganhando cada vez mais migrantes e se configurando no que temos hoje.

No século XX, a referida espacialidade tornou-se mais habitada e geopoliticamente sendo dividida ao tempo que ganhara outros imaginários toponímicos que dizem muito sobre os referenciais utilizados quando da instituição imaginária de sua sociedade através dos nomes dos municípios. Estamos aqui também querendo dizer que à exemplo do movimento da História, muitos topônimos não são estáticos, certa vez que existiram em detrimento do apagamento de outros, conforme os interesses que se fizeram ditos através das nomeações dos espaços. Para esta assertiva, chamamos a atenção para os nomes ancestrais com base indígena, já presentes antes mesmo do processo colonizador branco quando estabelecido. Acrescente-se ainda as nomeações afro-brasileiras, constituindo-se a base do magma nominativo do Extremo Oeste Baiano.

Ademais, evidenciamos que este lugar de fala proeminente na História (de)marcada pelos nomes dos municípios não é protagonista na BNCC, nem nos currículos e livros didáticos. Tal constatação surge acompanhada de um dos principais pilares para a efetivação de uma educação de qualidade que é a não negação de nosso lugar profissional docente e de onde atuamos institucionalmente. “Lugares” estes que devem ser assumidos com todas as responsabilidades que nos credenciam a contribuir com a formação de cidadãos conscientes historicamente e capazes de democraticamente pertencerem à uma sociedade mais justa e mais igualitária pelas suas representações, pelos recursos necessários para a sua existência e pelo verdadeiro reconhecimento de suas identidades e historicidades.

Por fim, concordamos com Caimi (2015) quando afirma que para ensinar História a determinada pessoa, precisamos saber e ter domínio do que é relativo à própria História, possuir embasamento e prática teórico-metodológica sobre ensino e a mesmo tempo saber da pessoa que dialogamos. E assim se faz igualmente com a realidade do Extremo Oeste Baiano. Para ensiná-la aos seus sujeitos, precisamos saber de sua História, como proceder com o seu ensino e sobre essas pessoas do ontem e as que estamos a ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ignez Pita de. **Oeste baiano**: agenda/livro. Barreiras: Edição da Autora, 1999.
- BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. A formação territorial do Oeste Baiano: a constituição do “Além São Francisco” (1827-1985). **GeoTextos**, vol. 6, n. 1, jul. 2010. p. 35-50.
- BRITO, Anderson Dantas da Silva. **Em nome(s) dos interesses**: Imaginários toponímicos do Rio Grande do Norte na primeira república. Dissertação de mestrado. Natal-RN, 2012, 264 pg.
- BRITO, Anderson Dantas da Silva. Pelo tempo, no espaço e com a língua: Toponímia, Identidade e ensino de História para/sobre o Alto Oeste Potiguar. In: SILVA, F. V. da; ÁLVARES, L. M.; MORAIS, L. A. de (Orgs.). **Discurso(s), identidade(s) e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- BRASIL - EMBRAPA. **Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária**. Novembro de 2002. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/306306/1/CT0056.pdf>
- BRASIL - IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. XX volume. Rio de Janeiro, 1958. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_20.pdf
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.
- CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DICK, Maria V. de P. do A. **A dinâmica dos nomes da cidade de São Paulo – 1554-1897**. São Paulo: ANNABLUME, 1996.
- MELO, Vilma de Lourdes Barbosa e. **História Local**: Contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida Brito. Formação territorial do Oeste da Bahia: um estudo das políticas territoriais do estado no período 1889-1955. **Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território**, 2014. Rio de Janeiro. Porto Alegre: Editora Letra1; Rio de Janeiro: REBRAGEO, 2014, p. 1278-1292
- RAMOS, Ricardo Tupiniquim. Preliminares de um estudo linguístico e histórico da toponímia baiana o caso da região econômica Oeste (ii). **VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos no Instituto de Letras da UERJ. Agosto de 2004.

SANTOS FILHO, Antonio Muniz dos; RIOS FILHO, Jorge Ney Valois. A revalorização econômica do oeste baiano a partir da expansão da agricultura moderna e o surgimento de um novo território: o município de Luís Eduardo Magalhães – BA. **Revista Pegada** – vol. 9 n.2. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRE OS AUTORES

ANDERSON DANTAS DA SILVA BRITO, professor-pesquisador de Ensino de História e Estágio Supervisionado do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Curso de História e Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE-UFOB). Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - 2004 (Licenciatura e Bacharelado); Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - 2007 (Licenciatura); Mestre em História - 2012 e Doutor em Educação - 2019 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Desenvolve pesquisas nas áreas/temas: Ensino de História e Estágio Supervisionado; Ensino de História e História Regional e Local; Práticas de Ensino de História; Currículos; História da Educação; Formação de Professores-pesquisadores; e Toponímia brasileira. É autor das obras “Corografia e Produção Espaço-Identitária do Rio Grande do Norte” e “Entre Museus e Arquivos: contribuições para pesquisas e práticas sobre ensino”.

