

Maria Cecília de Paula Silva

Organizadora

**GRUPOS DE PESQUISA E PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO,
SOCIEDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO PPGE DA FAGED/UFBA**



**GRUPOS DE PESQUISA E PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO,
SOCIEDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO PPGE DA FAGED/UFBA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-reitor Paulo Cesar Miguez de Oliveira
Assessor do reitor Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Niño El-Hani
Cleise Furtado Mendes
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
Maria do Carmo Soares de Freitas
Maria Vidal de Negreiros Camargo



Maria Cecília de Paula Silva

Organizadora

**GRUPOS DE PESQUISA E PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO,
SOCIEDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO PPGE DA FAGED/UFBA**

Salvador

Edufba

2019

2019, Autores.
Direitos dessa edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Oyarzábal Schlabitz

Imagem de Capa unsplash.com

Revisão Camila D'Apolônio

Normalização Sandra Batista

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Grupos de Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação, Sociedade
e Práxis Pedagógica no PPGE FAGED/UFBA / Maria Cecília de Paula
Silva, organizadora. – Salvador : EDUFBA, 2019.
265 p.

ISBN 978-85-232-1983-3

1. Universidade Federal da Bahia - Pós-graduação - Educação. I. Título.
II. Silva, Maria Cecília de Paula.

CDD 378.1550981

Elaborada por Sandra Batista de Jesus – CRB-5/1914

Editora afiliada à



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

COLEGIADO ELEITO

REPRESENTANTES DOCENTES

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Maria Cecília de Paula Silva (coordenadora)

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Pedro Rodolpho Jungers Abib

REPRESENTANTES DE LINHA

Currículo e (In)Formação

Marlécio Maknamara da Silva Cunha – titular

Amanda Amantes Neiva – suplente

Educação e Diversidade

Alessandra Santana Soares e Barros – titular (vice-coordenadora)

Cristina Maria D'Ávila Teixeira – suplente

Educação, Cultura Corporal e Lazer

Augusto César Rios Leiro – titular

Políticas e Gestão da Educação

Rodrigo da Silva Pereira – titular

Gilvanice Barbosa da Silva Musial – suplente

Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica

Elaine Cristina de Oliveira – titular

Solyane Silveira Lima – suplente

REPRESENTANTES DISCENTES

Átila Belens Ferreira dos Santos – titular mestrado

Ailton Cotrim Prates – titular doutorado

Eliabe Figuerêdo de Oliveira – suplente mestrado

Érika Carvalho Silva – suplente doutorado

Moisés Henrique Zeferino Alves – suplente doutorado

REPRESENTANTES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Cleiton Santos Lima – titular

Beatriz Pereira Cardoso – suplente

SUMÁRIO

9 **APRESENTAÇÃO**

Cleverson Suzart Silva

11 **INTRODUÇÃO**

LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO

27 **O FEP POR ELE MESMO**

Giovana Cristina Zen

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

45 **ESCRE(VI)VER: OUTROS MODOS DE VER E DE DIZER
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Marlécio Maknamara

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

73 **EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER NO PPGE/UFBA:
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA DO LEPEL**

Celi Nelza Zulke Taffarel

Cláudio de Lira Santos Júnior

Márcia Morschbacher

97 **DIÁLOGOS E PRODUÇÕES EM PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO:
O GRUPO HCEL EM QUESTÃO**

Maria Cecília de Paula Silva

Anália de Jesus Moreira

Admilson Santos

115 **MARXISMO E POLÍTICAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO (MTE):
EIXO TEÓRICO E INVESTIGAÇÕES**

Elza Peixoto

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

147 EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: UM HISTÓRICO DO GEPEL

Cristina D'Ávila

Lúcia Gracia Ferreira

Giovana Cristina Zen

LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS, SUBJETIVAÇÕES E PRÁXIS PEDAGÓGICA

163 GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM (GELING): O ESTADO DA ARTE

Dinéa Maria Sobral Muniz

Mary de Andrade Arapiraca

Lícia Maria Freire Beltrão

179 LABORATÓRIO DE PEDAGOGIA & PSICOLOGIA EM PARALAXE

Paulo Roberto Holanda Gurgel

195 PESQUISAS SOBRE MEDICALIZAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA: OS ESTUDOS REALIZADOS NO GRUPO EPIS

Lygia de Sousa Viégas

Elaine Cristina de Oliveira

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

215 REDE DA MATRIZ ANALÍTICA DO FUNDAMENTO METODOLÓGICO DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: A AGENDA CIENTÍFICA

Barbara Coelho Neves

237 A DELIMITAÇÃO DO ESTUDO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Marta Lícia Teles Brito de Jesus

Cristiane Brito Machado

257 SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

APRESENTAÇÃO

O livro que se segue necessita, antes de tudo, de uma breve reflexão sobre a sua origem e o porquê de sua existência.

É preciso mergulhar na história e na teia e trama de relações que são cotidianamente tecidas na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A história da Faced tem sido escrita, ao longo de seus 50 anos, com uma relação direta com os eixos básicos da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão – dimensões que fazem, todos os dias, o cotidiano dessa casa transbordar em relações humanas pautadas pelo afeto e afetações produtores de vida. Sim! Vida promovida por sujeitos históricos produtores de mais vida e por mais vida. É a partir desse volumoso movimento de existência constituída por seres humanos ávidos por conhecimento vivo e potente que este livro surge com toda a sua vigorosa e estrondosa força.

Como toda produção de conhecimento, o resultado deste trabalho é, de fato, o resultado da ação histórica de seres humanos em prol da promoção de mais humanidade e de educações revolucionárias e transformadoras. É, portanto, um trabalho que traz o acúmulo de 50 anos de ambiência de luta pela promoção, socialização e democratização ao acesso ao conhecimento. Materializa a merecida comemoração do cinquentenário desse tempo-espaço-lugar da Faced/UFBA com a produção dos grupos e linhas de pesquisas que se articulam diretamente com as problemáticas e questões do tempo atual na área de Educação.

Sem nenhuma dúvida, o que temos neste livro vai além de textos acadêmicos. Isso porque há potência em corações de várias gerações que passaram e passam pela Faced, compondo paulatinamente a música, a poesia, a dança, o

teatro e a pintura que ora se apresentam neste trabalho, fruto da nossa vida em abundância! Viva a universidade pública! Viva a Faced!

Cleverson Suzart Silva

INTRODUÇÃO

Esta obra tem como primordial função apresentar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), suas linhas e alguns dos grupos de pesquisa. Conforme poderão identificar ao longo dos textos apresentados, os grupos de pesquisa que aceitaram o convite para realizar um registro sobre o seu “estado da arte” puderam fazê-lo a partir das possibilidades escolhidas e do ponto de partida e de chegada de cada um deles.

O PPGE da UFBA foi criado em 1971, na Faced, com o objetivo de capacitar prioritariamente o pessoal docente das faculdades de Educação em nível de mestrado. O projeto inicial do curso consistia de capacitação em serviço. A princípio, inscreveram-se os(as) docentes das faculdades de Educação de Instituições de Ensino Superior (IES) da Bahia, de Sergipe e de Alagoas, com ingresso automático e conclusão do curso no prazo máximo de três anos.

O programa contou, inicialmente, com a colaboração de professores(as) estrangeiros(as) visitantes, vinculados(as) ao projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, em 1972, obteve colaboração do Conselho Britânico. A área de concentração do curso de mestrado em Educação, definida em 1972, era Pesquisa Educacional. Em 1975, a área de atuação foi ampliada para Ensino e Ciências Sociais Aplicadas. Essa configuração permaneceu até a reforma curricular realizada entre 1983 e 1987, quando a área de concentração passou a ser Educação Brasileira.

Como o desenvolvimento do PPGE da UFBA, ao longo dos anos 1980, começa o processo de planejamento do curso de doutorado em Educação, o qual

foi implantado em 1992, na docência e produção científica, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1995. Em 1993, o PPGE se reestrutura a partir de linhas de pesquisa, fortalecendo a investigação científica no âmbito da pós-graduação. As primeiras linhas de pesquisa foram: Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação; Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica; Políticas e Gestão da Educação; e Trabalho e Educação.

Em 2000, o PPGE adota Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica como área de concentração. Ao adotá-la, afirma seu compromisso com a educação pública de qualidade em todos os níveis e expressões. Toma por eixos inspiradores das linhas de pesquisa: a práxis educativa como mediação dos processos de constituição do sujeito social em educação e das formas de singularidade na sociedade; a pluralidade; a diversidade; e a diferença – tendo-os como pressupostos para a construção da educação contemporânea.

Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica é considerada como um macro-conceito que aponta para a complexidade formativa do PPGE, complexidade essa exigida de um programa situado na região Nordeste do país, uma região ainda marcada por carências e necessidades do sistema educacional, em todas as suas dimensões e níveis, como apontam os índices nacionais. Daí a necessidade de que a área de concentração possa acolher e atender a heterogeneidade dos processos e demandas que nos chegam.

Para atender à dinâmica da produção de conhecimento no mundo contemporâneo, e na Faced em particular, associada à configuração de novos grupos de pesquisa e à mobilidade de professores(as), ao longo do tempo, as linhas de pesquisa do PPGE foram ampliadas e/ou modificadas e, em 2006, o PPGE passou por uma reestruturação curricular, com preocupações fundantes:

- proporcionar um maior dinamismo na formação proposta;
- diminuir o tempo de conclusão das dissertações e teses; e
- adensar/estimular a atitude de pesquisa como princípio formativo, bem como uma cultura de produção, para tornar o currículo mais dinâmico e próximo da capacidade dos(as) alunos(as) de efetivar a gestão da sua própria formação com criatividade no seio dos grupos de pesquisa.

Eliminaram-se disciplinas obrigatórias por linhas de pesquisa, creditaram-se atividades antes não creditadas, como Projeto de Tese e Projeto de Dissertação, criaram-se novas disciplinas, excluíram-se outras e reduziu-se a creditação mínima para conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. Essas ações objetivaram acompanhar as mudanças pelas quais passava a sociedade e atender às recomendações propostas nas avaliações da Capes. Tais alterações efetivadas na matriz curricular entraram em vigor no programa a partir do ano de 2007.

Em 2013, as linhas de pesquisa do PPGGE foram reorganizadas e/ou ampliadas a partir da configuração de novos grupos de pesquisa e da mobilidade de professores(as). Foram estruturadas em cinco, assim delimitadas:

- Currículo e (In)formação;
- Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica;
- Política e Gestão da Educação;
- Educação, Cultura Corporal e Lazer; e
- Educação e Diversidade.

Ainda em 2013, o programa procedeu alguns ajustes na redação dos objetivos do programa para torná-los mais precisos.

O PPGGE da UFBA tem como objetivo geral a formação de profissionais qualificados(as) para o exercício, prioritariamente, de atividades de ensino e pesquisa e para a produção de conhecimento no campo da Educação. Mais especificamente, propõe-se a formar pesquisadores(as) da Educação capazes de elaborar e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão inovadores e produzir conhecimentos teórico-metodológicos no campo da Educação comprometidos com a práxis pedagógica.

Em meio à reorganização do programa e em atenção ao *Documento de Área* voltado à Educação publicado pela Capes, alteramos a resolução de credenciamento e (re)credenciamento docente para atender aos critérios de avaliação, com normatização dos critérios para credenciamento pela Resolução nº 1, de 17 de maio de 2013.

Em 2014, a resolução foi alterada, incluindo, em seu artigo 7º, que trata do credenciamento docente, o parágrafo 2º, que define que “Somente no caso de o docente não possuir nenhuma orientação em andamento, bem como não

atender aos requisitos do art. 3º, ele será automaticamente descredenciado, a qualquer tempo”. Com essa medida, o processo de descredenciamento passou a ser em fluxo contínuo e esperado por aqueles(as) professores(as) que, ao longo do tempo, não mais receberam orientandos(as) novos(as) e nem tinham realizado investimento em sua produção bibliográfica. Registram-se algumas alterações desse documento para melhor adequação às exigências da avaliação da Capes em novembro de 2017.

Ao longo de sua existência, até outubro de 2019, o PPGE formou 827 mestres(as) e 488 doutores(as), contribuindo prioritariamente para a qualificação de docentes para as universidades do estado da Bahia, para a região Nordeste e demais regiões do país, bem como contribuindo para a formação de profissionais que vêm ocupando cargos dirigentes em órgãos dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

Além disso, o programa vem ampliando a qualificação de docentes pertencentes a outros países das Américas e dos demais continentes. Para esse fim, participamos de programas de fomento da Capes para estudantes oriundos(as) das Américas e da comunidade de países de língua portuguesa e de convênios entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e as universidades brasileiras.

Assim, o PPGE possui significativa experiência em matéria de estudos avançados, constituindo-se como um importante centro de pesquisa educacional do Nordeste e do Brasil. O programa acumula a experiência de duas turmas fora da sede, na modalidade de Mestrado Interinstitucional (Minter), realizadas para titular o corpo docente de duas universidades estaduais do interior da Bahia: com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em 1994; e com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2007. Em 2019, estávamos com um convênio na modalidade Doutorado Interinstitucional (Dinter) com o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão).

Para se alcançar o conceito cinco, em 2017, o PPGE centrou seu foco nas ações:

- aperfeiçoamento dos mecanismos de gestão existentes e criação de novas diretrizes e ferramentas, com o propósito de melhorar substantivamente os indicadores de desempenho do programa, em sintonia com os critérios de avaliação da Capes;

- gestão mais participativa, promovendo a integração e a responsabilização de todo o corpo docente pela consolidação do programa;
- integração entre docentes e discentes com o propósito de fazer avançar em todos os níveis os indicadores do programa, tanto quantitativos quanto qualitativos;
- acompanhamento individualizado dos prazos de conclusão das dissertações e teses, com prioridade para os casos mais críticos, o que vem contribuindo para uma melhoria significativa no fluxo de entrada e saída de alunos(as);
- avaliação dos(as) professores(as) por comissão externa e interna para credenciamento docente;
- organização do marco legal do programa, com a aprovação de resoluções que tratam das normas para credenciamento, credenciamento e orientação, exame de qualificação e auxílio a docentes e discentes, em consonância com o documento da área de Educação na Capes;
- uso de instrumentos normativos, estratégias e apoios para incentivar o aumento da produção docente e discente e, especialmente, a produção comum docente-discente;
- melhor delimitação do corpo de professores permanentes, a partir de critérios de produção pertinentes;
- abertura de vagas nos processos seletivos apenas para professores que possuam produção compatíveis com os requisitos exigidos;
- apoio financeiro a docentes para participação em eventos em que tiverem trabalho completo aprovado ou para realizar reuniões científicas no Brasil e no exterior;
- incentivo a docentes para realização de pós-doutoramentos ou equivalentes no exterior;
- incentivo a projetos de pesquisa em rede e incentivo à internacionalização do quadro docente e discente;
- investimento da UFBA na vinda de professores(as) visitantes do Brasil e do exterior a fim de qualificar ainda mais o PPGÉ.

Desde 2017, a meta é alcançarmos o conceito seis. Para tal, o foco se concentra na melhoria de itens como a relação graduação e pós-graduação, o tempo médio de conclusão do curso para estudantes bolsistas, a produção qualificada publicada em periódicos de importância na área e o incentivo à internacionalização, principalmente.

O PPGE conta com um significativo quadro de professores(as), que, em 2019, chega ao total de 46 docentes credenciados(as). Alguns(as) já estão aposentados(as) e permanecem credenciados(as) graças ao apoio do Programa Especial de Participação de Professores Aposentados (Propap) nas atividades de pesquisa e de ensino após-graduação, instituído pela UFBA através da Resolução nº 4, de 1996.

Preocupados com a melhoria da qualidade do PPGE, com a manutenção da estrutura das linhas de pesquisa e com uma eventual redução no número de docentes, empreendemos uma política sistemática de divulgação do programa e dos critérios de credenciamento, tanto em nossa universidade como em outras localizadas no entorno. A intenção foi de credenciar novos(as) professores(as) a partir dos critérios estabelecidos pela área e dos requisitos estabelecidos pelo programa. Essas medidas repercutiram positivamente com o credenciamento de novos(as) professores(as) e na recomposição de linhas que estavam fragilizadas em função das aposentadorias.

Um avanço do programa pode ser comprovado por uma constância na oferta de vagas nas seleções anuais. Neste novo quadriênio, continuamos atentos aos critérios da área em relação ao número máximo de orientações por docente com produção compatível aos requisitos exigidos. Até o momento, a média foi de 110 vagas ofertadas e 87 preenchidas. Essa constância indica um certo equilíbrio entre a produção docente, discente e a qualidade do PPGE. Nesse sentido, avaliamos como positiva a adoção dos critérios de produção, compatível aos requisitos da área, para a abertura de vagas em cada seleção. No que diz respeito ao corpo discente, contabilizamos, igualmente, um número expressivo de estudantes no programa.

Como pontos positivos do PPGE, podem-se destacar: o equacionamento do quesito de adequação e dedicação dos(as) docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa, ensino e orientação na graduação e na pós-graduação; a oferta de disciplinas distribuída entre os(as) professores(as), bem como suas atividades de docência e de orientação; e o incentivo à pesquisa está sendo considerado uma prioridade e, no final do ano de 2018, tivemos alguns projetos aprovados no edital do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes, com cinco projetos do PPGE, e no edital do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo dois professores contemplados com apoio financeiro. Outro destaque refere-se à melhoria da produção discente, docente e conjunta discente-docente.

Em 2017, a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação da UFBA divulgou o edital de fluxo contínuo Programa de Apoio à Publicação Científica, com vistas a apoiar publicações científicas em língua estrangeira, de alta qualidade, oriundos de atividades de pós-graduação, pesquisa, criação, inovação ou de outras atividades acadêmicas, a serem submetidos a periódicos científicos qualificados. O objetivo desse edital é incentivar a publicação e circulação da produção científica dos programas de pós-graduação em periódicos ou livros, em edições bem qualificadas e ampliar a divulgação de resultados das pesquisas científicas e tecnológicas.

Em relação à demanda de bolsas, o programa recebe apoio das seguintes agências de fomento: Capes, CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Desde 2015, o programa obtém uma bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), e é importante registrar que o PPGE é um dos programas mais concorridos da UFBA.

Quanto ao tempo de conclusão do mestrado e do doutorado, o regimento prevê como tempo máximo de conclusão do curso de mestrado 30 meses – 24 e mais 6 meses condicionado – e do curso de doutorado 48 meses. Monitoramos o tempo de permanência dos(as) alunos(as) com comunicações periódicas sobre o prazo final e o tempo de conclusão de ambos os cursos vem alcançando uma melhoria significativa. Registramos um tempo médio menor do que o indicado pela área e dentro do prazo previsto pelo regimento do programa. O tempo médio de conclusão do curso de mestrado em 2018 foi de 24 meses; em relação ao doutorado, nos dois primeiros anos de quadriênio, temos 49 meses como o tempo médio de conclusão do curso.

Dessa forma, reiteramos o compromisso do programa com o compromisso da excelência acadêmica na pesquisa, de forma a produzir um conhecimento de qualidade, elaborar e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão inovadores na perspectiva de uma práxis pedagógica, competência científica e qualidade técnica com vistas à transformação social. No tempo presente, o programa fortalece a perspectiva de uma formação de pesquisadores e pesquisadoras

com alta qualificação no campo do ensino, pesquisa e extensão, com vistas a produzir conhecimentos imprescindíveis ao desenvolvimento social e, assim, alterar de forma significativa o campo da Educação e fortalecer pesquisas científicas na área com preocupação social e compromisso político.

Os cursos de mestrado e doutorado do PPGE da UFBA buscam construir uma série de competências junto ao seu corpo discente que o capacite para atuar como pesquisadores(as), professores(as) e/ou gestores(as) no sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis e modalidades, quais sejam:

- elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a análise e compreensão dos fenômenos e processos educacionais;
- orientação de alunos(as) para o desenvolvimento de pesquisas;
- articulação e liderança de grupos;
- desenvolvimento da práxis pedagógica junto a grupos de alunos(as), em todos os níveis de ensino;
- análise crítica das políticas públicas e dos problemas educacionais, regionais e nacionais, contemporâneos.

Podemos verificar que tais competências estão sendo construídas, vez que nossa estrutura curricular possibilita ao corpo discente – por meio das disciplinas obrigatórias, optativas e tópicos especiais em Educação – a reflexão teórica de temas voltados para as mais diferentes dimensões da formação humana, através das atividades obrigatórias e optativas, a elaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, inserção em grupos de pesquisa, planejamento, acompanhamento e atuação em atividades de ensino, bem como a análise das políticas públicas educacionais.