EDMO FERNANDES CARVALHO, é Doutor (2019) e Mestre (2015) em Ensino, Filosofia e História das Ciências - PPGEFHC, UFBA/UEFS, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2006), Graduado em Matemática pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL (2004). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Didática das Ciências, Matemática e Tecnologias (NIPEDICMT/UFBA) e do Laboratório de Inovação e Pesquisa em Educação Matemática (LIPEM/UFOB). Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT) e nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática - Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Pesquisa os seguintes temas: Didática da Matemática, Formação docente, Modelos teóricos e epistemológicos aplicados ao ensino de Matemática, Neurociência cognitiva.

ANA PAULA SOUZA DO PRADO ANJOS, é Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (2021); Especialista em Coordenação Pedagógica (2019) pela Ucam e em Metodologia

de Ensino para Educação Profissional (2015) pela Uneb/Suprof; Graduada em Ciências Contábeis (2014) e em Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos (2009) pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IX - Barreiras. Trabalha como Analista Universitária e tem experiência na área de Assessoria Pedagógica, Educação Básica e Avaliação Institucional. Participa como integrante dos grupos de pesquisa: Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem (Gepel), Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (Nedob) e do Coletivo Seconba no DCH-Campus IX. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão em Políticas públicas de ações afirmativas; políticas de cotas no ensino superior; evasão escolar; educação e interculturalidade; formação docente e currículo.

ANATÁLIA DEJANE SILVA DE OLIVEIRA, é Doutora em Educação pela UFG (Política de Formação de Professores). Mestra em Educação pela UnB (Formação de Professores). Especialista em Administração e Supervisão Educacional. Especialista em Língua Portuguesa. Especialista em Telemática (Informática Educativa) pela UFRPE / PROINFO / MEC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora associada da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) em cursos de licenciatura e na Pós-Graduação em Ensino, vinculada à Linha de Pesquisa Ensino, formação docente e prática pedagógica. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente. Experiência profissional na gestão da Educação Básica e da Educação Superior. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFOB. Atuante no campo da formação de professoras(es). Membro do Conselho Editorial da Revista Pesquisa e Ensino da UFOB.

ELAINE CUNHA MORAIS DO REGO, é Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2009. Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade João Calvino em 2011. Especialista em Docência de Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Mestre em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (UnB-2017). Doutoranda em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB-2021). Foi docente na Instituição de Ensino Superior - Faculdade São Francisco de Barreiras - FASB (2012 a 2013) e na Universidade Federal do Oeste da Bahia (2019). Foi supervisora

do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) no Município de Barreiras-BA. Na Rede Pública Estadual, leciona as disciplinas de Biologia Geral e Química no Colégio Estadual Antônio Geraldo.

KELLI CONSUÊLO ALMEIDA DE LIMA QUEIROZ, é Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1994), Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (2008), Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Internacional (2005) e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2014). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) em cursos de graduação, licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Líder do grupo de pesquisa “Políticas Educacionais, trabalho escolar e profissionalização docente”. Em suas produções acadêmicas prioriza temáticas no campo das políticas públicas educacionais, gestão e avaliação institucional.

LARYSSA DA SILVA DA CRUZ, é Graduada em Geografia (modalidade Licenciatura) pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Foi pesquisadora PIBIC-CNPq entre os anos de 2019 e 2020 no projeto de pesquisa História e Toponímias do Oeste Baiano e plano de trabalho História dos imaginários toponímicos dos municípios do Oeste baiano; e participante do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID no subprojeto de Geografia na UFOB.

LUZIANE AMARAL DE JESUS, é Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2014). Licenciada em Letras - Português e Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês). Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, práticas textuais e discursivas, educação do campo, estudos afrodiaspóricos. Integra o grupo de pesquisa Corpus Possíveis (UFOB).