Ainda podemos avaliar que tais competências estão sendo formadas pela inserção profissional de nossos(as) egressos(as) em instituições de ensino superior, públicas e privadas, atuando como professores(as), pesquisadores(as) e gestores(as), e na educação básica, atuando como professores(as) e gestores(as), conforme pode-se verificar pelos indicadores a seguir.

A maioria dos(as) alunos(as) egressos(as) do doutorado do PPGE da UFBA estão estabilizados(as) profissionalmente e atuam como docentes das instituições

de ensino superior públicas e privadas. A grande maioria trabalha como docente: das universidades federais das regiões Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Norte; dos institutos federais de educação das regiões Nordeste, Norte, Sudeste e Centro-Oeste; das universidades estaduais da Bahia e outras universidades estaduais da região Nordeste, Norte, Sul, Sudeste e Centro Oeste; das instituições de ensino superior privadas; e na educação básica. Também atuam como técnicos(as) de ensino na educação básica e superior e como técnicos(as) em outras áreas.

Quanto à proposta curricular, o PPGE está estruturado na área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica e é composto pelas linhas de pesquisa apresentadas a seguir, bem como alguns dos grupos de pesquisa que compõem o PPGE da UFBA a partir dessas linhas.

A linha Currículo e (In)Formação objetiva tratar das relações entre currículo, formação docente, conhecimento, cultura e comunicação nos seus aspectos epistemológicos, históricos, sociopolíticos e institucionais, tendo a prática educacional como base instituinte. Integram essa linha os seguintes grupos de pesquisa: Currículo e Formação Docente (Formacce); Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC); Ensino de Ciências e Matemática (Encima); Formação em Exercício de Professores (FEP); Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho (Redpect); Estudos e Pesquisa com Narrativas em Educação (ESCRE(VI)VER); e, mais recentemente, o grupo de pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (Eduotec).

“O FEP por ele mesmo”, capítulo de Giovana Cristina Zen, Maria Inez da Silva de Souza Carvalho e Maria Roseli Gomes Brito de Sá, apresenta o grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), que é vinculado à linha Currículo e (In)Formação do PPGE da UFBA. As autoras iniciam com algumas das histórias marcantes da trajetória do grupo, continuam com o que a-com-tece nos encontros de quinta-feira à tarde, quando professores(as), orientandos(as) e simpatizantes se encontram e se reinventam. Relatam a realização das atividades acadêmicas mais marcantes e algumas das elucubrações teóricas produzidas no e pelo FEP e, por fim, alguns fragmentos sobre o que é ser um fepeano. O texto é composto na sua íntegra por depoimentos, e essa irreverência é também uma forma de dizer o que é o FEP: um desassossego.

Marlécio Maknamara, no capítulo “ESCRE(VI)VER: outros modos de ver e de dizer necessidades de formação docente”, filia-se às pesquisas que contribuem com a formação docente no interesse pelas dimensões subjetivas da docência. Objetiva abordar a produtividade de pesquisas (auto)biográficas para o conhecer necessidades de formação docente em Ciências. Apresenta resultados da abordagem investigativa sobre necessidades formativas que temos dado a pesquisas sobre formação nessa área e conclui argumentando a favor do encontro entre o (auto)biográfico e estudos de necessidades de formação no sentido de sua produtividade para a formação docente em Ciências e de possibilidades de inspiração para outros achados de pesquisa.

A linha Educação, Cultura Corporal e Lazer estuda questões significativas da práxis pedagógica, formação de professores e políticas públicas em torno de múltiplas temáticas da educação: corpo e cultura; etnias; mídia, memória e imagem; esporte e lazer; infância e juventude - tendo-os como temas transversais de pesquisa e tomando a história como referência. Integram essa linha os seguintes grupos de pesquisa: Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação (Corpo); Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel); História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL); Mídia, Memória, Educação e Lazer (MEL); e Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE).

O foco do capítulo “Educação Física, Esporte e Lazer no PPGE/UFBA: fundamentos teórico-metodológicos da produção científica do Lepel”, de Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior e Márcia Morschbacher, é demonstrar teses e dissertações defendidas no Lepel, bem como os fundamentos que orientaram tais produções justificando esse posicionamento. Os autores destacam a matriz de problemas, a base teórica que orienta a busca de respostas às problemáticas e apresentam o que produziu-se nos últimos anos em termos de dissertações e teses.

Em “Diálogos e produções em pesquisa, ensino e extensão: o grupo HCEL em questão”, Maria Cecília de Paula Silva, Anália de Jesus Moreira e Admilson Santos buscam dialogar com a formação e a investigação de temas que focam os corpos e as culturas. O capítulo objetiva apresentar um momento do grupo, situando o “estado da arte” na produção da pesquisa, ensino e extensão, bem como sinalizar temas de pesquisa desenvolvidos numa perspectiva histórica,

privilegiando a história do tempo presente. Apresenta resultados de algumas produções na área da Educação e conclui apontando outras possibilidades investigativas e argumentos de pesquisa realizados.

O capítulo “Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE): eixo teórico e investigações”, de Elza Peixoto, tem por objeto a exposição do eixo teórico-metodológico a partir do qual estamos desenvolvendo investigações no interior desse grupo de estudos e pesquisas. Defende-se a tese de que o educador tem que ser educado para aprender a orientar as suas ações na perspectiva de um posicionamento classista no chão das escolas.

A linha Educação e Diversidade estuda a Educação, suas relações e contradições no contexto sociocultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, geração, etnias, classes sociais, necessidades especiais, arte e ludicidade. Integram a linha os seguintes grupos de pesquisa: Educação, Cultura e Arte (Ecart); grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (Gepel); Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (Geine); Filosofia, Gênero e Educação (Gefige); Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento e Contextos Culturais; e GRIÔ: Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação.

Em “Educação e ludicidade: um histórico das pesquisas do Gepel”, Cristina Maria D’Ávila, Lúcia Gracia Ferreira e Giovana Cristina Zen nos apresentam um histórico das pesquisas realizadas pelo grupo que se constituiu no PPGE da UFBA em 1998. Para tal, foi realizada, entre os meses de maio e junho de 2019, uma pesquisa qualitativa, descritiva e de tipo de estado do conhecimento que se consolida através do levantamento bibliográfico enunciado.

A linha de pesquisa Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica, respeitando a diversidade teórico-metodológica, congrega os campos da Filosofia, das Ciências da Linguagem e das Ciências da Educação em ações de ensino, pesquisa e extensão para promoção da práxis pedagógica. Integram a linha os seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling); Educação, Política, Indivíduo e Sociedade (Epis), com enfoque em leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia; Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica (Gepp); História da Educação e Movimentos Sociais; e Laboratório de Pedagogia e Psicologia (Pepsi).

O capítulo “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling): o estado da arte”, de Dinéa Maria Sobral Muniz, Mary de Andrade Arapiraca e Lícia Maria Freire Beltrão, resulta de uma síntese sobre como vêm sendo desenvolvidas as atividades de quem vem colaborando com quem toma para si o compromisso com a pesquisa científica na interface linguagem-educação, destacando os objetos mais recorrentemente pesquisados – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – e os desdobramentos que deles derivam, sem desconsiderar o diálogo com a educação básica e com os sujeitos da educação – estudantes e professores(as).

Paulo Roberto Holanda Gurgel, em “Laboratório de Pedagogia & Psicologia em Paralaxe”, apresenta o grupo de pesquisa Pepsi. Nesse capítulo, narram-se o percurso histórico do grupo e os seus deslocamentos teóricos e conceituais ao longo dos seus anos de existência. Sublinham-se os desafios atuais e futuros da pesquisa educacional em espaços de interface da Pedagogia com a Psicologia.

“Pesquisas sobre medicalização no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA: os estudos realizados no grupo Epis”, capítulo de Lygia de Sousa Viégas e Elaine Cristina de Oliveira, apresenta um breve panorama das pesquisas sobre medicalização da educação realizadas pelo grupo Epis no PPGE da UFBA. Revisitar as pesquisas realizadas pelo grupo possibilitou observar a enorme relevância social, acadêmica e política dos trabalhos realizados, bem como a importante função social do conhecimento produzido em um país tão marcado pela desigualdade social como o Brasil.

Finalmente, a linha Política e Gestão da Educação desenvolve estudos, pesquisas e projetos sobre política – incluindo as políticas públicas –, planejamento, gestão, financiamento e avaliação da educação básica e superior dos sistemas de ensino presencial e a distância, tanto no nível dos sistemas quanto no nível das instituições de ensino. Integram essa linha os seguintes grupos de pesquisa: Sociedade, Educação, Conhecimento Profissional e Trabalho (Sect); Política e Gestão da Educação; e Trabalho e Educação.

“Rede de matriz analítica do fundamento metodológico das pesquisas sobre inclusão digital na Educação: a agenda científica”, de Barbara Coelho Neves, apresenta resultados de investigação sobre os fundamentos dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre inclusão digital na área de Educação. Expõe a rede da

matriz analítica dos fundamentos metodológicos, traz como objetivos discutir os fundamentos teóricos-conceituais e metodológicos e apresenta alguns dos indicadores (*clusters*) levantados na pesquisa. Utilizou o método infométrico aplicado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e, como resultado, indica o quantitativo das pesquisas sobre inclusão digital na Educação, apontando a agenda científica desse campo para a educação brasileira.

“A delimitação do estudo sobre política educacional no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia”, de Marta Lícia Teles Brito de Jesus e Cristiane Brito Machado, apresenta uma pesquisa sobre a produção acadêmica acerca das políticas educacionais no PPGE da UFBA. Foram analisadas 205 teses e dissertações defendidas na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, com a finalidade de refletir os desafios da delimitação dos estudos e a história de institucionalização do campo de estudos em políticas educacionais no Brasil e na linha de pesquisa em questão. Os resultados indicam os principais temas, programas e projetos investigados a partir da década de 1990.

Sem a pretensão de esgotar o tema, mas com a intenção de concluir esta apresentação, expressamos, com satisfação, que a complexidade e o alto nível dos estudos e pesquisas desses “espaços-territórios” que se constituem as linhas e os grupos de pesquisa do PPGE na UFBA desvelam a riqueza e a diversidade de abordagens teóricas, metodológicas e práticas que impulsionam o programa para uma produção do conhecimento inovador e atual. Anuncia, igualmente, a presença de um currículo dinâmico e de abordagem “híbrida”, o qual permite o entrecruzar de áreas diversas na pesquisa educacional. A construção de disciplinas autônomas e que abordam temas relevantes para cada uma das linhas/grupos de pesquisa admite vínculos entre epistemologias clássicas e as novas epistemes.

De certo modo, a diversidade temática e de abordagens e técnicas de pesquisa aqui registrada se constitui, paradoxalmente, na identidade do programa, confirmada pela excelência do trabalho desenvolvido por seus(suas) professores(as) e pelos estudos dos grupos de pesquisa, que resultam em projetos de pesquisa, extensão e ensino, artigos científicos, capítulos de livros, teses, dissertações e premiações produzidas ao longo dos quase 50 anos existência do programa. Registra-se igualmente a excelência dos(as) profissionais formados(as) no PPGE

e que continuam, com competência e rigor, a tarefa da formação e da pesquisa com referência no social.

Outro parâmetro de excelência se traduz no estabelecimento de redes de pesquisa com pesquisadoras e pesquisadores de reconhecida competência técnica e compromisso político, com instituições científicas e educacionais, no Brasil e no exterior. Esse parâmetro confirma a vocação de internacionalização desse programa desde sua criação. Dos espaços intersticiais formados, esperam-se sua ampliação e seu aprofundamento, derivado dos benefícios assegurados pela elevada qualidade do programa e fortalecido na viabilidade oportunizada pela gestão colegiada de um cuidado continuado com a produção socialmente referenciada e interessada por uma práxis pedagógica que fortaleça o desenvolvimento da pesquisa científica na área da Educação.

Depende, igualmente, da avaliação cuidadosa realizada pela Capes em relação à excelência do curso, expressa pelas preciosas pesquisas desenvolvidas nas linhas e grupos, bem como o reconhecimento de que a produção científica do programa deriva de uma formação altamente qualificada, realizada por cientistas renomados das Humanidades. Tanto do ponto de vista acadêmico quanto do uso dos recursos humanos e materiais, grandes mudanças ocorreram derivadas de reajustes diversos, que, por fim, resultaram em ganhos para o programa. Contudo, o futuro do PPGE, suas linhas e grupos de pesquisa, não está predeterminedo pela ação interna de suas pesquisadoras e seus pesquisadores, mas também depende, deve ser lembrado, de decisões políticas (agentes estatais) e da determinação de ações e incentivos que garantam a excelência alcançada e possibilitem a sua continuação e ampliação.

Salvador, primavera de 2019

Maria Cecília de Paula Silva

**Linha de pesquisa:
Currículo e (In)Formação**

O FEP POR ELE MESMO¹

GIOVANA CRISTINA ZEN
MARIA INEZ DA SILVA DE SOUZA CARVALHO
MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ

*Mundo de estudo e potência
Espaço de aprendizado e emergência
O FEP é ciência
Estar na ausência
Faltar na permanência
O FEP é ciência
A-com-tecer como experiência
Currículo como resistência
O FEP é ciência
O lugar da vivência
O território da contingência
O FEP é ciência!*
Fábio Pessoa Vieira

1 Este é um texto de depoimentos que foram demandados e organizados pelas três professoras do grupo de pesquisa FEP que são do quadro do PPGE e assinam este capítulo.

Nossos agradecimentos a todos(as) – aos(as) professores(as) da Faced/UFBA: Fábio Pessoa Vieira, Giovana Cristina Zen, Maria Inez Carvalho, Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Verônica Domingues Almeida; e aos(as) pós-doutorandos(as): Ana Paula Feitosa e Erbs Cintra de Souza Gomes; aos(as) doutorandos(as): Ângela Camila Ayala Zambrano, Julio Bispo, Neurisângela Miranda, Núbia Paiva e Rosselinni Muniz; à mestranda: Maria Madalena dos Santos; aos(as) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic): Joseane Silva Cardoso de Oliveira, Pedro Henrique Teófilo de Jesus e Rafael Pepe de Araújo Góes; aos(as) que permanecem no FEP: Ana Paula Moreira, Antrifo Ribeiro Sanches Neto, Clívio Pimentel Júnior, Elisio Silva, Fabrizia Pires de Oliveira, Flávio Fernando Ribeiro dos Santos, Iris Verena Oliveira, Isis Ceuta, Joselita Boaventura, Márcea Sales, Narciso Soares, Rosane Vieira.

DICAS PARA LEITURA DO TEXTO

Não se assuste, pessoa, se você não encontrar um texto no convencional estilo acadêmico. Essa talvez seja a melhor forma de mostrar o que é o grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP). Sujeitos imbricados que falam e que provocam. O que temos aqui é forma e conteúdo juntos, arrebatando quem se arrisca a fazer história. Essa forma de ser FEP e de contar sua história incomoda. Mas quem disse que a intenção não é essa?

(Giovana Zen fez doutorado no FEP em 2014 e é professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA))²

O FEP E SUA(S) HISTÓRIA(S)

*O que me fez (ser) fepeana foi/é ser quem sou,
no que escolhi ser: professora!*

(Marcea Sales)

*Tornei-me fepeana diante do desconforto
da quebra das verdades absolutas, no
luto pelo sujeito, no tombo das experiên-
cias, dos encontros. O FEP me acolheu em
minha paleta de cores, não me outorgan-
do o peso da escolha por uma cor só.*

(Rossellini Muniz)

Em 2006, foi criado o FEP, um grupo de pesquisa vinculado à linha de pesquisa Currículo e (In)Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faced/UFBA. Nasce sob a égide da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sua gênese é o ensino. Tudo começou com o Projeto Irecê, nome pelo qual é conhecido o Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê, na Bahia. (CARVALHO; MOREIRA, 2018)

2 Optamos, talvez por licença poética, por anunciar nossos mestrados e doutorados realizados no PPGE da UFBA como se do FEP fossem. Será uma forma de amor ou uma pretensão?

O FEP significa para mim afetividade, construções, memória, esquecimento, Projeto Irecê. Vi o FEP nascer, ajudei a escrever as primeiras atas, enviei os primeiros e-mails, sinto o cheiro do café da sala, com as vozes de Sá, Carvalho, Tourinho, Heidegger, Lévy, Doll, Kenski, Derrida... A pesquisa implicada com o chão da escola, com o fazer educação singular, horizontal e territorial. É ser sendo FEP, em qualquer espaço de atuação profissional, é estar na Faced, presencialmente ou não. É ter orgulho de dizer: quatro turmas de graduação, seis de especialização, duas de mestrado profissional. Sinto o FEP nas crianças das escolas de Irecê, nos professores de Ibititá, Lapão e Tapiramutá. FEP é protagonismo, ato criativo, inovação e emoção.

(Fabrizia Pires de Oliveira, primeira bolsista de Iniciação Científica (IC) do grupo de pesquisa, fez mestrado e doutorado no FEP e atualmente é uma atuante diretora pedagógica da rede municipal de Irecê)

Não consigo distinguir pesquisa, extensão e ensino, porque experienciei o Projeto Irecê e Tapiramutá, em que os três movimentos aconteciam de forma imbricada na rede pública de educação para a UFBA e vice-versa. Considero a universidade viva, pulsante, com encontros e desencontros a cada “a gente trabalha e se diverte”. Há pessoas na academia! Não tem sentido produtivismo acadêmico quando se quer, se busca teorizar, rascunhar novos caminhos conceituais - ou não tão novos assim. Com os “seres teorizantes” de Inez, sou provocada a provocar epistemologias. Com o FEP, inventei o Formação, Experiência e Linguagens (FEL), meu grupo de pesquisa que tem me ensinado sobre aquilombamento acadêmico em meio a tantos ataques à intelectualidade universitária. [...] não tem uma forma, modelo de ser FEP. FEP é um espaço de experiências a ser construído a cada entrada de uma nova IC, mestranda, doutoranda e pesquisadora, sem garantias de cumprir a expectativa de quem entra.

(Rosane Vieira fez mestrado e doutorado no FEP e participou ativamente do Projeto Irecê e Tapiramutá. Atualmente, é diretora do Departamento de Educação do campus de Conceição do Coité da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e criou o próprio grupo de pesquisa, o FEL)

Sabe aquela coisa de não repetir o que já foi feito? Esse é o espírito fepeano! Tem sempre um clima de novo, de descoberta, de deixar experimentar e isso me faz fepeano. Foi neste grupo de estudo que entendi que é possível fazer pesquisa sem amarras, que é possível usar desde um título clássico ao último episódio da série ou animação favorita. As conversas de pesquisa me permitiram pensar currículo para muito além dos papéis institucionais e continuam a florescer ideias, pensamentos, estímulos, gritos, provocações. O FEP traz, em sua essência, um movimento que faz o ensino, a pesquisa e extensão imbricados, construindo, desmontando e reconstruindo-os constantemente e gerando mais questões. Aí vale, sempre, a nossa máxima: A gente trabalha, mas se diverte!

(Elisio Silva, nosso artista de plantão, fez mestrado no FEP com a dissertação Sem título - como levar a arte a sério. É professor do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) no campus Governador Mangabeira)

Fepeano me tornei por acaso. Do Norte, me vi envolto a desafios, a incertezas caóticas da desordem buscando a ordem na educação, a complexidade de que tudo está ligado, e que seja pela arte, pulsante em diversidade, e nas possibilidades prováveis mais improváveis do a-com-tecer na formação, são laços que me conformam em ser o professor que me tornei, é o que me faz fepeano.

(Narciso das Neves Soares fez doutorado no FEP, é professor da Universidade Federal do Pará (UFP) e nunca abandonou o FEP)

O FEP tem filhos! E venho de uma dessas extensões, o Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação (Gepef)! E chegou um momento em que percebi que o encontro, a volta para o futuro, como diz Inez, estava marcado para eu tornar-me o que sou. As forças para o a-com-tecer desse encontro, ora intencionais, ora contingentes, me fizeram fepeana. O FEP é encontro, e a potência de cada encontro me faz ser cada vez mais o que sou.

(Neurisângela Maurício dos Santos Miranda fez mestrado profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB, um dos desdobramentos do FEP. De volta para o futuro, faz doutorado no FEP e é técnica em assuntos educacionais do IF Baiano no campus Itaberaba)

OS ENCONTROS DE QUINTA-FEIRA

Salvador, un día de enero.

Para: un amor

*A este cariño que tengo, que crece, que
hace parte de mi, cómo mis otros amores.
A quién llamó FEP, le reconozco gran
parte del aprendizaje que he tenido
hasta ahora.*

*La posibilidad de ver para el mundo
desde su ventana, me ha traído la
fascinación por seguir aprendiendo con
ellos y de ellos. Me han dado elementos
que se encuentran escondidos por
el mundo que marcan la diferencia
entre tantas personas, que como ellos,
enseñaban investigan y aprenden.*

(Ángela Camila Ayala Zambrano)

O planejamento dos encontros acontece no início de cada semestre e a tentativa é burlar a intencionalidade em prol do acaso, não um acaso (des)situado, mas contingente das probabilidades emergenciais. Então, nesses encontros de planejamento, vivemos um *brainstorm* epistemológico que desconstrói cenários teóricos, filosóficos, artísticos, de experiências formativas etc. A linguagem é o centro gravitacional onde tudo se descentra ou desconstrói. Discutir linguagem é pôr em revelo a experiência, tida ocasionalmente ou provocada por situações pedagógicas, na tentativa de compreender os referenciais socioculturais com os quais agimos/configuramos o mundo. (Rosane Vieira)³

Sou daqueles que acredita veementemente na importância da arte na formação do sujeito. Sim, sou artista. Mas – depois, durante e talvez antes – sou igualmente educador. Orgulho-me de ambas as formações. Talvez porque elas me trazem, às vezes, a sensação de ser um super-herói capaz de

3 O nome aparece sem descrição a partir do segundo depoimento de cada fepeano.

transformar o pequeno/grande mundo ao meu redor. Nessa incontável aventura que é viver, ao chegar no doutorado em educação, conheci um pequeno espaço dentro de espaços: o FEP. Este se tornou o grande provocador deste educador de arte. Sabem por quê? Por ser o único espaço que entendeu o que passo agora a chamar de educação-arte. Não uma educação em arte e, também, não a já cansada arte-educação. Os membros do FEP são artistas da educação. Não fazem da arte a cerejinha do bolo que serve para enfeitar datas e momentos especiais. O FEP promove o desenvolvimento de uma educação-arte, que forma e transforma junto com a arte, propondo um hibridismo no qual é impossível se perceber as fronteiras. Isso feito por declarados não artistas. Daqui do alto do meu ridículo pedestal de vidro de 32 anos de artista da dança só consigo pensar que na nossa bela diversidade nada nos diferencia.

(Anfitrião Ribeiro Sanches Neto fez doutorado no FEP e aprendeu a ser mais flexível como artista e educador da dança. É professor da Escola de Dança da UFBA há 25 anos)

Aproprio-me de um dos significados de (mais) uma palavra polifônica: assentamento. Para o dicionário, assentamento também significa “colocar as coisas no lugar”. A formação não é apenas rupturas, também acontece no assentar-se. A dinâmica de reuniões do FEP possibilitou, em minha trajetória não linear, o tornar-me educadora, sendo. Não linear em diversos aspectos, inclusive por ter tido o bacharelado interdisciplinar em humanidades como primeira graduação, Pedagogia como segunda, além do mestrado em Cultura e Sociedade. A escolha democrática dos temas, a coordenação dialógica e rotativa entre os membros, além da interpelação das verdades absolutas me afetaram. Senti o luto da morte do sujeito e senti a vida pulsante do caos. Assim, assentei-me. Isto é: coloquei as coisas – ainda que por hora – no lugar. Experimentei o FEP e sou formada na trajetória errante.

(Rossellini Muniz, ou simplesmente Linni, é bolsista do Mestrado Profissional em Educação (MPED) que virou doutoranda do FEP)

O grupo de pesquisa FEP é isso, um fogo que enche o ar de chispas, que brilha com luz própria entre todas as demais. Nesse fogo vi o que seria

minha formação acadêmica e cheio de caos ficou meu ar sereno. Mexem no ar e o impregnam do que elas são, provocando os seus sentidos a entrar nas *formas possíveis de habitar o mundo*. Potencializando meus anseios e perspectivas, nesse caótico ano. De todas as coisas que habitam em mim, foram todas revolucionadas a cada minuto. A coragem para aceitar o bate-papo e as leituras de todas as quintas-feiras me levaram, com o tempo, a sentir pertinência nas falas do FEP. Minha experiência formativa aqui no Brasil, não será uma micro-história, mas um capítulo da minha vida. O FEP, com seu ritmo, faz em minha história um antes e um depois, e se constitui como ponto de partida de um percurso horizontal como pesquisadora. Levo parte do grupo em mim e ele tem partes minhas. Essa troca de intensidade, de ar e fogo, tem mexido com meu percurso formativo. Toda quinta-feira viajamos pelo tempo e espaço, criando e recriando as formas de olhar para os fenômenos do mundo.

(Ángela Camila Ayala Zambrano não se reconhece como Ángela, apenas como Camila. Nasceu na Colômbia, mas é do FEP. Já concluiu o mestrado e acabou de ingressar no doutorado)

O FEP nos faz bem, aguça o olhar curioso, alimenta a autopoiesis, através do mergulho da alma para dentro de si, graças ao cultivo zeloso das narrativas autobiográficas. Apego-me ao grupo por sua atenção sobre a escola pública, professoras e estudantes, possibilitando reflexões sobre a complexa trama do tornar-se e o papel do currículo nessa empreitada. Na minha vida, o FEP representou “um antes e um depois”, experiência, que leva morte, vida, volver permanente em sua caldeira. Viver o FEP é o ingrediente principal para dar sabor ao labor em sala de aula, uma experiência marcada pelos finos fios que tecem uma formação horizontal, contextualizada, agraciada pela literatura, poesia e arte. Viver na caldeira do FEP é viver em estado de poesia que “dói de bom, arde de doce, acalma, mata, cria”, como diz Chico Cezar.

(Maria Madalena dos Santos, ou apenas Madá, é mestranda do FEP, professora do ensino médio da rede pública do estado da Bahia e uma entusiasta do modo FEP de ser)

EVENTOS E DESDOBRAMENTOS

Vejam!

Não é que o povo colocou sua existência na mesa do nosso Cafep?!

Virou Jazz!

Uma roda viva é assim que A-Com-Tece.

Cada um dos nossos deslocamentos nos instala em um novo A-Com-Tecer.

Instala Ação!

(Pedro Jesus)

O Seminário de Formação em Exercício de Professores (Semfep), realizado a cada dois anos, é a explosão da experiência que é o FEP. Uma aventura em que a arte, as narrativas, o inquieto olhar sobre a escola pública e a formação de professores em exercício se encontram para eclodir acontecimentos encharcados de saberes, alegrias e emoções. Um a-com-tecer que altera trajetórias, imprime marcas, volve vidas.

(Maria Madalena dos Santos)

A realização do Semfep é um acontecimento singular. Sintetizar coletivamente é uma tarefa muito difícil, para não dizer árdua, mas necessária. O Semfep se constitui em um esforço acadêmico para congregar e/ou traduzir o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Pela natureza desse acontecimento há um esforço para catalisar/atualizar/emergir reflexões em torno da formação docente em todos os aspectos e níveis de atuação, tendo como centralidade a temática do currículo e como cerne a educação básica. Como professora da educação básica que sou, com um percurso consolidado, mas longe de conclusão, venho acompanhando e experienciando as edições do Semfep, por dentro e por fora, desde a sua instituição. Através das temáticas desse cenário, experimentei aconchegos, distanciamentos, construções, desconstruções, estranhamentos, familiarizações, experiências singulares na minha formação docente. A primeira edição, em 2010, tratou do “O a-con-tecer na formação de professores”; o segundo, em 2013, enfatizou os “Cenários Contemporâneos”; o terceiro, em 2015, a “Relação Escola Universidade” e o último, em 2017, a “Ambiência universitária e formação de professores”. As temáticas abordadas em cada uma das edições (re)soaram

como constituintes sólidos, costurando/preenchendo/abrindo lacunas formativas no meu fazer docente na educação básica. Em 2019 teremos mais uma edição! Que venha com toda a sua força!

(Joselita Ferreira Boaventura fez mestrado no FEP e é professora da educação básica da rede estadual de ensino da Bahia desde 1991. Uma grande defensora da escola pública)

A intervenção artística denominada “Um Cafep Existencialista”, um trabalho apresentado em 2018 no Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFBA, foi a atividade mais marcante do primeiro período como bolsista Pibic. Ao longo do semestre, discutimos nos encontros do FEP o livro *No Café Existencialista* (BAKEWELL, 2017) e o filme *Meia-noite em Paris*, de Wood Allen. Queríamos falar, ouvir, conhecer experiências e proporcionar experiências. Assim como o encontro de Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir e Raymond Aron no bar parisiense Bec-de-gaz, queríamos levar nossos colegas a interagir despretensiosamente sobre o que tínhamos a dizer! E por que não ouvir? Montamos um cenário de café parisiense (com muita música) e as palavras se transformaram em um cardápio na Praça das Artes da UFBA. As pessoas se aproximavam e eram convidadas a compor a mesa do Cafep. Oferecíamos um café e apresentávamos o cardápio para que pudessem escolher o gosto e o cheiro da conversa. As opções eram: currículo vazado; professor catador de material; pedagogia do a-com-tecer; o olhar olhado; jazz; e educação – o improviso, jogo de simulação curricular e cada um dos nossos deslocamentos.

(Pedro Henrique Teófilo de Jesus é aluno da licenciatura em Geografia e bolsista Pibic desde 2017. Pretende ser uma referência no ensino de Geografia)

Ser fepeano vai além do pensar, envolve o sentir, ademais da parte teórica e das leituras agregadoras este é um grupo com dinâmica única. Tive a sorte de chegar em meio a um período de grande efervescência, eventos e reuniões a céu aberto, aquilo tudo foi mágico, leve com uma bruma de verão em meio a um turbilhão de pensamentos e inquietações. Haver participado da intervenção artística “No Cafep Existencialista” foi, no entanto, o que sedimentou meu sentimento de pertencimento enquanto fepeano; por meio desta pude traduzir em ações o que já existia em pensamento.

(Rafael Pepe de Araújo Góes é aluno da licenciatura em Geografia e bolsista Pibic desde 2018. Sonha em ser professor)

ELUCUBRAÇÕES TEÓRICAS

As trajetórias são destruídas seja qual for a precisão da descrição. Ouve-se pela primeira vez, estranha-se, incorpora-a ao cabedal teórico, passa-se a pensar nela ordinariamente e vem a fase até do encantamento cético. A partir daí, um vai e vem a-com-tece. Assim me constitui FEP.

(Inez Carvalho)

Não temos no FEP uma forte e fechada filiação teórica. O nosso sistema de ideias se aproxima dos estudos que perseguem, sobretudo, concepções e noções menos finalistas e totalizantes, descrentes da possibilidade do controle total, que se desviam da intencionalidade prescritiva, que consideram as contingências da vida e da escola. Concepções e noções, talvez, desviacionistas em relação à ordem discursiva em pronunciamento, ou quiçá, em declínio. Cenários do pensar a educação brasileira são inventados e pensados por chaves que passam pelas abordagens pós-moderna, crítica, estruturalista, fundacionalista – e pela fenomenologia. São estudos descritivos da realidade, prospectivos do agir, assim como suas concretas objetivações que – fiéis ou infiéis, direcionados ou ecléticos – engendram o complexo repertório fepeano que vem se narrando pelo entendimento de que a linguagem é arte: a arte da ciência, a arte do senso comum, a arte da arte. Assim seja, pois a realidade não basta.

(Maria Inez Carvalho é uma das fundadoras do FEP. Fez mestrado e doutorado no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, (Nepec)⁴ e é professora do PPGE/UFBA)

O movimento formativo nesse grupo de pesquisa dá-se pelo acolhimento a uma pluralidade de olhares e linguagens e, ao mesmo tempo, pela disposição para

4 O Nepec é o grupo de pesquisa do qual o FEP se originou.

abrir-se como um mundo de referências de diversas ordens, que não se hierarquizam, mas que se põem como possibilidades de atualizações, de constituição de experiências, sabendo-se que cada possibilidade realizada é um acontecimento, cuja temporalidade é finita.

(Maria Roseli Gomes Brito de Sá é uma das fundadoras do FEP. Fez mestrado e doutorado no Nepec. Professora da graduação e da pós-graduação do PPGE e do MPED)

Em nossos estudos, apostamos na distinção entre analisar e compreender, pois, no âmbito dos fenômenos por nós investigados, temos sentido dificuldade de trabalhar com a ideia de que, para entender, é preciso decompor em menores partes, retirando dobras, desfazendo a complexidade. Aplicar a técnica analítica e causal, própria das Ciências Naturais do século XIX, ao domínio das relações educacionais e humanas, em toda sua contingência e geohistoricidade, nos parece um reducionismo simplificador, porque, muitas vezes, ao descer no nível das partes e elementos mais simples, perdemos a visão de que todo elemento mais simples está, irredutivelmente, imerso em uma condição relacional da qual não pretendemos, nem queremos, nos livrar. Apostamos na ideia de que a dinâmica relacional faz emergir questões imprevisíveis que são perdidas pela simples soma das partes. (JOHNSON, 2003) Se a análise produziu, no século XIX, e vem produzindo, até hoje, importantes achados nas ciências naturais, sobretudo na biologia, a tentativa de estendê-la, enquanto método, às ciências humanas, nos parece pouco produtivo, pois uma visada analítica envolve a “limpeza”, a “purificação”, o “isolamento” de partes dos objetos. Desta forma, apostamos no compreender entendendo-o como forma de abordagem que preza por “tomar aquilo que fora separado junto” (MAFFESOLI, 2008), apostando na ideia de que a condição de “estar junto” pode ser mais informativa quando o estudo diz respeito a perseguir os sentidos produzidos nas relações educacionais e humanas - com toda carga não-racional que essa operação contempla, incluindo aí as paixões, os desejos, as emoções, as sensibilidades. A nosso ver, essas relações apresentam um caráter emergente-inantecipável irredutível às suas partes. Assim, diante da improdutividade da redução analítica, buscamos

assumir e perseguir a compreensão como gesto investigativo, tentando dar uma dimensão mais aberta, mais imprevisível e indeterminada, porque vital, tentando nos distanciar do entendimento de nossos estudos como produtos isolados, finitos e, definitivamente, acabados.

(Clívio Pimentel Júnior chegou no FEP quase um menino, na seleção para bolsista do Pibic. Fez mestrado, doutorado e hoje é professor na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Com um repertório super contemporâneo, é um intelectual ao modo das antigas)

O primeiro contato com o FEP, no contexto do Projeto Irecê, suscitou reflexões sobre as minhas experiências, meus saberes e a minha própria existência, tensionado pela compreensão sobre ser-no-mundo. Questionado e provocado tornei-me FEP quando assumi a incerteza. A incerteza construída entre palavras tantas, entre sentidos variados sobre rizoma, currículo, formação, experiência, saber e emergência, que reverberam nesta condição de ser. Assim, sou fepeano na tessitura de “utopias”, no bailar entre incertezas, no tensionar saberes e nas possibilidades da desconstrução; sou/estou neste turbilhão que me toca e me transforma, me conforta e me confronta, me desestabiliza e me mobiliza, é este tudo que não cabe em mim, posto que transborda, sempre.

(Júlio Bispo, como bom ireceense, é do FEP desde sempre, fez mestrado e agora faz doutorado desde 2017. Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no campus Arapiraca)

O QUE É SER UM FEPEANO?

O FEP para mim é construção. É desconstrução.

É processo. É caminho que se faz ao caminhar.

O FEP é um caleidoscópio.

Eu sou mais uma das pecinhas que o compõem.

E o que me faz fepeana? Como o FEP me afeta?

Cada giro do caleidoscópio é um a-con-tecer.

E a cada giro fui/vou ampliando a esfera de minha presença e me tornando quem sou.

(Ana Paula Moreira – Paulinha)

Encaro a pergunta – e isso já diz alguma coisa sobre minha condição fepeana – “o que me fez/faz fepeano” como uma questão que estará sempre em aberto. É um estar sendo FEP, uma constante produção de sentidos sobre o que essa experiência formativa significou/vem significando para mim. Neste momento – e essa dimensão temporal reivindica certa provisoriade neste fechamento contingente de sentidos – das minhas implicações fepeanas, acho que ter sido, e estar sendo, parte deste grupo, tem me solicitado/provocado a pensar, constantemente, no exercício de abertura à alteridade, no estar sendo fraco com/para outros, desde o início, isto é, em nossa condição ontológica precária de interdependência constitutiva. Pensar nessa condição de desposseção de si, nas redes de sociabilidade que formamos e pelas quais somos formados, em nosso constante trânsito-diferir com outros, tem sido uma marca fepeana que, até hoje, ressoa em mim como um convite à hospitalidade radical enquanto virtude de um agir no mundo – incluindo aí, o educacional – menos finalista e teleológico, menos controlador com a alteridade, e mais experimental, arriscado, incerto, inseguro e, talvez por isso mesmo, mais orgânico, vital.

(Clívio Pimentel Junior)

O que me faz fepeano é a aceitação do permanente convite a mergulhos nas ordens caóticas, sobretudo como um ordinário, com desejos de pescar da linha as entrelinhas das descobertas; dizer sobre elas; assimilar e devolvê-las para o mundo, lugar que se pescou, com impregnações do que somos, sem suspeitar do próprio ser que se é sendo.

(Flávio Fernando Ribeiro dos Santos é arte-educador, desenhista e pintor. Fez mestrado no FEP e atuou como professor colaborador do espaço UFBA – Tapiramutá. Atualmente, ministra aulas em atelier/escola própria em Salvador, na Bahia, e no Atelier Artes Cedraz em Lauro de Freitas, também na Bahia)

Ser fepeana para mim, foi uma descoberta de novos horizontes. Deixei cair por terra toda a soberba de achar que já entendia “um pouco de tudo”. E é sobre esse “um pouco de tudo”, que o FEP vai lá e ressignifica, mostrando que nunca

é demais ver as coisas de forma caleidoscópica. É sentir o caos e dançar com ele. Melhor, aprender com ele. Sou grata pelo encontro.

(Joseane Silva Cardoso de Oliveira é estudante de Pedagogia e bolsista Pibic desde 2017. Pretende seguir a carreira acadêmica)

Ser fepeano é se perceber no a-com-tecer de uma nova perspectiva de (in)formação. É experienciar a máxima expressão dos devaneios insones numa dimensão reflexiva de uma construção coletiva, participativa e coerente.

(Erbs Cintra de Souza Gomes é professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE) e pós-doutor pelo FEP. Rapidinho se tornou um fepeano, desde criancinha)

*Na vertigem do abismo
E à margem, sendo núcleo
Rasgos e remendos
De emergentes movimentos em permanentes acontecimentos
Padecimento
Cura
Desistência
Enfrentamento
Medo
Coragem
Acolhimento*

*Rotina surpreendente?
Paradoxos latentes!*

*Na dor da negação, que é dor de aceitação,
Almejamos a imperfeição.*

*Por que negar tudo que sabemos, se o que mais lançamos ao vento,
são os mundos que não sabemos?*

*Transes racioemocionais
Transas conceituais
Escolhas*

Abandonos
Desespero
Alegrias
Gozo
Criação

Polifonia
Polissemia
Polilogia
Policromia

Eros, Philia e Ágape!

(Verônica Domingues fez mestrado e doutorado no FEP e, atualmente, é professora da Faced)

O que me faz fepeano... Me faz ser um, quando penso em sujeito de histórias e experiências e ideias e imagens... me faz ser mil, quando desdobram em mim, corpo que sou, as histórias, experiências, ideias e imagens de muitos, em uma coletividade sem fim. No FEP encontrei o diferente acolhedor, o desconhecido que se tornou referência. Encontrei mães, paixões e seus diferentes modos de agir no mundo. Modos responsáveis, comprometidos, apaixonados e obviamente apaixonantes. Encontrei pretos, brancos, coloridos e uma infinidade de matizes que borram todas, mas todas as fronteiras. Assim, volto à pergunta já transformada no a-com-tecer vivido: o que me faz fepeanossssss... (*Antrifo Ribeiro Sanches Neto*)

Poderia afirmar que sou fepeana, porque o mundo não acabou. Diante do primeiro erro de cálculo dos Maias fui acolhida entre confraternizações e discussões acadêmicas acaloradas que eu gostava de ouvir, menos pelas pautas em questão e, sim pela intensidade dos embates. O FEP chegou para mim com a leveza do *happy hour*, num momento de enlace. Ao recolher a trouxa e reunir o espólio da separação me perguntei: eu sou FEP? Não seria apenas um encantamento pela história do outro, contada com tanta magia que eu quis fazer parte? Quanto a isso, só posso dizer uma coisa: os encantados pregam peças. Hoje

me vejo acionando o a-con-te-cer na pesquisa em currículo e insistindo numa relação respeitosa entre escola e universidade na formação de professores, algo que aprendi com os fazeres do FEP. A encruzilhada em que encontrei o grupo gerou instantes e afetos construídos nessa forma de viver a academia que é tão fepeana; atravessada por textos, drinques, amores e abraços.