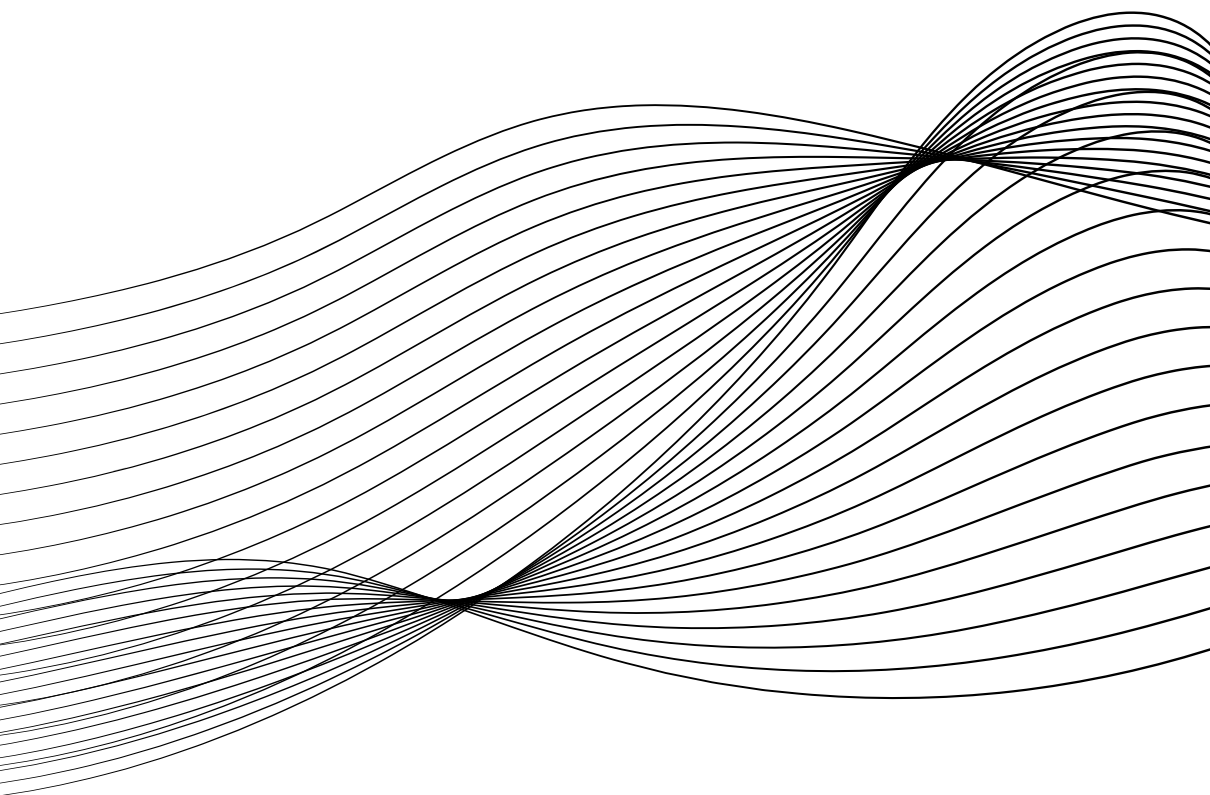
MARILDE QUEIROZ GUEDES, é Pós Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa/PT (2018), Doutora em Educação: Currículo -

PUC-SP (2010), Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC-MG (1993), Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde - PE (1982), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru - PE (1985). Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Permanente e membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Membro da Coordenação Executiva e Coordenadora de Formação Político-Pedagógica do Centro de Assessoria e Pesquisa em Inovação Pedagógica (CEAPIP/Uneb). Exerceu cargo de Gestão na Educação Básica e no Ensino Superior públicos, por mais de 12 anos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, formação de professor e educação, currículo, diversidade cultural e multiculturalismo, política de formação de professor, reforma educacional - currículo - ensino médio e parâmetros curriculares - currículo oficial, políticas educacionais. Líder do Grupo de Pesquisa: Currículo e Formação de Professor - FORPEC no DCH Campus IX - UNEB e Membro do Grupo de Pesquisa Currículo: Questões Atuais, linha de pesquisa: Currículo e Avaliação Educacional - PUC/SP. Coordenadora do Observatório do PNE no Território da Bacia do Rio Grande/BA (2015-2017). Membro da Academia Barreirense de Letras, ocupante da Cadeira nº 10.

TIAGO SAMUEL BASSANI, é Artista Visual e Doutor em Artes Visuais pela Unicamp. Especialista em Artes Visuais, Intermeios e Educação. Atualmente é Professor Adjunto dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará na área de Expressões Tridimensionais em Artes Visuais: teoria e prática. Professor Colaborador do PP-GArtes - UFPA na linha de pesquisa: Poéticas e Processos de Atuação em Artes. Professor Colaborador do PROFArtes - UFU (Mestrado Profissional em Artes). É pesquisador do GRUPA (Grupo de Pesquisa em Arte) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nas linhas de pesquisa: Atuação e Experiência em Arte e Ensino-Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. Membro do Conselho Editorial da Revista Linha Mestra, da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Investiga processos de criação em diferentes plataformas, como

a performance, o vídeo e instalação. Foi Professor Formador II no Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB-CAPES, 2019).

VALNEY DIAS RIGONATO, é Licenciado, Mestre e Doutor em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG), sendo também pesquisador externo do Laboratório de Estudos e Pesquisas das Dinâmicas Territoriais - LABOTER/ IESA, UFG. É professor do curso de Geografia do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Campus Barreiras-BA. Atualmente é líder do grupo de pesquisa Educação Geográfica, Diálogos de Saberes e Cerrado e pesquisador do grupo de pesquisa: Identidade, Cultura e Memória, ambos cadastrados no CNPq/UFOB. É tutor do PET Humanidades e também coordenador do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia Escolar. Recentemente se tornou professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGE-UFOB). Nos últimos anos desenvolve ensino, pesquisa e extensão na área de Ensino de Geografia e Geografia Humana. Pesquisa os seguintes temas: Os saberes em Geografia Escolar; as territorialidades e as espacialidades de r-existência das comunidades tradicionais dos Cerrados baianos; o avanço do Agroenergiasnegócios nos Cerrados baianos.



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com