(Iris Verena Oliveira é professora do Departamento de Educação do campus de Conceição do Coité da UNEB e integra o grupo de pesquisa FEL, uma das ramificações do FEP. Na UFBA, é credenciada no MPED)

Chegar no FEP para mim foi pouco a pouco ir encontrando referências do que eu sempre fui, foi uma tomada de consciências dos tecidos que me compõem, e de tecidos comuns que chegariam para me enfeitar de sentidos. Isso se fez em textos, pessoas, risos e memórias! Estar no FEP para mim, é saber que “caminhar para mim” não será solitário, será de mãos dadas com tantas histórias de vida alinhavadas pelo propósito bonito de fazer pesquisa, amigos e compor um espaço germinado de especulações, dúvidas e descobertas.

(Núbia Pereira Paiva é escritora e autora de livros infantojuvenis. Tornou-se mestra no FEP e agora trilha os caminhos do doutorado, desde 2019. Atualmente, é professora da UNEB, no campus XVI, Irecê)

O que me faz fepeana? A pergunta muito me instiga, porque como contadora de histórias reais que sou, me sinto acolhida pela minha memória: de criadora, professora, investigadora... E inspirada em Adélia Prado quando uma certa vez afirmou “o que a memória ama é eterno”, me arranquei de um silêncio que tem me acolhido e me protegido, para parir uma narrativa que se traduza como resposta. Fiz ainda, para responder a referida e provocadora pergunta, um percurso de dentro de mim para dentro das minhas outras que habitam em mim... E o cheiro, a cor e a textura da liberdade invadem e se apresentam como possibilidade de uma poética resposta. Eis a provável resposta: ser fepeana para mim é a possibilidade de exercer minha liberdade em todos sentidos... Sendo assim, sou fepeana desde a eternidade!

(Ana Paula Feitosa é professora da UNEB. Fepeana de alma desde o nascer do grupo, atualmente está em fase de conclusão de seus estudos pós-doutorais)

A trajetória que se iniciou como discente no FEP, em 2009, propiciou questionar, problematizar, criticar, refletir e avaliar a minha condição docente, a partir de aprendizados e compreensões epistemológicas, metodológicas e teóricas. Em 2018, ser quem sou, Fábio, o professor fepeano, o geógrafo amante do lugar e da solidariedade, o aprendiz dos eventos e das contingencialidades do e no mundo só se realizou por ter tido o FEP, por ter sido o FEP, por ter vivido o FEP.

(Fábio Pessoa Vieira fez mestrado no FEP e agora é professor da Faced. Atualmente, orienta duas bolsistas do Pibic cujo tema de pesquisa é educação ambiental em comunidade tradicional)

O que há de FEP em mim? Talvez a forma de lidar com a pergunta já seja a dica. E daí o que há em mim surge não como tentativa de conter, mas como abertura. E há a memória. E há o risco de ser. Ser fepeana, me contam as memórias do momento agora, me faz ser da gente que arrisca, que se lança ao risco. Os riscos que nos acompanham desde sempre, seja na madrugada de Porto Feliz, seja na construção do horizonte de referência – termo que empresto de Rose – que criamos e arriscamos dizer FEP. O risco que se expande nas escolhas que assumimos quando propomos os nossos projetos – de pesquisas e de cursos –, quando criamos os campos em que o FEP habita para ser pesquisa, ensino e extensão; risco que acompanha as estratégias que precisamos engenho ao lidar com os sistemas, as estruturas, as instituições. Estamos sempre em risco, estamos sempre abertura, criando FEP. Vejo FEP em cada risco que assumo ao criar formas de estar na escola, na docência, no mundo.

(Isis Pinto Ceuta Alves foi bolsista Pibic, fez mestrado no FEP e nunca se desligou do grupo, em meio a suas atividades como professora da rede municipal e técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA))

Edilene Maioli (*é ela uma de nossas melhores traduções, fez doutorado no FEP e é professora da UFBA no campus de Vitória da Conquista*) escreveu para finalizar sua tese: se tive sorte ou azar, não sei, mas nunca me poupei o direito de lançar os dados, posso até ter tido medo do resultado mas não do jogo em si. Acredito sinceramente no que dizia um velho pajé: é imenso o poder desse jogo jogado que é a vida.

REFERÊNCIAS

BAKEWELL, Sarah. *No café existencialista: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas*. Tradução Denise Bottman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. *Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. O A-com-tecer do FEP contado em Drops. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira de (org.). *Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação*. Campinas: Pontes, 2018. p. 45-65.

JOHNSON, Steven. *Emergência: a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MAFFESOLI, M. A terra fértil do cotidiano. *Revista FAMEOS*, Porto Alegre, v. 15, n. 36, p. 5-9, ago. 2008.

MEIA noite em Paris. Direção: Woody Allen. Sony, 2011. 1 DVD.

ESCRE(VI)VER: OUTROS MODOS DE VER E DE DIZER NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE¹

MARLÉCIO MAKNAMARA

INTRODUÇÃO

Vozes, valores, ideais, saberes, sensibilidades, práticas, experiências, aprendizagens, subjetividades, identidades, carreiras, trajetórias, percursos, estágios, movimentos, ciclos, situações, recordações, nostalgias, evocações, relatos, depoimentos, memórias, narrativas e histórias. Estes são alguns dos variados temas que têm sido acionados por pesquisas educacionais interessadas nas artes de contar. Se houve um tempo em que a palavra “contar” interessou quase que unicamente a professores de Matemática ou de Língua Portuguesa, hoje, o mesmo

1 O presente capítulo sintetiza parte das discussões teórico-metodológicas que têm animado as atuais pesquisas de mestrado e doutorado no ESCRE(VI)VER: grupo de estudos e pesquisas com narrativas em educação, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Retoma os principais achados do projeto “Memórias de vivências escolares e necessidades formativas de futuros docentes de Ciências” e foi elaborado durante estágio no projeto Professor Visitante no Exterior (PVE) realizado na School of Education da La Trobe University com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

termo – no sentido de “narrar” – passou a compor o léxico, o foco e o imaginário de muitos outros docentes e investigadores da educação.

Pesquisas que se valem de narrativas têm sido feitas de múltiplas maneiras e incluído uma variedade de fontes, procedimentos e práticas analíticas. (CRESWELL, 2014) No Brasil, especificamente, há quase 30 tem-se recorrido a narrativas para pesquisar e formar professores (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), com especial destaque para pesquisas narrativas de cunho (auto)biográfico, centradas na experiência vivida. Nos tempos em que a vida das pessoas anseia exaustivamente por exposição e atração de público (SARLO, 2007; SIBILIA, 2008), não deixa de ser curioso que o campo educacional tenha reconhecido o falar de si não somente como algo desejável, mas sobretudo como necessidade. Assim, os objetos das pesquisas (auto)biográficas têm sido considerados sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas (PASSEGGI, 2017) e os resultados dessas análises têm estimulado eventos científicos (PASSEGGI; SOUZA, 2017), editais de pesquisa (BRASIL, 2015), proposições curriculares (GOODSON, 2007), práticas de formação (PASSEGGI; SOUZA, 2011) e projetos de reorientação profissional. (JOSSO, 2010)

Em atenção a toda essa movimentação, este capítulo filia-se às pesquisas que contribuem com a formação docente no interesse pelas dimensões pessoais da docência, com vistas a uma formação que, como é colocado por Nóvoa (2009), se constrói “de dentro da profissão”. O objetivo do texto é abordar a produtividade de pesquisas (auto)biográficas para o conhecer necessidades de formação docente em Ciências. Após esta introdução, inicio com uma breve contextualização feita a partir de pesquisas sobre necessidades formativas. Em seguida, detenho-me na apresentação de alguns dos estudos que temos desenvolvido no campo das pesquisas (auto)biográficas, visando a esclarecer direções e contrapartidas que nossas produções têm alcançado em prol da formação docente em Ciências. Concluo argumentando a favor do encontro entre o (auto)biográfico e estudos de necessidades de formação, no sentido de sua produtividade para a formação docente em Ciências e de possibilidades de inspiração para outros achados de pesquisa na área.

UMA APROXIMAÇÃO À ANÁLISE DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS

Analisar necessidades formativas docentes não é propriamente uma novidade no campo educacional brasileiro. (DI GIORGI et al., 2011) Além de dispormos de inúmeras investigações sobre formação docente em sentido mais abrangente – cujas discussões também nos inspiram a investigar necessidades de formação –, se olharmos somente para a produção mais recente encontraremos diversos referenciais, abordagens, interesses, focos e problematizações informando-nos sobre diferentes dimensões, tipos e aspectos de necessidades de formação.² Já dispomos, inclusive, de várias pesquisas que partiram de levantamentos bibliográficos sobre necessidades de formação para dar cabo aos seus objetivos específicos. (MALHEIRO, 2017; PASSALACQUA, 2017; RIGO; HERNECK, 2015; YAMASHIRO, 2008) De todo modo, ainda se avalia que o número de pesquisas sobre necessidades formativas docentes é bem reduzido (CARVALHO, 2017; CARVALHO; RAMALHO, 2018), sobretudo quando se considera a variedade de temáticas e de campos disciplinares que envolvem as etapas da formação. (CARDOSO; SANTOS; COSTA, 2014)

Da literatura supracitada, é possível extrair pelo menos quatro eixos para falar da importância de estudos sobre necessidades formativas de docentes. Assim, pesquisas sobre tais necessidades são essenciais porque: do ponto de vista da avaliação e da formulação de políticas educacionais, contribuem para definir e ajustar os famigerados indicadores de qualidade; do ponto de vista heurístico, contribuem com elementos analíticos contextuais dos fenômenos, processos e raciocínios que interferem na formação e atuação docentes; do ponto de vista didático-pedagógico, contribuem para nortear uma formação cujos interesses tomam as experiências profissionais como ponto de partida e de chegada para a atuação docente; e, do ponto de vista pessoal e político, contribuem com o

2 Cf. Cachapuz, Shigunov Neto e Fortunato (2018), Carvalho Filho e Maknamara (2018), Dantas (2018), Duarte e Maknamara (2018), Duarte (2016), Lemes (2016), Lima (2015), Maknamara (2015), Oliveira (2013), Zuba (2013), Ramalho e Nuñez (2011), Galindo e Inforsato (2008a, 2008b), Carvalho e Gil-Pérez (2001).

empoderamento de docentes pela valorização daquilo que encontram em seu trabalho, com vistas à busca de sentidos para projetos profissionais e de vida.

Em contrapartida, a toda essa importância e ao interesse que tais pesquisas têm suscitado se segue uma polissemia quanto ao que se tem chamado de “necessidades”. Lima (2015, p. 343) define necessidade formativa como “distância entre uma situação real e uma ideal, nos níveis subjetivo e objetivo”. Os referidos níveis, é preciso dizer, aproximam-se bastante daquilo que Ramalho e Nuñez (2011, p. 78) falam a respeito das significações “social” e “pessoal” da formação as quais, respectivamente, remetem a necessidades normativas e a necessidades percebidas e desejadas. Tais necessidades normativas, por sua vez, além de caminharem em sentido diferente das necessidades percebidas e desejadas pelos próprios docentes, remetem aos resultados de Galindo e Inforsato (2008b). Esse trabalho apontou que, em se tratando de necessidades de formação continuada, costuma-se desconsiderar necessidades oriundas do cotidiano profissional em favor de necessidades colocadas pelos sistemas educacionais. Tal desprezo pelo que a própria docência pode dizer a favor de sua formação não foi infrequente na história da formação docente em Ciências. (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010; OLIVEIRA; OBARA, 2016)

Contudo, nos últimos anos tem-se compreendido que para surtir efeitos positivos sobre os modos de ensinar, a formação docente em Ciências deve aliar reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e permanente reconstrução do próprio sujeito docente. (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010) Assim, na esteira da discussão sobre situações reais e ideais, sobre significação social e pessoal da formação e sobre frentes de demandas às necessidades de formação, temos a defesa do foco nos “problemas em que os agentes estão imersos” (GALINDO; INFORSATO, 2008b, p. 65) e a indispensabilidade de “averiguar as necessidades formativas expressas por eles mesmos”. (CHRISTENSEN; INFORSATO, 2008, p. 607) Carvalho e Ramalho (2018, p. 116), por seu turno, identificaram a possibilidade de compreensão das necessidades formativas docentes em termos de “dimensões diferentes da vida de um sujeito ou grupo”. Ora, quando a análise das necessidades formativas docentes passa a remeter a quadros ou mapas de vida é porque está a conferir centralidade a elementos da vida dos sujeitos para sua própria formação. Não por acaso, há anos as pesquisas com narrativas

(auto)biográficas têm demonstrado sua importância para a formação docente (PASSEGGI, 2007; SOUZA, 2006) e, principalmente, para a formação docente em Ciências (CHAVES, 2006, 2011, 2013; CHAVES; MAUÉS; GONÇALVES, 2007; DORVILLÉ et al., 2010; GASTAL et al., 2010), levando ao reconhecimento de que “diferentes contrapartidas formativas podem emergir quando conectamos narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de Ciências/Biologia” (MAKNAMARA, 2015, p. 105), o que fornece elementos adicionais para se repensar a melhoria da formação e da atuação docente na área. (MAKNAMARA, 2016)

Diante de toda essa movimentação quanto às pesquisas e práticas de formação, temos nos interessado pelos trabalhos que privilegiam o (auto)biográfico para conhecer necessidades de formação docente em Ciências. Na seção a seguir, trago alguns dos estudos que temos realizado no campo das pesquisas (auto)biográficas, visando a esclarecer direções e contrapartidas que nossas pesquisas têm fornecido em prol da formação docente em Ciências.

PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS

As pesquisas (auto)biográficas têm sido definidas ambicionando compreender como indivíduos ou grupos atribuem sentido ao longo da vida – podendo incluir tanto a história de uma vida como fragmentos dela –, nos itinerários de sua formação. (PASSEGGI, 2011a) Tem-se defendido que em contexto de investigação as narrativas de si dão forma ao que foi vivido e possibilitam um profícuo e desejável movimento de “caminhar para si”. (JOSSO, 2010; PINEAU, 2010) Narrar o vivido envolveria “rever concepções e práticas e o resgate de trajetórias pessoais e profissionais, o que se mostra fundamental para a formação profissional”. (FERNANDES; PRADO, 2008, p. 16)

Quando se trata especificamente de professores, as pesquisas com narrativas (auto)biográficas possibilitariam “contextualizar e construir novas formas sobre a formação de professores” (SOUZA, 2006, p. 20); recolocar os docentes no centro dos debates educacionais (NÓVOA, 2007); e favorecer a implicação pessoal de cada docente em um processo autoformativo propiciador de aprendizagens

emancipatórias. (ALCOFORADO, 2014) Por fim, a capacidade de narrar e investigar as próprias experiências constituiria uma conquista individual e coletiva com contrapartidas pedagógicas e políticas de suma importância na construção da docência. (PRADO, 2009)

É sabido que tem ocorrido uma “guinada biográfica” em diferentes tradições de pesquisas educacionais e em variados países. (PASSEGGI, 2011a) No Brasil, as pesquisas (auto)biográficas se consolidaram por possibilitar, em contextos de formação e de pesquisa, a ressignificação de experiências e a explicitação de marcas constitutivas de sujeitos em nível individual e coletivo. (SOUZA, 2014) Essas mesmas pesquisas chegaram até mesmo a ser analisadas como modismo (CESTARI, 2013), tamanha é a circulação e o impacto de suas ideias na formação de professores. Por tudo isso, é relevante contribuir com investigações no campo das pesquisas (auto)biográficas, contribuir com o debate em um campo de pesquisas que, apesar de consolidado e influente, não está imune a tensões e a provocações.

Mas também é igualmente importante desenvolver investigações que deem centralidade ao (auto)biográfico nas pesquisas em ensino de Ciências. Desde que trabalho com narrativas (auto)biográficas na formação e na pesquisa com docentes de Ciências e de Biologia, tenho argumentado pelas suas potencialidades e alertado sobre a raridade e a necessidade de mais pesquisas (auto)biográficas na área. (MAKNAMARA, 2015; MAKNAMARA; SOUSA, 2016; CARVALHO; MEDEIROS; MAKNAMARA, 2016) Em atenção a essas lacunas e também no sentido de suas contrapartidas à formação docente em Ciências, a seguir detenho-me na apresentação de alguns dos resultados sobre necessidades formativas que temos produzido com nossas pesquisas sobre o tema já destacado, inspirando-nos de princípios das pesquisas (auto)biográficas mediante narrativas de formação.

Necessidades de formação quanto a aspectos relacionais e afetivo-emocionais

Uma dessas pesquisas originou a dissertação de mestrado de Felipe Duarte (2016). Sua investigação foi feita junto a licenciandos de Ciências Biológicas

cursando estágio supervisionado de formação de professores, na modalidade de Educação a Distância (EaD), em uma universidade pública. O material empírico, proveniente de memoriais de formação e de grupos focais, foi submetido à análise compreensivo-interpretativa, tal como descrito por Souza (2014). Dentre tantas questões que orientaram a referida investigação, duas delas foram levantadas nesse estudo: quais as possibilidades de compreensão da docência que emergem quando docentes em formação pensam e avaliam suas próprias necessidades formativas? Como futuros docentes de Biologia avaliam sua formação em termos do que aprenderam sobre ensinar?

Da situação imediata de formação inicial dos sujeitos participantes da pesquisa, por um lado, sobressaíram necessidades ligadas à flexibilidade e à adaptabilidade a mudanças e a novos cenários educacionais, além de expectativas pedagógicas que interferem na sua própria condição de licenciandos EaD. Por outro lado, diferentes aspectos ressaltados em suas narrativas desestabilizam explicações corriqueiras acerca dos elementos necessários à aprendizagem em uma licenciatura EaD. Por exemplo, a função e atuação da tutoria são redimensionadas e ampliadas e nelas o afeto figura como um valor e uma necessidade ao cotidiano da formação inicial. Enquanto diretrizes e manuais apelam com facilidade a elementos de ordem operacional dos conteúdos ou da cognição dos sujeitos em cursos EaD, futuros docentes de Ciências ressaltaram necessidades formativas de ordem afetiva e assinalaram para uma carência de “humanização” na sua formação inicial.

Os resultados obtidos também mostraram que a maioria dos sujeitos da pesquisa demonstrou interesse pela docência mobilizando-se para aprender cada vez mais, buscando refletir sobre suas próprias ações e envolvendo-se emocionalmente com o trabalho docente. Esses sujeitos, futuros docentes de Ciências, quanto ao que aprenderam sobre ensinar, centralizaram suas aprendizagens em torno de temas como interesses, atitudes, conhecimentos e habilidades, bem como pensam a docência na articulação entre seus “eus”, suas práticas e seu contexto social. Sobretudo quando se sabe que o modelo de formação docente em Ciências que ainda impera na maior parte dos cursos é aquele centrado na divulgação de produtos da ciência e no oferecimento de possibilidades didáticas para eles (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010), os achados aqui

são bastante interessantes, já que os participantes da pesquisa reconheceram potencialidades e fragilidades em sua formação tendo em vista tanto sua situação imediata quanto suas perspectivas de atuação futura, atribuindo centralidade não a aspectos didáticos, mas a aspectos relacionais e afetivo-emocionais.

Centradas em aspectos subjetivos e intersubjetivos, as falas dos futuros docentes de Ciências sobre a situação atual de sua formação e sobre suas perspectivas de ação revelam que as dimensões relacional e afetivo-emocional constituem necessidades formativas tanto imediatas quanto futuras. Os modos de ser sujeitos docentes e aquilo de que são dotados e capazes de realizar importam aos licenciandos. Em tempos de novas formas de racionalidade técnica na formação docente (PEREIRA, 2014) e em tempos de adoecimento docente nas escolas (PEREIRA, 2017), isso traz grandes e novos desafios quando se trata de formar docentes de Ciências e Biologia.

Necessidades de formação para diminuir a vulnerabilidade a outras instâncias formadoras

Outra pesquisa sobre necessidades formativas de futuros docentes de Ciências é a de Evanilson Carvalho Filho (2018). Sua investigação tomou como objeto as conexões entre corpos, gêneros e sexualidades na formação inicial de professores(as) de Ciências, com o objetivo de analisar as imagens de futuros(as) docentes de Ciências quanto a corpos, gêneros e sexualidades a partir de suas histórias de vida. O material empírico foi obtido por meio de entrevistas, gravações de grupos focais, registros escritos e observações e a análise do mesmo, inspirou-se de elementos da cartografia a partir de Deleuze (2013) e comentadores(as).

Se a base sobre a qual a profissão docente se alicerça é formada por conhecimentos de área, teorias pedagógicas e elementos oriundos da atuação docente conjugados aos constituintes da história de vida do indivíduo (SELLES, 2000), então importa querer investigar elementos de história de vida no sentido de contribuir com a formação de docentes de Ciências. Mas o que aparece quando perguntamos sobre suas histórias? Descobrimos que tipos de informações que podem interessar à docência quando eles(as) nos permitem conhecer suas histórias? No sentido de contribuir com tais perguntas, para visibilizar imagens de

corpos, gêneros e sexualidades que emergem das histórias de vida dos sujeitos da referida pesquisa, os resultados da pesquisa aqui em tela foram organizados em tópicos/temas de escrita – “desterritorializar”, “despalavrear” e “cinematografar” – em torno dos quais tais imagens foram problematizadas. E o que o pesquisador encontrou, afinal?

Encontrou docentes envolvidos em pensamentos, julgamentos e desejos nem sempre desejáveis a quem se lança a ensinar, sobretudo quando se trata de corpo, gênero e sexualidade. Encontrou docente assujeitado a um ideal de corpo considerado “satisfatório”; docente capaz de perceber que o corpo é alvo de lutas em torno da significação, apesar de capturada ela mesma por algumas dessas tramas em torno de seu próprio corpo; encontrou, portanto, docentes enredados(as) nas mesmas teias de significados sobre corpo que o produzem e submetem diariamente (GOELLNER, 2007) e que certamente lhes demandarão que saibam problematizá-las em sala de aula. Também encontrou docente que simplifica a sexualidade e a reduz ao biológico do corpo; encontrou outro docente que discute a sexualidade em termos de “uma opção”; encontrou, portanto, docentes com necessidades de formação acerca do que vem a ser sexualidade, a qual ultrapassa o corporal, pois “nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres”. (LOURO, 2007, p. 210) Encontrou docente que confessou por muito tempo ter vinculado feminilidade a comprimento do cabelo; docente que olha o futuro com otimismo após ser marcada por eventos da infância nos quais era associada ao universo masculino; encontrou, portanto, docentes cujas relações com estereotipizações de gênero mostram o quanto “[...] a constituição de sujeitos e subjetividades nas tramas da performatividade de gênero não consiste em um ato singular, mas em processos tortuosos e sempre inacabados”. (MAKNAMARA, 2011, p. 45)

Todos esses encontros e achados demandam trabalhar tais necessidades formativas de modo que se atente às problematizações que conectam corpo, gênero e sexualidade disponíveis em favor do ensino de Ciências. (CARDOSO, 2016, 2018; FIGUEIREDO; CARDOSO, 2017; MARÍN, 2018a, 2018b; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2017) Quando não supridas na formação inicial, aquilo que nas narrativas dos(as) docentes emerge como essencialismo, interdição, sofrimento

ou confusão quanto a corpo, gênero e sexualidade pode, futuramente, em sala de aula, traduzir-se em silêncio, dificuldade, intolerância ou opressão quanto a modos de relacionamento com conteúdos de ensino, com situações de aprendizagem e com meninos e meninas em suas vivências escolares. Afinal, como exigir criticidade quanto ao que livros didáticos de Ciências têm trazido sobre corpo (REIS, 2017) quando docentes têm dificuldades de entendê-lo como um significante que vai além do biológico? Como esperar que saibam posicionar-se nos debates sobre sexualidade na escola (OLIVEIRA, 2018) quando ainda há indícios de que a confundam com sexo, reprodução humana ou ato sexual? Como ser docente de Ciências em meio às vinculações feitas entre sexualidade e gênero (SILVA, 2018) quando tais docentes expressam masculinidades e feminilidades nem sempre autorizadas a serem vividas no plural?

Apenas uma das três professoras participantes conseguiu inferir que corpos, gêneros e sexualidades tratam-se de elementos conectáveis em suas práticas pedagógicas. Foi a única, dentre os sujeitos da pesquisa, a compreender que, embora com especificidades próprias, são elementos conectáveis. Apesar do foco nas necessidades formativas que emergem das histórias de vida e formação, é preciso dizer que, também por meio dessas mesmas histórias, puderam ser vislumbrados escapes e possibilidades de atuação em meio à intrincada rede de significados sobre tais elementos. Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos da pesquisa também apontaram para decisões individuais de recusa e rebeldia contra imagens-clichê para corpo, gênero e sexualidade. Tais achados de pesquisa também ressaltam que uma licenciatura que não favorece, em sua curriculização, discussões de temas considerados “excêntricos”, deixa os(as) futuros(as) docentes mais vulneráveis a outras instâncias formadoras.

Necessidades formativas quanto aos cenários de formação e de atuação docente

A terceira pesquisa aqui apresentada é a de Daiane Dantas (2018). Sua investigação incidiu sobre aproximações e distanciamentos entre as necessidades formativas de futuros professores de Ciências bolsistas e não bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Tais docentes,

pibidianos ou não, eram estudantes participantes de três cursos de licenciatura - Biologia, Física e Química - em uma universidade pública. Daiane valeu-se de entrevistas narrativas, conforme Schütze (2010), tratadas pela técnica da análise compreensivo-interpretativa. Ao tentar compreender se vivências anteriores à universidade tinham relação com o ingresso nela e também com o Pibid, foram levantadas interessantes questões a partir de elementos das histórias de vida e de escolarização de licenciandos bolsistas e não bolsistas. Suas trajetórias de formação não se delineiam da mesma forma, desde a escolha pela licenciatura até a concretização da formação inicial.

Parece haver um “atravessamento de classe” tanto quando se trata de optar pela licenciatura quanto quando se trata de ingressar no programa de iniciação à docência: licenciandos(as) - bolsistas ou não - com pior situação econômica familiar tendem a ser mais apoiados(as) a decidir pela docência; mas, uma vez na licenciatura, quando se trata de conseguir ingressar no Pibid, são maioria aqueles(as) que tiveram melhores condições econômicas e de escolarização, precisamente os(as) menos apoiados(as) a ingressar na licenciatura. Tais resultados confirmam o que Gatti e demais autores (2010) falam quanto à relação entre atratividade da carreira docente e classe social - maior tendência de escolha da docência por estudantes socioeconomicamente vulneráveis -, mas complexificam a questão quanto à construção da formação internamente às licenciaturas e seus rebatimentos em necessidades formativas.

Classe social e seus “efeitos indiretos” (CHARLOT, 2005) na trajetória de escolarização básica também se mostraram, nesta pesquisa, fundamentais na desenvoltura dos estudantes internamente à licenciatura. Logo, tempo disponível para vivenciar a universidade, engajamento em projetos de ensino e de pesquisa voltados à docência, maior tempo na condição de bolsista, disponibilidade para planejamentos e execuções de projetos e atividades nas escolas - elementos que apareceram diferencialmente nas narrativas de bolsistas e não bolsistas sobre sua formação - são alguns dos aspectos nas relações entre formação inicial e necessidades formativas que exigem mais estudos.

As necessidades formativas dos futuros docentes de Ciências, nessa pesquisa, também são discutidas em termos de expectativas de atuação futura, atentando a possíveis diferenças nas necessidades de formação a depender da participação

ou não no Pibid. Quando perguntados(as) sobre diferentes aspectos de suas necessidades formativas ao longo da formação na licenciatura, os(as) participantes da pesquisa tendiam a vincular tais necessidades a um modelo de formação que espera muito de disciplinas, que acredita muito na disponibilização de conhecimentos pelas disciplinas da organização curricular de seus respectivos cursos. Contudo, ver essa vinculação restrita à discussão – já bastante repisada – sobre privilégios de disciplinas específicas em detrimento das chamadas “disciplinas pedagógicas” é insuficiente.

O cerne da discussão aqui está, quaisquer que sejam os componentes curriculares e a despeito de hierarquizações entre eles, na centralidade que aqueles sujeitos – tanto quem participa de projetos de iniciação à docência quanto quem cursa estágios de formação de docentes – atribuem a disciplinas na esperança de que lhes ajudem a ensinar bem. Tal expectativa expressa um entendimento de formação muito atrelado ao modelo da racionalidade técnica,³ dentro do qual é conferida centralidade a disciplinas e a especialistas como garantidores de preparo instrumental prévio entendido como necessário à boa docência. Essa expectativa – ou a possibilidade de decepção que ela traz – é ainda mais grave quando se considera que “a formação no âmbito de uma licenciatura não se situa apenas no plano geral de uma preparação acadêmica, mas também, mobilizando saberes oriundos de diversas fontes”. (VILELA; SELLES; ANDRADE, 2013, p. 46) Ao final de seus cursos, licenciandos parecem não ter conseguido, ainda, construir convicções quanto a tais aspectos.

O atravessamento de classe não explica, contudo, um dado preocupante nas narrativas de bolsistas e de não bolsistas. Tanto ao relembrares suas vivências escolares quanto ao projetarem perspectivas de ações futuras, os(as) participantes da pesquisa reiteraram senso comum sobre qualidade da educação escolar, sendo incapazes de desfazer-se de visões estereotipadas, sobretudo acerca das escolas públicas. Suas descrenças no ensino público são acionadas quando falam de desvalorização da profissão, violência no âmbito escolar, indisciplina de alunos, falta de estrutura, baixos salários e muito trabalho. Como necessidade

3 Sobre modelos na formação docente em Ciências, ver: cf. Ayres e Selles (2012); Ayres (2006); e Chaves (2000).

formativa, o combate às visões simplistas sobre ensino (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001), a nosso ver, fica bastante comprometido quando esses conceitos sobre escolas e educação escolar permanecem. Mais que isso, se dentre licenciandos(as) tem prevalecido uma visão estereotipada acerca da escola pública e se, dentre bolsistas ou não, há queixas sobre a formação propiciada pelos estágios supervisionados nas licenciaturas, parece haver uma necessidade formativa posta da seguinte forma: ou os estágios estariam reiterando visões simplistas de escola pública, ou a formação propiciada por estágios e pelo Pibid tem sido incapaz de fazer superar a visão estereotipada sobre aquela instituição. (DANTAS, 2018)

Daiane conclui que as necessidades formativas entre bolsistas e não bolsistas mais se entrecruzam que se opõem. Sintetizando os resultados de sua pesquisa, não há tantos distanciamentos quantos se quer fazer existir entre as trajetórias de formação e as necessidades formativas de futuros docentes de Ciências pibidianos e não-pibidianos. No ano em que Daiane ingressa em seu mestrado, tivemos a tese de doutorado de Gimenes (2016, p. 8), cujas considerações são também bastante impactantes: “o sucesso do PIBID só se realiza devido ao fracasso histórico da licenciatura”, conclui. Anos antes, Gimenes e Pimenta (2013) já haviam alertado para o prevalente tom de otimismo relativo ao Pibid em publicações sobre o programa. Em outras palavras, a pesquisa de Daiane mostrou que a todo esse otimismo e à positividade comumente atribuída ao Pibid correspondem contrapartidas mais modestas do programa, sobretudo em termos das necessidades formativas que podem restar entre bolsistas e não bolsistas ao final de seus cursos de licenciatura.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: POR OUTRAS PESQUISAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS

As narrativas de escolarização dos sujeitos participantes das pesquisas aqui apresentadas apontam que há fortes relações entre momentos, eventos, etapas e processos que eles vivenciam e o modo como isso pode vir a interferir em sua atuação docente. As vivências acadêmicas na licenciatura também são conectadas às histórias de vida dos(as) licenciandos(as), com destaque para barreiras sociais, para formas de relacionamento com a escola e a escolarização e para

formas de relacionamento com a própria licenciatura. Entendemos que tanto o levantamento de necessidades formativas – naquilo que podem dificultar futuras atuações docentes – quanto as possibilidades de escapes – naquilo que potencializam as futuras atuações – que emergem das histórias de vida e formação reforçam o potencial heurístico das pesquisas (auto)biográficas na formação docente em Ciências.

Dos trabalhos aqui comentados sobressaem três grandes frentes de necessidades formativas que emergiram das narrativas (auto)biográficas de docentes de Ciências em formação inicial: necessidades quanto a aspectos relacionais e afetivo-emocionais na licenciatura; quanto aos cenários de formação e de atuação docente; e quanto à possibilidade de diminuição da vulnerabilidade a outras instâncias formadoras. Tais carências apontam para necessidades de formação que estão entre: o que é reconhecido como passível de ser extraído da formação, em prol da atuação – aquilo que a formação inicial poderia e, às vezes, tem conseguido proporcionar; e o que é reconhecido como demandado à formação por ser legitimado pelas histórias de vida e formação dos sujeitos – aquilo que os sujeitos querem convocar a formação inicial a suprir. São necessidades formativas de futuros docentes de Ciências que, em síntese, dizem sobre como esses se relacionam com realidades de formação e de atuação naquilo que têm sido convocados a ser, estar e fazer em nome da docência.

Graças aos principais achados sobre as necessidades formativas dos sujeitos das pesquisas aqui discutidas, tenho arriscado dizer que estamos, em sentido foucaultiano, diante de um imenso dispositivo,⁴ um “dispositivo pedagógico da iniciação à docência”, que tem como território privilegiado de sua atualização o Pibid – para falar somente de um desses territórios. O Pibid estaria concorrendo para essa atualização, sobretudo – mas não somente – por meio de uma

4 Dispositivo é um termo decisivo no pensamento foucaultiano. (AGAMBEN, 2009) “Um dispositivo dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular” (MAKNAMARA, 2011, p. 69), é uma rede cuja composição trabalha a favor de efeitos específicos de poder. Portanto, um dispositivo pedagógico cuida da aprendizagem calculada dos efeitos desejados no âmbito de uma racionalidade atrelada a determinado dispositivo, ensina indivíduos a tornarem-se sujeitos dotados daquilo que o poder quer. (MAKNAMARA, 2011)

tecnologia⁵ de fetichização da iniciação à docência, fundamental para redefinir o aceitável e o desejável quanto a escolas, docência e formação em nossos dias. Também com as supracitadas pesquisas, vejo essa tecnologia em operação com a ajuda de pelo menos dois mecanismos:⁶ um de negativização da formação e atuação docente; e um de positividade do programa. O primeiro mecanismo funciona reforçando a ideia do arcaísmo e da precariedade da formação e da atuação docentes, preparando o terreno para o segundo mecanismo. Este, ode positividade do programa, por sua vez, atua traduzindo a satisfação gerada pelo Pibid em sinônimo de acontecimento pedagógico, de experiência formativa exitosa e excepcional, ou mesmo de garantia de formação desejada.

Obviamente, tudo isso não significa dizer que o Pibid ou outros programas e projetos de ensino não são importantes, mas, sobretudo, que são necessárias e bem-vindas outras pesquisas que possam dizer sobre a capacidade e produtividade⁷ de instâncias de formação docente em reforçar, articular e produzir significados sobre a docência, a escola e a formação. No sentido desses dizeres, trata-se, por exemplo, de exercitar explorar as falas de docentes em formação sob outras bases teórico-metodológicas: seja para estimulá-los a outros ditos, diante de outras perguntas, e escutá-los a partir de problematizações com ferramentas conceituais diferentes daquelas já utilizadas; seja para olhá-los com lentes distintas daquelas já utilizadas para nos fazer ver o que nos disseram e nos fizeram saber sobre sua formação. Se, conforme pode ser visto em Marandino (2008, p. 180), a formação de professores para o ensino de Ciências carece de “uma integração maior entre as diversas áreas das ciências naturais, sociais, humanas,

5 Tecnologia é a resultante das forças acionadas no discurso para que saber e poder produzam-se e retroalimentem-se mutuamente em uma modulação particular de poder – poder pastoral, poder disciplinar, biopolítica etc –, observado pelas diferentes técnicas e mecanismos que trabalham a seu favor. Tecnologias são da ordem da finalidade do poder. (MAKNAMARA, 2014)

6 Mecanismo é o elemento discursivo que retrata a operacionalização da tecnologia, o funcionamento das engrenagens de poder: um mecanismo explicita aquilo que o poder fará para chegar onde quer. Mecanismos são da ordem do processamento do poder. (MAKNAMARA, 2014)

7 Para tanto, seria interessante chegar ao nível das eventuais técnicas das quais se vale. Técnicas são operadores de poder, exprimem a porção mais direta, incisiva e factual da própria relação de poder: são o instrumental por meio do qual “a coisa acontece”, são da ordem do efeito/resultado do poder. (MAKNAMARA, 2014)

artísticas, matemáticas, da linguagem, etc.”, por que integrações oriundas de aportes variados não valeriam também para as pesquisas nesse campo?

Por fim, antes de chegar às conclusões deste artigo, é preciso destacar outro aspecto em comum aos três trabalhos aqui discutidos e que, de partida em seus textos, também potencializa o estudo de necessidades formativas docentes sob perspectiva (auto)biográfica. Trata-se do princípio deontológico das pesquisas (auto)biográficas relacionado à escrita sobre a própria história de vida e formação, já que a reflexividade autobiográfica propicia a possibilidade de abertura e escuta a outras histórias de formação. (PASSEGGI, 2011b)

Da concepção à execução, as investigações aqui apresentadas realizam vários exercícios de implicação pessoal no sentido de atender a esse princípio e de deixá-lo visível em seus respectivos textos. Desde o início de suas produções, os(as) pesquisadores(as) fazem um recorte de suas histórias de vida e formação, situando possíveis leitores(as) quanto às relações de suas trajetórias com suas escolhas profissionais e de pesquisa. Esse recorte é revelador de importantes necessidades formativas – aqui, menos no sentido do que lhes falta como docentes e mais no sentido do que conseguiram alcançar e que tem lhes permitido potencializar sua atuação. Os(as) pesquisadores(as), também na seção metodológica de suas investigações, apresentam como se deu sua aproximação com as pesquisas (auto)biográficas e como percebem a relação entre sua história de formação e os primórdios de seus questionamentos de pesquisa. Ademais, ao longo dos capítulos analíticos de seus trabalhos, também incluem aspectos autobiográficos para falar sobre seus próprios desafios no ensino de Ciências, suas formas de dialogar com seus objetos e com seus pares de profissão. Isso importa porque tal exercício não apenas visibiliza necessidades de formação de quem está a pesquisar – o que não é pouco –, mas também porque favorece outras formas de relação com a empiria e, portanto, a outros possíveis na produção de resultados de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de um(a) docente, como prática social que é, pode ocorrer mediante diferentes contextos, cenários, conteúdos, convicções, finalidades,

encaminhamentos teórico-metodológicos e sujeitos. No Brasil, se falamos somente da formação inicial, são múltiplos os referenciais, as políticas e práticas filtradas e traduzidas de diferentes modos em prol dessa formação. Acontece que, durante muitos anos, acostumou-se a pensar e a executar a formação de professores(as) de acordo com uma perspectiva heterônoma: a partir de lugares de autoridade meticulosamente arquitetados lhes dizíamos – e assim alguns ainda insistem em fazer – o que era legítimo ensinar, como deveriam encaminhar suas práticas pedagógicas e qual seria a formação mais adequada para tanto. Ao colocar os(as) docentes no centro desse debate e conferir centralidade às suas vozes acerca de sua própria formação, dentre aspectos já conhecidos sobre suas necessidades formativas podem também emergir, se não elementos insuspeitos até então, pelo menos novas formas de acessá-los e/ou de problematizá-los.

É certo que as investigações aqui apresentadas não se localizam nos territórios usualmente mais frequentados das pesquisas sobre necessidades de formação docente em Ciências. Mas a pertinência das pesquisas (auto)biográficas para a formação docente em nessa área aumenta quando somos lembrados de que “nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências”. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 15) Ora, mesmo concordando que há dificuldades em conhecermos nossas insuficiências, por que essa consciência só poderia vir de fora, desencadeada por motivação extrínseca, projetada por especialistas, desenvolvida em “capacitações”, materializada por formadores(as), assumida por docentes supostamente incapazes de conhecer e tomar partido sobre as necessidades decorrentes de seu trabalho?

Compreendo que as formas com as quais se lida com uma necessidade formativa têm relação com os modos com os quais ela é acessada e dada a ser conhecida, daí também as contrapartidas que pesquisas (auto)biográficas têm fornecido em prol da formação docente em Ciências. Por serem entendidas como pesquisas-formação, elas deslocam a centralidade da formação de uma exterioridade institucional, disciplinar e instrumentalizante para um movimento formativo no qual docentes posicionam-se como sujeitos aprendentes. Nesse movimento, aprendem a verbalizar suas experiências, a comunicá-las e a estabelecer relações com as experimentações e teorizações de seus pares; aprendem a refletir e

a atribuir sentidos ao próprio processo de conscientização de si, a integrá-lo às práticas e a atentar ao que é constitutivo dessa epistemologia do aprendente. (MAKNAMARA, 2015) Além disso, o exercício de implicação pessoal demandado pelas pesquisas (auto)biográficas da concepção à materialização de pesquisas-formação também se revela importante quando se trata de pesquisar necessidades formativas docentes. Possibilita ver tanto as necessidades de formação de quem pesquisa quanto conduz a outras formas de relação com o material empírico, o que se reverte em outras possibilidades de produção na área.

Por fim, vale destacar que, quando os modos de ser sujeitos docentes e aquilo de que são dotados e capazes de realizar passam a importar a futuros professores e professoras, emergem grandes e novos desafios quando se trata de formar e de pesquisar sua formação. Está-se a demandar referenciais que subsidiem investigações sobre modos de ser e estar na docência, que dêem respostas sobre como capacidades passam a ser vistas como desejáveis e necessárias, que tratem da produção de verdades sobre a formação e a atuação docente – em Ciências ou em outras disciplinas escolares. As pesquisas (auto)biográficas, sendo instâncias privilegiadas quanto a modos de ver e de dizer a docência, também podem constituir fontes para a investigação de narrativas em que não apenas se conta sobre a docência, mas também termina por ser produzida. Nesse sentido, tais pesquisas igualmente podem favorecer a abertura e a multiplicação de processos de significação da docência em Ciências.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* Chapecó: Argos, 2009.

ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos (auto) biográficos profissionais. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

AYRES, Ana Cléa M. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

AYRES, Ana Cléa M.; SELLES, Sandra E. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar Ciências no ensino fundamental. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95-107, 2012.

BRASIL. Memórias Brasileiras: biografias. Edital n. 13/2015. *Diário Oficial da União*: seção 3, Brasília, DF, ano 152, p. 33, 29 jul. 2015.

CACHAPUZ, António; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

CARDOSO, Helma M. “O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro”: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel; SANTOS, Paula Peclat de Oliveira dos; COSTA, Neuza Maria Ribeiro da. A pedagogia em foco: estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 52-67, 2014.

CARDOSO, Livia de R. Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional do Livro Didático de Ciências em questão. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 93-113.

CARVALHO, Anna M. P. de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Clévia S. C. de. *Necessidades formativas de professores para o ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização: a classificação como um saber profissional*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CARVALHO, Clévia S. C.; RAMALHO, Betania. L. O ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização básica: das necessidades formativas à profissionalização docente. *Entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 7, p. 107-126, 2018. Edição especial.

- CARVALHO, Julyana; MEDEIROS, Leandro; MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de Biologia no Brasil. *Revista da SEnBio*, Niterói, v. 9, p. 631-642, 2016.
- CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel de. *Minha vida daria um filme?* Geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel de; MAKNAMARA, Marlécio. “Um bando chamado desejo”: imagens de corpos, gêneros e sexualidades por professores/as de ciências em formação. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 31, n. 103, p. 191-203, set./dez. 2018.
- CESTARI, Luiz A. S. *Autobiografias e formação: a circulação da crença autobiográfica*. Curitiba: CRV, 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAVES, Sílvia. *Reencantar a ciência, reinventar a docência*. São Paulo: LF, 2013.
- CHAVES, Sílvia. Memorial de formação: espaço de identidade, diferença, subjetivação. In: CHAVES, Sílvia; BRITO, Maria R. (org.). *Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica*. Belém: CEJUP, 2011. p. 207-218.
- CHAVES, Sílvia; MAUÉS, Josenilda; GONÇALVES, Terezinha V. O. (org.). *Memórias de formação e docência: histórias e trajetórias de transformação*. Belém: CEJUP, 2007.
- CHAVES, Sílvia. Memória e autobiografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, Elizeu C. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2006. p. 161-176.
- CHAVES, Sílvia. *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- CHRISTENSEN, Jaqueline E.; INFORSATO, Edson do Carmo. *Formação continuada: enfoque nas necessidades dos professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, Daiane L. S. *Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de ciências bolsistas e não bolsistas do PIBID*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DI GIORGI, Cristiano A. G. *et al. Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DIAS, Liz C.; ROCKENBACH, Igor A. A formação inicial de professores de Geografia em diferentes percepções: uma análise de revisão de literatura em periódicos científicos. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, SP, v. 1, n. 8, p. 5-21, 2016.

DORVILLÉ, Luís F. M. *et al. Uma outra escola do outro lado da janela (A vivência escolar na formação inicial de professores de Biologia)*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 37, p. 273-301, 2010.

DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas. *Necessidades formativas e aprendizagens docentes em uma licenciatura em ciências biológicas a distância da UFRN*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DUARTE, Felipe B. M. D.; MAKNAMARA, Marlécio. Necessidades formativas de futuros docentes de Ciências e Biologia em uma licenciatura EAD. *Entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 7, p. 87-106, 2018.

FERNANDES, Carla H.; PRADO, Guilherme do Val T. A narrativa na formação de professoras e de pesquisadores da/na escola: diários de viagem. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 16-27, 2008.

FIGUEIREDO, Bárbara S.; CARDOSO, Livia de R. Ensino de biologia e estereótipos de corpo, gênero e sexualidade. *In: MAKNAMARA, Marlécio (org.). Itinerários de pesquisa na formação docente em Biologia*. Curitiba: Appris, 2017. p. 65-76.

GALINDO, Camila J.; INFORSATO, Edson do C. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Interacções*, Santarém, v. 4, n. 9, p. 80-96, 2008a.

GALINDO, Camila J.; INFORSATO, Edson do C. Manifestações de necessidades de formação continuada. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-76, 2008b.

GASTAL, Maria Luiza *et al.* Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia. *Revista da SBEnBIO*, Feira de Santana, v. 3, p. 1252-1260, 2010.

GATTI, Bernadete A. *et al.* A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.

GIMENES, Camila I. *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?* 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GIMENES, Camila I.; PIMENTA, Selma G. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012? *In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO*, 2., 2013, Porto. *Anais [...]*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. p. 1-12.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. *In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus: Natal: EdUFRN, 2010. p. 59-79.

LEMES, Robson de O. *Necessidades formativas em Geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LIMA, Emília F. Análise das necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 96, n. 243, p. 343-358, 2015.

LIMA, Maria E. C. de C.; GERALDI, Corinta M. G.; GERALDI, João W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

MAKNAMARA, Marlécio. Afinidades e afinações pós-críticas em torno de currículos de gosto duvidoso *In: PARAÍSO, Marlucy A.; MEYER, Dagmar E. E. (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 157-176.

MAKNAMARA, Marlécio. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 8, p. 99-107, 2015.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 501-528, maio/ago. 2016.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53, 2013.

MAKNAMARA, Marlécio; SOUSA, Rute Alves de. Escolas públicas e valorização da formação docente em Biologia na UFRN. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 215-226, 2016.

MALHEIRO, Cícera A. L. *Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARANDINO, Martha. A formação continuada de professores em ensino de Ciências: problemática, desafios e estratégias. *In: CANDAU, Vera M. F. (org.). Magistério: construção cotidiana*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 160-183.

MARÍN, Yonier A. O. Reflexões sobre o lugar das questões de gênero e sexualidade na formação do professor de biologia, em uma perspectiva decolonial. *Tecné, Episteme y Didaxis*, [Bogotá], v. 44, p. 2, 2018a.

MARÍN, Yonier A. O. Posibilidades para la enseñanza de temáticas de género y sexualidad desde perspectivas no binarias-normalizadoras en la enseñanza de la biología. *Tecné, Episteme y Didaxis*, [Bogotá], v. 44, p. 3, 2018b.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío L.; MENDONÇA, Viviane M. Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, André L. *Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de ciências: o ensino por investigação na construção do profissional reflexivo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA, André L.; OBARA, Ana T. Aspectos históricos da formação de professores de ciências: alguns apontamentos para a construção de identidades docentes. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 98-110, 2016.

OLIVEIRA, Tayline S. *Conflitos discursivos nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PASSALACQUA, Flávia G. M. *Necessidades formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da educação básica? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, p. 71-87, 2017.

PEREIRA, Júlio E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EdUFRN, 2010. p. 97-118.

- PASSEGGI, Maria da C. Autobiographical narratives in education. *Auto/Biography Studies*, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 293-295, 2017.
- PASSEGGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. de. Movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigacion Cualitativa*, Urbana, v. 2, p. 6-26, 2017.
- PASSEGGI, Maria da C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 61, p. 25-40, 2011a.
- PASSEGGI, Maria da C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, p. 147-156, 2011b.
- PASSEGGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, 2011.
- PASSEGGI, Maria C. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. *Presente!*, Salvador, ano 15, n. 57, p. 34-37, 2007.
- PRADO, Guilherme do V. T. Para começo de conversa: incentivar os professores a narrar! *Presente!*, Salvador, ano 17, n. 66, p. 26-27, 2009.
- RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.
- REIS, Hellen J. D. A. “O corpo humano é...”: discursos sobre o corpo em livros didáticos de ciências do ensino fundamental de escolas municipais de São Luís - MA. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.
- RIGO, Júlia da S.; HERNECK, Heloisa R. Necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental: expectativas e interesses da pesquisa educacional nos últimos 15 anos no Brasil. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 7, n. 4, p. 7-24, 2015.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SELLES, Sandra E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. *Ensaio*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 209-229, 2000.

SCHÜTZ, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Yuri J. A. da. *Corpos que habitam os livros didáticos de ciências dos anos iniciais: reflexões a partir dos estudos culturais*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SILVA, Elenita P. Outras experimentações de corpos, gênero e sexualidades em Ciências e Biologia. In: NORONHA, Claudianny A.; SÁ JÚNIOR, Lucrecio A. *Escola, ensino e linguagens: propostas e reflexões*. Natal: EdUFRN, 2017. p. 251-272.

SOUZA, Elizeu C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu C. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

VILELA, Mariana L.; SELLES, Sandra E.; ANDRADE, Everardo P. Vivências profissionais e construção da disciplina escolar Biologia na formação inicial de professores. *Educação*, Rio Claro, v. 23, p. 46-62, 2013.

YAMASHIRO, Carla R. C. *Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente - SP*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. *A formação do professor de geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

**Linha de pesquisa:
Educação, Cultura Corporal e
Lazer**

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER NO PPGE/UFBA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO LEPEL

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR
MÁRCIA MORSCHBACHER

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi institucionalizado a partir de março de 2000.¹ O trabalho do Lepel está orientado por uma pesquisa matricial, de base teórica-metodológica marxista, organizada a partir de uma matriz de problemas e da análise crítica da realidade concreta sobre a cultura corporal. Tem suas origens no grupo Laboratório de Observações e Estudos Descritivos em Educação Física, Esporte e Lazer (Loedefe), do Departamento de Educação Física (DEF) do Centro de Ciências da Saúde

1 Ver em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2875>.

da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), criado em 1994. (CHAVES; GAMBOA; TAFFAREL, 2003, 2011)

Buscamos respostas a perguntas científicas. Algumas delas nos acompanham (TAFFAREL, 1997) durante anos, porque a resposta não é simples, exige apreender o objeto em seu movimento histórico e suas múltiplas determinações; outras foram colocadas ao longo da história, têm sido respondidas por vários autores e podem ser localizadas nas proposições/concepções pedagógicas a respeito da “Atividade Física e Saúde” (GUEDES; GUEDES, 1993), da ideia “Desenvolvimentista” (TANI, 2008), da “Pedagogia do Movimento Humano” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 1986), da “Construtivista com ênfase na psicogenética” (FREIRE, 1997), da “Crítico-emancipatória” (KUNZ, 1991), da “Crítico superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), entre outras.

A partir da utilização de uma rigorosa matriz de análise as pesquisas são realizadas. Essa matriz contempla: as referências; as necessidades que originaram tais abordagens/concepções; seus pontos de partida; seus problemas científicos; a delimitação da área de estudo; a delimitação de seu objeto; a definição do que são seus objetivos; a função social das instituições nas quais está inserida, em especial a função social da escola; o objeto do currículo; a proposta de conteúdos a serem tratados na escolarização; o conteúdo proposto para o processo de transmissão-assimilação do conhecimento; a contradição entre ensino e aprendizagem; o planejamento e sua referência na tríade conteúdo-forma-destinatário; as propostas quanto a conteúdo-método, objetivos-avaliação, tempo-espacos para o trabalho educativo; a resposta a perguntas sobre a articulação interna entre o que se ensina, como, quando e para quem se ensina; as concepção de ser humano e seu desenvolvimento; a concepção de sociedade enquanto modo de produção da vida e suas leis; projeto histórico; projeto de escolarização; e as concepções e responsabilidades de professores e demais destinatários. Essas análises estão em curso e são motivos de dissertações e teses, conforme apresentaremos a seguir.

Compõem, também, a matriz de problemas aqueles relacionados à formação de professores, em especial da Educação Física e, posteriormente, formação de professores para a Educação do Campo – estudos que se desdobraram a partir da tese de doutoramento de Taffarel (1993). Compõem a matriz, ainda, os estudos do campo da Epistemologia, da teoria do conhecimento. Nesse sentido, o Lepel

cultivou em seu interior o grupo de Epistemologia da Educação Física (Epistef). Este foi estruturado a partir de estudos de pós-doutoramento da professora Dr.^a Márcia Chaves-Gamboa e, dos estudos de doutorado e pós-doutorado da professora Dr.^a Kátia Oliver de Sá, sob supervisão da coordenação do Lepel e com a colaboração do professor Dr. Silvio Sanchez Gamboa. Por fim, outro âmbito de problemas levantados para investigações decorre das políticas públicas de Estado e de governo que tratam da educação e da Educação Física. Pesquisas desenvolvidas a partir da realidade concreta no que diz respeito à institucionalização, regulamentação, estabelecimento de programas, projetos e ações concretas nos âmbitos das políticas educacionais, com ênfase na Educação do Campo e nas políticas no âmbito da Educação Física e Esporte, levam em consideração que os objetos delimitados estão inseridos em um determinado grau de desenvolvimento das relações de produção e reprodução da vida, a saber, o modo de produção capitalista.

O fato de pesquisarmos torna possível a transmissão-assimilação de conhecimentos científicos para os estudantes de graduação e pós-graduação, considerando teorias existentes, mas, também formulações teóricas que são desenvolvidas através de dissertações e teses que tratam cientificamente da Educação Física, Esporte e Lazer. Além de oferecer disciplinas nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia, e na pós-graduação em Educação, o Lepel oferece cursos de aperfeiçoamento e especialização com base na teoria marxista, Pedagogia Socialista e, em especial, com base na Pedagogia Histórico-crítica. O foco dos estudos teórico-metodológicos para embasar a pesquisa é a teoria do conhecimento materialista histórico-dialética. Isso pode ser constatado no esforço do coletivo do Lepel para produzir conhecimento, realizar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), monografias, dissertações e teses considerando as problemáticas do trabalho pedagógico, da formação de professores, da produção do conhecimento e das políticas públicas.

A delimitação desses âmbitos da pesquisa decorre dos estudos sobre como nos tornamos seres humanos (ontologia) pelo trabalho (atividade vital humana), pela apropriação do conhecimento, da cultura e seus signos (capacidade cognoscitiva), nos formando em dadas relações de produção e reprodução da vida (economia política), em que nos organizamos para garantir as condições

materiais de existência, desde as formas mais simples, para produzir alimentos e nos reproduzirmos, até as mais complexas – que, em última instância, representam o Estado burguês e suas formas, de estado de exceção, autoritário, ao bonapartismo, ao Estado fascista, nazista até o estado democrático de direito – através do estabelecimento das relações entre trabalho e capital, que constituem a base material da sociedade, sob a qual se ergue uma superestrutura jurídica, ideológica e política. Tanto a base material quanto a superestrutura estão em permanente disputa entre classes antagônicas.

Quando nos perguntamos sobre o atual desenvolvimento da sociedade, verificamos pelos fatos que as forças produtivas no capitalismo – trabalho-trabalhador-natureza-meios de produção, conhecimento científico e tecnológico, mercadorias e serviços produzidos em dadas relações de produção e troca social –, nos séculos XVIII e XIX, estavam em pleno desenvolvimento. No início do século XX, constatamos que as forças produtivas deixaram de crescer e as relações de produção agudizaram suas contradições. (TROTSKY, 2018) Nem burguesia e nem os seus aliados conseguem saídas para as crises que se instalam, fazem baixar taxas de lucro e fomentam o nazismo e o fascismo na Europa enquanto formas de governo e de políticas de Estado, assim como o desenvolvimento de políticas recessivas que visam rebaixar o valor da força de trabalho. Mesmo recorrendo a guerras, como foram a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a burguesia não abriu, não abre e nem abrirá uma perspectiva superadora das contradições que estão destruindo o planeta. O que constatamos é que, desde a década de 1970, temos um processo cuja sequência é: crises do imperialismo, em especial o norte-americano, e aplicação de políticas de ajustes para recompor as taxas de acumulação, que contribuem para que se tenham novas crises, ainda mais insuportáveis e avassaladoras. (MONTORO, 2014) Expressa-se, nesse sentido, a sequência crise-ajuste-crise, que demonstra o caráter do estágio imperialista de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Em pleno século XXI, as forças produtivas estão sendo aniquiladas por forças destrutivas. (MONTORO, 2014) Para manter taxas de lucros, estão sendo devastados o meio ambiente, o trabalho humano, o trabalhador, suas conquistas, seus direitos e, por contradições inerentes à produção social e apropriação privada, essa ação está levando a própria humanidade e o planeta à destruição.

Montoro (2014, p. 369-542) demonstra os resultados econômicos, sociais e políticos. Afirma que os resultados imediatos dos ajustes estruturais, ajustes fiscais, são destruição econômica, regressão social e questionamento da democracia. É disso que se trata neste momento histórico no Brasil. E a isso estamos sujeitos enquanto produtores do conhecimento científico, formadores de professores e profissionais que têm como objeto de seu trabalho a cultura corporal e que atuam em campos de trabalho que ora se expandem, ora se retraem. Esses campos mantêm uma regularidade: em todos eles, seja no sistema educacional, de saúde, esportivo de alto rendimento, políticas públicas, privado ou público, sempre teremos alguém que ensina e algo a ensinar com determinados métodos, em determinados espaços educativos, com determinadas finalidades e tempos pedagógicos, a destinatários que buscam satisfazer suas necessidades de apropriação da cultura corporal, lhe atribuindo sentidos e significados.

Nas seções seguintes, trataremos de demonstrar, através da análise empírica, a relevância social dos estudos, o método de abordar as perguntas científicas quanto às respostas elaboradas a partir da investigação, que nos permite reconhecer a nossa contribuição no avanço teórico da área da Educação Física.

OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A DEFESA DO MARXISMO

Nesta seção, apresentamos o marxismo como base teórico-metodológica para a área da Educação Física, reconhecendo as suas possibilidades para a inteligibilidade do real e para ação humana (práxis).

A inteligibilidade do real consiste em uma necessidade histórica dos seres humanos, condição e consequência do ininterrupto processo de produção e reprodução da vida e conteúdo do processo de humanização. A base de todo o conhecimento já produzido pela humanidade é a realidade, ainda que o conhecimento se expresse historicamente de diferentes formas e conteúdos e com distintas possibilidades de refletir esta realidade de acordo com os modos de produção da existência em cada época - conhecimento mitológico, religioso, de senso comum, filosófico e científico.

Ao produzir a existência em patamares qualitativamente superiores – desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção –, alteram-se a forma e o conteúdo do conhecimento da realidade e, assim, os seres humanos alcançam a forma científica do conhecimento. Uma das preocupações da humanidade no que tange à cognoscibilidade da realidade diz respeito ao método a partir do qual o conhecimento é produzido – suas concepções subjacentes, sua possibilidade de oferecer instrumentos de pensamento para a apreensão do real, a correspondência do conhecimento produzido com a realidade etc. (ANDERY et al., 2012)

No interior da luta de classes no modo de produção capitalista, a partir da economia inglesa, da filosofia hegeliana e do socialismo francês (LÊNIN, 2001), Marx e Engels desenvolvem no século XIX uma teoria assentada na unidade do materialismo com a dialética – o marxismo.

Considerando que os métodos para a inteligibilidade da realidade radicam em concepções de realidade/sociedade, de ser humano e de conhecimento, a partir das quais podemos “extrair” determinada lógica e procedimentos para a produção do conhecimento científico, passamos a expor de maneira sintética essas concepções a fim de apresentar os elementos teórico-metodológicos que explicam nossa defesa do marxismo como base/fundamento para a área da Educação Física no que tange ao trabalho pedagógico, à formação de professores, às políticas públicas e à produção do conhecimento.

Uma primeira questão a destacarmos, a partir da qual as concepções de ser humano, realidade e conhecimento serão desenvolvidas em nossa exposição, diz respeito à unidade entre materialismo e dialética, presente no marxismo.

Em um acerto de contas com as tradições filosóficas idealista (dialética, de Hegel, e não dialética) e materialista (o “velho materialismo”), Marx e Engels elaboram um sistema explicativo da realidade – que é também método – que se fundamenta em uma nova ontologia e, concomitantemente, em uma gnosiologia distinta das tradicionais abordagens teóricas sobre a capacidade humana de conhecer a realidade. O ser e o pensar, a partir do arcabouço do marxismo, são apreendidos na unidade dialética que materialmente constituem e na qual o viver é constantemente realizado.

Em contraste com o “velho materialismo”, Marx, nas “Teses sobre Feuerbach”, refere-se ao “novo” materialismo. Os limites do antigo, apontados por Engels (1985b), residem no fato de que: era predominantemente mecânico – em relação ao desenvolvimento das ciências da natureza, que teve maior desenvolvimento da mecânica em detrimento da Biologia, da Química etc. – e era incapaz de apreender o mundo como processo, “como uma matéria compreendida numa contínua formação [*Fortbildung*] histórica”. (ENGELS, 1985b, p. 392) Anteriormente, Marx, nas “Teses sobre Feuerbach”, apontara que o “principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído)” era que a realidade era apreendida unicamente sob a “forma do *objeto* [*Gegenstand*] ou da *contem-plação*”, despedindo-se, portanto, a prática humana como componente e como agente desta realidade e da sua transformação material. (MARX, 1982, p. 1)

O materialismo novo incorpora a dialética como processo objetivo, constitutivo da materialidade do ser e assume, também, a atividade humana como componente objetivo que intervém na configuração e reconfiguração do ser. De acordo com Engels (1985b, p. 407, grifo do autor), com a apreensão da dialética a partir do horizonte ontológico materialista, o mundo:

[...] não é de apreender como um complexo de *coisas* prontas, mas como um complexo de *processos*, onde as coisas, aparentemente estáveis, não passam menos do que as imagens de pensamento delas na nossa cabeça – os conceitos – por uma ininterrupta mudança do devir e do perecer, na qual, em toda a aparente casualidade, e apesar de todo o retrocesso momentâneo, se impõe finalmente um desenvolvimento progressivo.

Com base nessa concepção de realidade, o ser humano é definido como um ser social, unidade do biológico e do social em que o segundo incorpora o primeiro. Os seres humanos humanizam-se pelo ato de produzir e de reproduzir a sua existência – o trabalho como atividade vital humana e atividade consciente orientada a uma finalidade (MARX, 1990) –, ato histórico que é repetido ininterruptamente pelas diferentes gerações como condição de sua sobrevivência e da produção do gênero humano. (MARX, 2010; MARX; ENGELS, 2007) A realidade, portanto, em um registro materialista histórico-dialético, não pode ser

concebida apartada da atividade humana – o trabalho –, incluindo-se a questão do projeto histórico – superação da sociedade de classes.

Ao produzir sua existência, os seres humanos produzem uma realidade humanizada pela sua atividade e, nesse processo, humanizam-se. (MARX, 1990) Tem-se um processo dialético entre objetivação e apropriação:

[...] o ser humano apropria-se da natureza objetivando-se nela em sua atividade social. Sem a apropriação da natureza, não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do ser humano. Sem objetivar-se por meio de sua atividade, o ser humano não pode se apropriar humanamente da natureza. (DUARTE, 2013, p. 32)

O “mundo humano” produzido pela humanidade necessita ser transmitido às novas gerações e, com a complexificação do modo de produzir e reproduzir a vida, nomeadamente a partir do capitalismo, a educação escolar é convertida em forma predominante de educação das novas gerações. (SAVIANI, 2008) Nesse sentido, a afirmação da natureza social do ser humano confere à aprendizagem e ao ensino um papel destacado (MARTINS, 2016) – aspectos que a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítico aprofundam cientificamente a partir do marxismo.

As formas mais desenvolvidas de conhecimento da realidade (as ciências) resultam do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (modo de produção), posto que conhecer a realidade em um patamar superior, captando a sua essência, configura-se como uma necessidade objetiva. Nesse sentido, concebemos a ciência como atividade humana (portanto, intencional) realizada com a finalidade de conhecer o mundo – refletir a realidade material no pensamento – e nele intervir de acordo com as condições materiais que os seres humanos tanto recebem como legado das gerações anteriores quanto produzem de acordo com as necessidades determinadas por essas condições. É atividade socialmente determinada e historicamente desenvolvida, o reflexo das necessidades materiais humanas e do modo como essas necessidades são prática e materialmente produzidas e providas em profunda conexão com um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Essa questão é fundamental para que possamos explicar, no capitalismo,

a conversão da ciência em força produtiva e o seu caráter contraditório nesse modo de produção - expresso na humanização e na alienação.

A penetração racional gradativamente mais profunda na realidade, propiciada pela ciência, é componente fundamental para a determinação do grau de perenidade e de alcance da ação humana sobre a realidade, seja na imediatez da manutenção da existência ou no revolucionamento das condições em que o modo de produzir e reproduzir a vida se dá. Em suma, o conhecimento, enquanto função do pensar - função mais elevada da “matéria organizada de determinada maneira” (LÊNIN, 1982, p. 41) -, exerce um papel de mediação no processo de produção e reprodução da vida entre a realidade material e a ação humana de transformação dessa realidade.

Cabe ao empreendimento científico, portanto, refletir a realidade concreta no pensamento; “o ideal [*das Ideelle*] não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 1990, p. 22): “A investigação tem de se apropriar do material em pormenor, de analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e de seguir a pista do seu vínculo interno. Somente depois de completado este trabalho pode o movimento real ser exposto em conformidade”. (MARX, 1990, p. 21)

A realidade existe fora e independente da consciência humana e encontra-se em incessante movimento - nexos, relações e processos. O concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento em perspectiva materialista dialética e histórica, pois o real é concreto e cabe ao ser humano reproduzi-lo no pensamento:

O concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, ponto de partida da intuição e da representação. [...] enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. (MARX, 2008, p. 258-259)

Essas questões permitem-nos sustentar o marxismo como base teórica fundamental para o desenvolvimento científico e profissional da Educação Física, na medida em que esta demanda a reflexão rigorosa, radical e de conjunto (SAVIANI, 2009) acerca das problemáticas significativas da área – aqui identificadas no trabalho pedagógico, na formação de professores, nas políticas públicas e na produção do conhecimento. Na medida em que o marxismo, como ferramenta de pensamento, permite apreender essas problemáticas na sua concreticidade, radicalidade – indo à sua raiz – e, portanto, na sua essência, potencializam-se o planejamento e ação efetiva na realidade em uma perspectiva superadora – nos planos imediato, mediato e histórico.

A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO LEPEL

O trabalho coletivo, solidário e socialmente útil desenvolvido no Lepel nos permite hoje apresentar a produção conforme exposta a seguir.

No âmbito da pesquisa na pós-graduação, somamos 30 teses de doutorado e 33 dissertações de mestrado, totalizando 63 trabalhos de pesquisa já concluídos,² conforme exposto nos Quadros 1 e 2, com influência direta ou em colaboração com outros grupos e pesquisadores:

Quadro 1 – Teses produzidas no grupo Lepel/Faced/UFBA

| Nº | Autor(a) | Ano | Título | Orientador(a) | Eixo |
|----|----------------------------|------|--|---------------------------|--------------------------|
| 1 | Augusto Cesar Rios Leiro | 2004 | Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes | Celi Nelza Zulke Taffarel | Produção do conhecimento |
| 2 | José Luiz Cirqueira Falcão | 2004 | O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 3 | Solange Lacks | 2004 | Formação de professores: possibilidades da prática como articuladora do conhecimento | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |

2 Não incluímos aqui as 13 dissertações e 11 teses defendidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Gepec), também da UFBA, que totalizam 24 produções. O Gepec foi instituído em 2015 a partir de um intenso trabalho do Lepel. Se computarmos o total de trabalhos realizados pelos dois grupos, temos, desde 2000, um total de 94 produções de dissertações e teses.

| Nº | Autor(a) | Ano | Título | Orientador(a) | Eixo |
|----|--------------------------------------|------|---|---------------------------|--------------------------|
| 4 | Roseane Soares Almeida | 2005 | A ginástica nos currículos dos cursos de Educação Física | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 5 | Cláudio de Lira Santos Júnior | 2005 | Formação de professores e diretrizes curriculares para a Educação Física | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 6 | Jamerson Antônio de Almeida da Silva | 2005 | Políticas de esporte e lazer como educação emancipatória da juventude: contradições e possibilidades das políticas democráticas e populares | Celi Nelza Zulke Taffarel | Políticas públicas |
| 7 | Katharine Ninive Pinto Silva | 2005 | Formação de trabalhadores em educação | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 8 | Hamilcar Silveira Dantas Júnior | 2008 | Práticas escolares-esportivas, política educacional: os jogos da primavera no estado de Sergipe (1964-1995) | Celi Nelza Zulke Taffarel | Políticas públicas |
| 9 | Welington Araújo Silva | 2009 | As Tecnologias da Informação e da Comunicação na organização do trabalho pedagógico na Educação Física: possibilidades emancipatórias no ensino do esporte | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 10 | Kátia Oliver de Sá | 2009 | Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil - 1979 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em Educação Física | Celi Nelza Zulke Taffarel | Produção do conhecimento |
| 11 | Alcir Horácio da Silva | 2010 | A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física do colégio de aplicação da UFG: realidade e possibilidades | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 12 | Carlos Roberto Colavolpe | 2010 | Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 13 | Ailton Fernando Santana de Oliveira | 2013 | Diagnóstico esportivo no Brasil: desenvolvendo métodos e técnicas | Celi Nelza Zulke Taffarel | Políticas públicas |
| 14 | Ana Rita Lorenzini | 2013 | Conteúdo e método da Educação Física Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora no trato com a ginástica | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 15 | Erika Suruagy Assis de Figueiredo | 2013 | Política de esporte no Brasil: as contradições entre esporte para poucos e esporte para todos | Celi Nelza Zulke Taffarel | Políticas públicas |
| 16 | Raquel Cruz Freire Rodrigues | 2014 | Formação de professores: a prática de ensino no curso de licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da Licenciatura Ampliada | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 17 | Fernando José de Paula Cunha | 2014 | Trabalho docente precarizado nas Ifes: o caso da pós-graduação em Educação Física no Nordeste do Brasil | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |

| Nº | Autor(a) | Ano | Título | Orientador(a) | Eixo |
|----|--------------------------------|------|---|-------------------------------|-------------------------|
| 18 | Antonio Leonan Alves Ferreira | 2015 | A atividade de ensino na Educação Física: a dialética conteúdo/forma | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 19 | Paulo José Riel Tranzilo | 2016 | O setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas de esporte do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): contradições, críticas e possibilidades de superação | Celi Nelza Zulke Taffarel | Políticas públicas |
| 20 | Flávio Dantas Albuquerque Melo | 2017 | Contribuições da teoria da atividade para o ensino da Educação Física escolar | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 21 | Cassia Hack | 2017 | Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 22 | David Romão Teixeira | 2018 | Educação Física na pré-escola: contribuições da metodologia do ensino crítico-superadora | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 23 | Jose Arlen Beltrão de Matos | 2019 | O novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de alternativa pedagógica crítica | Celi Nelza Zulke Taffarel | Políticas públicas |
| 24 | Petry Rocha Lordelo | 2019 | Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano: rumo ao politecnismo no período de transição | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 25 | William José Lordelo Silva | 2019 | Crítica às proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 26 | Melina Silva Alves | 2015 | Formação de professores e crise do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição | Cláudio de Lira Santos Júnior | Formação de professores |
| 27 | Cristina Souza Paraiso | 2015 | O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da Educação Física | Cláudio de Lira Santos Júnior | Trabalho pedagógico |
| 28 | Carolina Nozella Gama | 2015 | Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani | Cláudio de Lira Santos Júnior | Trabalho pedagógico |
| 29 | Maíra Araújo de Oliva Gentil | 2016 | Contribuição à crítica do trabalho da fonoaudiologia educacional à luz da concepção histórico-cultural da linguagem: diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação, que fazer? | Cláudio de Lira Santos Júnior | Trabalho pedagógico |
| 30 | Murilo Morais de Oliveira | 2018 | O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora | Cláudio de Lira Santos Júnior | Trabalho pedagógico |

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos currículos Lattes dos professores orientadores.

Quadro 2 - Dissertações produzidas no grupo Lepel

| Nº | Autor(a) | Ano | Título | Orientador(a) | Eixo |
|----|-----------------------------------|------|--|---------------------------|--------------------------|
| 1 | Marize Souza Carvalho | 2003 | A formação de professores e movimento sociais na Faced | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 2 | Carlos Roberto Colavolpe | 2003 | O esporte no currículo: prática, formação, produção do conhecimento e políticas públicas | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 3 | Kátia Oliver de Sá | 2003 | Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil | Celi Nelza Zulke Taffarel | Produção do conhecimento |
| 4 | Soraya Corrêa Domingues | 2005 | Cultura corporal e meio ambiente: limites e possibilidades para formação de professores | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 5 | Mauro Titton | 2006 | A organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidade | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 6 | Neuber Leite Costa | 2007 | Capoeira, trabalho e educação | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 7 | Joelma de Oliveira Alburquerque | 2007 | Educação Física, esporte & lazer: contradições, desafios e perspectivas da produção docente no estado de Alagoas (1993-2004) | Celi Nelza Zulke Taffarel | Produção do conhecimento |
| 8 | Raquel Cruz Freire Rodrigues | 2007 | O estágio supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 9 | Silvana Rosso | 2007 | Centro de Educação Física e Esporte da UFBA: uma abordagem histórica a partir da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 10 | Erika Suruagy Assis de Figueiredo | 2008 | Democratização do acesso e permanência à educação superior no Brasil: a opção pelas ações afirmativas | Celi Nelza Zulke Taffarel | Políticas públicas |
| 11 | Elson Moura Dias Junior | 2013 | Alienação e estranhamento em Marx e a cultura corporal | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 12 | Flávio Santos de Santana | 2015 | A relação entre o Programa Mais Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: nexos e determinações de duas proposições liberais | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 13 | Moises Henrique Zeferino Alves | 2017 | Produção do conhecimento stricto sensu dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia - 1982 a 2012: determinações históricas da política de pós-graduação | Celi Nelza Zulke Taffarel | Produção do conhecimento |
| 14 | Herbert Vieira de Moura | 2017 | A interface entre o Direito e a Educação Física na perspectiva da criação da disciplina Direito Desportivo | Celi Nelza Zulke Taffarel | Formação de professores |
| 15 | Clara Lima de Oliveira | 2017 | Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) da abordagem crítico-superadora | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |

| Nº | Autor(a) | Ano | Título | Orientador(a) | Eixo |
|----|---|------|--|-------------------------------|--------------------------|
| 16 | Erica Cordeiro Cruz Sousa | 2018 | Infraestrutura esportiva escolar: contradições e determinações dos espaços, instalações e/ou equipamentos esportivos para o desenvolvimento da prática pedagógica | Celi Nelza Zulke Taffarel | Trabalho pedagógico |
| 17 | Maíra Araújo de Oliva Gentil | 2011 | Críticas às teorias construtivistas da fonoaudiologia sobre o processo de aquisição da escrita | Cláudio de Lira Santos Júnior | Produção do conhecimento |
| 18 | William José Lordelo Silva | 2011 | Crítica a teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral | Cláudio de Lira Santos Júnior | Trabalho pedagógico |
| 19 | Carolina Nozella Gama | 2012 | Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de Pedagogia no Brasil: uma análise das teses (1987-2010) | Cláudio de Lira Santos Júnior | Produção do conhecimento |
| 20 | Ana Lucia Sousa Pinto | 2012 | O tratamento dispensado a categoria saúde no currículo de graduação em Educação Física | Cláudio de Lira Santos Júnior | Formação de professores |
| 21 | Edson do Espírito Santo Filho | 2013 | O esporte no Brasil do século XXI: balanço crítico da política do Ministério do Esporte no período 2003-2012 | Cláudio de Lira Santos Júnior | Políticas públicas |
| 22 | Linnesh Rossy da Silva Ramos | 2013 | A experiência da pesquisa didática do curso de licenciatura em Educação do Campo da como indicação de possibilidade da superação da divisão entre ensino e pesquisa no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia | Cláudio de Lira Santos Júnior | Trabalho pedagógico |
| 23 | Murilo Morais de Oliveira | 2013 | Políticas públicas de esporte no Brasil e ONGs: par eles ganham, ímpar nós perdemos | Cláudio de Lira Santos Júnior | Políticas públicas |
| 24 | Irinaldo Deodato Silva | 2014 | A produção do conhecimento dos anais do Conbrace (2009, 2011 e 2013) do GTT Escola: grau de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica e na abordagem crítico-superadora na efetivação da função social da educação e da escola | Cláudio de Lira Santos Júnior | Produção do conhecimento |
| 25 | Jaqueline Ferreira de Lima | 2015 | A produção do conhecimento sobre políticas públicas sociais de esporte do CBCE: expressões da luta de classes e contradições para a democratização do esporte | Cláudio de Lira Santos Júnior | Produção do conhecimento |
| 26 | Nathalya Ribeiro Santos | 2016 | O desenvolvimento infantil na idade pré-escolar: uma análise a partir do Centro De Educação Básica (CEB) - UEFS | Cláudio de Lira Santos Júnior | Trabalho pedagógico |
| 27 | Ana Lúcia Silva Sousa | 2019 | Concepção de educação e de Educação Física na produção do conhecimento stricto sensu de professores de Educação Física do estado da Bahia: pressupostos ontológicos - 1982 a 2018 | Cláudio de Lira Santos Júnior | Produção do conhecimento |
| 28 | Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior | 2019 | A lógica dos problemas e das conclusões principais identificadas na produção do conhecimento stricto sensu de professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia - 1982 a 2018: limites e contradições | Cláudio de Lira Santos Júnior | Produção do conhecimento |

| Nº | Autor(a) | Ano | Título | Orientador(a) | Eixo |
|----|--------------------------------|------|---|------------------------------------|--------------------------|
| 29 | Sidneia Flores Luz | 2019 | Formação de professores e bases pedagógicas: contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação de professores de Educação Física | Cláudio de Lira Santos Júnior | Formação de professores |
| 30 | Roseane Cruz Freire Rodrigues | 2013 | Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora para o projeto político pedagógico da licenciatura em educação física da Faced/UFBA | Elza Margarida de Mendonça Peixoto | Formação de professores |
| 31 | Cristiane Guimarães de Lacerda | 2013 | Formação de professores de Educação Física para a educação infantil na perspectiva da formação omnilateral (Licenciatura Ampliada) | Elza Margarida de Mendonça Peixoto | Formação de professores |
| 32 | Ivson Conceição Silva | 2015 | Produção do conhecimento dos professores de Educação Física do curso de licenciatura da UFBA: realidade e possibilidades | Elza Margarida de Mendonça Peixoto | Produção do conhecimento |
| 33 | Alexandre Francisco Lordêllo | 2013 | O trato com o conhecimento contemporâneo da cultura corporal na proposta da licenciatura plena de caráter ampliado em educação física: o parkour no eixo conteúdo específico. | Roseane Soares Almeida | Trabalho pedagógico |

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos currículos Lattes dos professores orientadores.

Ao tomarmos como referência a localização das teses e dissertações nos eixos do grupo Lepel, temos:

- formação de professores: 8 teses e 8 dissertações;
- trabalho pedagógico: 14 teses e 12 dissertações;
- políticas públicas: 6 teses e 3 dissertações;
- produção do conhecimento: 2 teses e 10 dissertações.

Os dados levantados evidenciam o desenvolvimento de pesquisas a partir da base teórica marxista e articulados com os eixos da pesquisa matricial do Lepel. O marxismo – em suas categorias fundantes como trabalho e modo de produção, bem como nas demandas deste método – sustenta teórica e metodologicamente essas pesquisas, evidenciando não somente a sua unidade teórico-metodológica, mas também a vitalidade da pesquisa matricial em articular investigações científicas e produzir respostas de conjunto a problemáticas significativas da realidade objetiva no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

No âmbito do trabalho pedagógico, os estudos produzidos nas teses e dissertações definem a cultura corporal como objeto da Educação Física, recuperam o conteúdo do Coletivo de Autores (1992) e aprofundam-no, explicando-o mais e melhor, bem como realizam rigorosos estudos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Ainda nesse eixo, tem-se a crítica ao rebaixamento da formação da classe trabalhadora e a investigação de possibilidades de trato com o conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização.

Relativamente à formação de professores, em especial na área da Educação Física, o Lepel contribuiu e contribui com a elaboração teórico-metodológica da proposta da Licenciatura Ampliada e, em suas teses e dissertações, a sustenta cientificamente, bem como procura fazê-la avançar em sua forma e conteúdo, tendo em conta o curso de licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da Faced/UFBA. Destacamos, ainda, nesse eixo, a crítica ao rebaixamento da formação de professores de Educação Física e a análise dos projetos de formação humana em disputa.

No campo da produção do conhecimento, notabilizam-se os balanços da produção do conhecimento dos professores que atuam nos cursos de formação de professores na região Nordeste, em especial no estado da Bahia. Esses balanços vêm acompanhados da análise das determinações materiais e históricas que, em unidade com a produção científica, conferem a estas algumas características – entre as quais a presença de teorias idealistas e materialistas dialéticas, biologicistas e histórico-culturais, conservadoras e críticas etc.

No quadro das políticas públicas, temos a crítica a programas e projetos no campo educacional e do esporte e lazer, à política nacional de esporte, à política nacional de formação de professores em geral e de Educação Física e a crítica ao sistema nacional de pós-graduação – em um caminho que busca as determinações da economia política das políticas públicas, reconhecendo-as em seus limites e possibilidades e situadas no interior do Estado burguês.

PARA CONCLUIR

Ao apresentarmos a produção científica, a partir da defesa de dissertações e teses do Lepel deixamos de tratar das pesquisas encomendadas, dos programas,

projetos, ações, desenvolvidas que envolveram redes de pesquisa, recursos públicos, instituições de pesquisa no estado da Bahia, na região Nordeste, no Brasil e para além do Brasil. Oportunamente, trataremos das condições objetivas para produção do conhecimento científico, sem as quais não se produzem cientificamente teorias socialmente úteis à humanidade.

O foco no presente capítulo foi demonstrar as teses e dissertações que já apresentamos publicamente, bem como os fundamentos que orientaram tais produções justificando esse posicionamento.

Destacamos, portanto, nesta exposição a matriz de problemas, a base teórica que orienta a busca de respostas as problemáticas e apresentamos o que produzimos nos últimos anos em termos de dissertações e teses. Queremos destacar, para concluir, que nossa produção tem lacunas e limites, mas apresenta um mérito indiscutível: estamos a perseguir cientificamente, para aumentar os horizontes teóricos, um único objeto, e esse objeto é a cultura corporal. Esta se converte no interior da escola no conhecimento que vai ampliar a capacidade teórica dos estudantes, é objeto que nos permite fazer avançar a produção científica da Educação Física sob a base marxista e que tem como fundamento ontológico a formação omnilateral e a revolução da sociedade para superar o capitalismo. Fundamentos teóricos que são inseparáveis de premissas programáticas, o que nos indica que produzimos conhecimentos científicos não para adaptar seres humanos à lógica do capital, mas sim para transformar o modo de produção da existência humana. É com esta consistente base teórica que sustentamos a formação política, a consciência de classe e a inserção dos pesquisadores nos organismos da luta da classe trabalhadora. Destacamos, aqui neste capítulo também, que é no seio da universidade pública que se produzem conhecimentos científicos para responder a significativos e relevantes problemas científicos.

Das respostas obtidas até aqui, podemos dizer que:

- Manter a universidade pública, laica, inclusiva, democrática, socialmente referenciada e com autonomia é fundamental para o desenvolvimento das máximas capacidades dos seres humanos, inclusive para revolucionar o modo de vida;
- Os avanços teóricos estão relacionados com a economia política e as medidas obscurantistas de destruição das conquistas históricas dos tra-

balhadores e trabalhadoras comprometem severamente a condição de existência digna de todos;

- São imprescindíveis os estudos que aprofundem as respostas científicas que constam da matriz de problemas que levantamos e que exigem respostas complexas, de conjunto, com visão de totalidade, radicalidade e rigorosidade;
- Admitimos que as lacunas e limites existentes no conhecimento produzido são para serem superados, por incorporação, visto que a ciência se desenvolve por sucessivas, sistemáticas e permanentes aproximações ao objeto e através de incorporações do que já foi desenvolvido em um determinado grau e que pode ser superado.

Pelo exposto, concluímos que, nesses 19 anos de produção acadêmica, trouxemos para aprofundamento elementos teóricos para enfrentar as contradições do modo do capital produzir e reproduzir a vida, em especial para enfrentar a extrema direita e a possibilidade neofascista e neonazista que se manifesta neste momento histórico no Brasil. Trouxemos elementos teóricos para defender a democracia, a formação omnilateral, a cultura corporal como componente da humanização, a universidade pública, gratuita, laica, socialmente referenciada, a liberdade de expressão no interior das escolas, a autonomia universitária.

Pelo conhecimento que produzimos na UFBA, reconhecemos a relevância e importância das universidades e destacamos que foi durante o período da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva e da presidente Dilma Rousseff que as universidades públicas e os institutos federais se expandiram, receberam incentivos e incluíram estudantes através de políticas sociais que neste momento histórico estão sendo destruídas. Esse reconhecimento exige de nossa parte coerência teórica para defender a democracia e, em especial, a anulação do julgamento e dos processos contra Lula, que, apesar de estar em liberdade neste momento, foi preso injustamente e é perseguido por ser um dos principais obstáculos que resistem contra a tirania destrutiva do capital. (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016) Resistir ativamente em meio à guerra híbrida em curso (KORYBKO, 2018) é o que nos cabe fazer para defender o PPGE da UFBA, a universidade, a classe trabalhadora e seu projeto histórico superador do capitalismo.

Por fim, reconhecemos que “A Humanidade não pode continuar por muito tempo na desordem na qual entrou. Será necessário a compreensão para nos salvarmos e, no atual estágio da história, no mínimo, a forma de compreensão chamada marxismo”. (LEACOCK, 1971 apud ENGELS, 2012, p. 292)

Pesa sob nossos ombros o fardo do tempo histórico, tempo de acentuada barbárie, de destruição desse patrimônio da humanidade e da sociedade brasileira que é a universidade pública. Sem dar por acabado um processo em curso, nos perfilamos, ombro a ombro com aqueles que resistirão ativamente, com proposições superadoras, à saga destrutiva do capital.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália *et al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- CASTIONI, Remi. *O sistema de proteção ao trabalho no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- CHAVES, Márcia; GAMBOA, Sílvio Sánchez; TAFFAREL, Celi. *Prática do ensino formação profissional e emancipação*. 3. ed. Alagoas: EdUFAL, 2011.
- CHAVES, Márcia; GAMBOA, Sílvio Sánchez; TAFFAREL, Celi. *Prática pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer*. Alagoas: EdUFAL, 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária: ANPAE, 2017.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

- ENGELS, Friedrich. Carta de Friedrich Engels a Franz Mehring, 14 de julho de [18]93. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas em três tomos*. Tradução José Barata-Moura. Lisboa: Avante, 1985a. t. 3, p. 556-561.
- ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia alemã clássica. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas em três tomos*. Tradução José Barata-Moura. Lisboa: Avante, 1985b. t. 3, p. 378-421.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 9, n. 27, p. 122-140, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; Laboratório de Políticas Públicas, 2017.
- GAMBOA, Márcia Chaves; GAMBOA, Silvio Sánchez. *Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas*. Maceió: EdUFAL, 2015.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. Pinto. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, Londrina, v. 8, n. 14, p. 16-23, 1993.
- HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HARVEY, David. *A loucura da razão econômica: Marx e o Capital no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zulke. *Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2017.
- HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KORYBKO, Andrew. *Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos Golpes*. Campinas: Expressão Popular, 2018.

- KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LÊNIN, Vladimir I. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. Brasília, DF: Nova Palavra, 2007.
- LÊNIN, Vladimir I. *Materialismo e empiriocriticismo*. Lisboa: Avante, 1982.
- LÊNIN, Vladimir I. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.
- MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da Economia Política (Livro 1)*. Tradução José Barata-Moura, João Pedro Gomes, Pedro de Freitas Leal, Manuel Loureiro e Ana Portela. Lisboa: Avante, 1990. t. 1.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas em três tomos*. Tradução Álvaro Pina. Lisboa: Avante, 1982. t. 1, p. 1-3.
- MARX, Karl et al. *O programa da revolução*. 4. imp. Brasília, DF: Nova Palavra, 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavino Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MONTORO, Xabier Arrizabalo. *Capitalismo Y Economía Mundial. Bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI*. Madrid: Instituto Marxista de Economía; Universidad de Arte y Ciencias Sociales e Universidad de Concepción, 2014.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. Financeirização? Não, imperialismo, crescimento da exploração e crise crescente do Capital. *A Verdade*, [s. l.], p. 75-85, n. 97, ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO SANTOS, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-46.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. *In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio à Edição Brasileira. *In: MANACORDA; Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional de educação física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de licenciatura da Unicamp*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. *In: GUEDES, Onacir Carneiro. Atividade física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 106-130.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. *In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org.). Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EdUNEB, 2013.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TROTSKY, Leon. *Como esmagar o fascismo*. Tradução Aldo Suda e Mario Pedrosa. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

VALIM, Rafael. *Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Contracorrente, 2017.

DIÁLOGOS E PRODUÇÕES EM PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO: O GRUPO HCEL EM QUESTÃO

MARIA CECÍLIA DE PAULA SILVA
ANÁLIA DE JESUS MOREIRA
ADMILSON SANTOS

ANÚNCIO

Os campos da História, Memória, Educação Física e expressões da Cultura Corporal podem ser pesquisados por diversas fontes documentais e orais. Este texto discorre sobre a atuação do grupo História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) na pesquisa e produção de conhecimento em Cultura Corporal na Bahia e no Brasil.

O debate pauta-se nas possibilidades de construção de pesquisas e produção histórica a partir de estudos do tempo presente identificados em fontes - oralidade, fotografia, filme, produção acadêmica etc. - que compõe mas expressões históricas da diversidade étnica da sociedade brasileira.

O grupo de pesquisa HCEL, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), iniciou-se em 2004 e, desde

então, vem se consolidando com pesquisas importantes no campo educacional, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, com o foco em temas relacionados ao corpo e cultura na História da Educação no tempo presente, numa perspectiva histórica, cultural e social.

Desde o ano de sua criação, o HCEL vem se desenvolvendo com pesquisadores bolsistas, estudantes e professores de diversos níveis de conhecimento no campo da História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade e tem como objetivo central a produção do conhecimento em educação em perspectiva crítica e criativa.

A intenção central do grupo de pesquisa é contribuir com a construção de um referencial histórico sobre as questões relativas aos corpos e culturas no campo destacado, com enfoque na sociedade brasileira. A pluralidade de olhares permite instigar reflexões sobre a realidade histórica, relacionado aos referenciais de ordem científica, ética, política, prática.

Objetiva, igualmente, auxiliar na construção de um projeto histórico emancipador e diferenciado da atual forma social – de exclusão da vida e da humanidade para a maioria da população – para outra forma social, mais justa e economicamente igualitária, formada por sujeitos críticos e reflexivos. Busca também ampliar, difundir e divulgar a produção científica e cultural da pesquisa histórica que vem sendo realizada na Bahia e no Brasil, fundamentais pela escassa divulgação da produção do conhecimento que valorizem a história, as lutas e conquistas de um povo em reuniões científicas nacionais e regionais.

O grupo tem 15 anos e, ao longo desse tempo, conta com o apoio de agências de fomento científico, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), o CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Também participa de projetos conjuntos que visam impulsionar o intercâmbio entre Instituições de Ensino Superior (IES) e institutos ou centros de pesquisa e desenvolvimento públicos brasileiros. Mais adiante, o grupo contou com o apoio do projeto de cooperação internacional francesa, um projeto da Capes em parceria com o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub). Também conta, no decorrer dessa trajetória, com: programas de apoio às atividades de pesquisa entre IES, através do Programa de Extensão Universitária (ProExt), e o Ministério de Educação do

Brasil (MEC); projetos de pesquisa apoiados por programas de internacionalização das universidades brasileiras, por meio da Capes no Programa Institucional de Internacionalização (PrInt); além de apoio por recursos e editais da própria Universidade Federal da Bahia (UFBA), universidade na qual o HCEL foi criado e é realizado até hoje.

Esses apoios auxiliaram e auxiliam sobremaneira o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, a exemplo destes fomentos: bolsas de monitorias de atividades de ensino; bolsas de iniciação científica júnior, voltadas para o ensino médio, e para a graduação, ambas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic); de iniciação à docência pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); de iniciação científica e artística pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística (Pibiart); de iniciação à extensão pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (Pibiex); bolsas de permanência pelo programa Permanecer; bolsas de mestrado, doutorado, pós-doutorado júnior e sênior, no Brasil e no exterior; bolsas pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD); apoio técnico de ensino médio e superior; apoio a projetos de pesquisa e extensão; professor visitante, do Brasil e do exterior; apoio a eventos científicos, viagens e visitas científicas; e projetos de cooperação internacional.

O grupo de pesquisa HCEL é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA e parte constituinte da linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer. Participam desse coletivo, portanto, estudantes e professores de diversos graus e níveis de ensino, todos interessados em melhorar as condições intelectuais e reais da educação brasileira e, em consequência, a qualidade humana e societária.

O objeto do grupo é realizado por meio da produção de conhecimento científico, cultural e tecnológico a partir da sistematização, análise e ampliação de conhecimentos relacionados às questões de corpos e culturas do povo brasileiro numa perspectiva histórica, para a consolidação de uma consistente base teórica para o desenvolvimento da educação na formação de professores e de professoras e valorização de nossa cultura.

Neste texto, apresentamos a trajetória do HCEL, seu perfil e inserção na pesquisa, bem como alguns resultados pontuais e conclusões da caminhada do

grupo na documentação, sistematização e produção do conhecimento. Como fonte, há a história e a memória da Cultura Corporal na bacia do Recôncavo Baiano, da Bahia e do Brasil.

CALEIDOSCÓPIO DO GRUPO DE PESQUISA HCEL: HISTÓRIA, CONCEITOS E MÉTODOS

A disputa expressa no campo cultural tem influência e domínio da cultura letrada ocidental e é amplamente discutida no plano filosófico de forma hegemônica por teóricos estruturalistas e pós-estruturalistas, como Deleuze, Foucault, Lyotard e Derrida, ganhando fôlego e disputa a partir de importantes críticos culturais, como Aijaz Ahmad, Eduard Said, Homi Bhabha e Stuart Hall, que interpelam os tradicionais quadros referenciais eurocêtricos.

Para além deles, tem-se presente uma importante produção teórica que debate as questões culturais a partir do foco da cultura como produção da vida, da existência e, nesse sentido, como elemento político, de disputa de poder e de conquista de hegemonia.

Na concepção dialética da história, a forma particular de civilização, cultura e moralidade dominante na atualidade se decompõe em decorrência da forma como a sociedade se organiza econômica e politicamente, em especial as nações periféricas. Assim, no domínio da economia e da política, a globalização, face explicitada de um capitalismo financeiro feroz, retira a possibilidade de os Estados nacionais se autogerenciarem a partir de seus interesses e necessidades, submetendo-os aos ditames do capital internacional.

De outra, explicitam questões relativas às problemáticas contemporâneas político-culturais, como o domínio da cultura letrada ocidental em detrimento das culturas locais específicas, como de povos indígenas, explorados, minorias étnicas em suma e de diferentes classes.

O grupo HCEL é formado por professores e professoras brasileiros e estrangeiros e ligados a outros grupos de pesquisa numa perspectiva de rede, iniciando-se com os da UFBA, representados por professores como: Dr. Admilson Santos, Dr.^a Antonieta D'Aguiar Nunes, Dr. Miguel Angel Garcia Bordas, Dr.^a Regina Sandra Marchesi, Dr.^a Emilia Amélia Costa Rodrigues, Dr. Bruno Otavio

Lacerda Abrahão, Dr. Menandro Celso Castro Ramos, Dr.^a Jamile Borges e Dr. Antônio da Silva Câmara. Além desses aqui considerados, o grupo também é composto por inúmeros professores mestres, especialistas, graduados, estudantes de graduação e ensino médio e por grandes mestres e mestras da cultura brasileira, dita popular.

A rede se estende para outras IES no Brasil e no exterior, estabelecendo projetos de pesquisa e de apoio científico. Entre inúmeros professores envolvidos, cabe registrar: Dr. David Le Breton, da Université de Strasbourg, na França; Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, da Universidade de Coimbra, em Portugal, Dr. Fernando Ilídio Ferreira, da Universidade de Braga, também em Portugal; e Dr. Gonzalez Navaza, da Universidade de Vigo, na Espanha.

A perspectiva de redes avança em instituições de educação superior com parcerias de pesquisa, ensino e extensão, com os professores: Dr. Kabengele Munanga, da Universidade de São Paulo (USP); Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha e Dr. Antônio Carlos Moraes, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Dr. José Bittencourt Silva e M.^a Fátima Moreira, da Universidade Federal do Pará (UFPA); Dr.^a Maria Andréia de Paula Silva, do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES-JF), em Minas Gerais; Joelma Albuquerque da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Aparecida Carneiro Pires, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba; Dr. Leandro de Oliveira Accordi, da Secretaria de Segurança do Estado de Santa Catarina; Dr.^a Claudia Del Pilar Zambrano, pesquisadora do estado do Rio Grande do Sul; Dr.^a Joana Barral Lopes Vieira, pesquisadora no estado de Minas Gerais; a doutoranda Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS); e M.^a Anastácia Schroeder, pesquisadora autônoma no estado de Pernambuco.

No estado da Bahia, a rede é constituída em IES e da educação básica com diversos professores como representantes, a exemplo: Dr.^a Lilian Quelle de Queiroz, Dr. Eduardo Oliveira Miranda e Dr.^a Raquel Cruz Freire Rodrigues, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Dr.^a Maria José Pinto e o doutorando Vamberto Ferreira Miranda Filho, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Dr. Jorgeval Borges e Dr.^a Priscila D'Almeida Ferreira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Dr.^a Rosicler Terezinha Sauer Santos, Dr.^a Fatima Santiago e Me. Reinaldo da Cruz Martins, do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); a doutoranda Maria Clara de Sousa Tavares, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (IFSertão/PE) e UFBA; Dr.^a Cristine Lima Pires, Dr.^a Elizabeth Jesus da Silva, Me. Diego de Assis Brito e Me. Edielson Santos Moreira, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA); a doutoranda Cleidinalva Silva Cerqueira, da SEC-BA e da UFBA; a doutoranda Quécia Silva Damascena e as mestrandas Tairine Cristina Santana de Souza e Maria Luisa Bastos Pimenta Neves, da UFBA; o mestrando Tiago Basto Cardoso, do Teatro Vila Velha e UFBA; Dr. Emanuel Soares e Dr.^a Anália de Jesus Moreira, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), os doutorandos Rosângela Souza Silva e Carlos Adriano Silva, da UFRB e da UFBA; a doutoranda Cecília Nunes Silva, do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e da UFBA; Dr.^a Mailane Vinhas Bonfime; Dr.^a Ana Paula Albuquerque, do Centro Universitário Regional do Brasil (Unirb); e as doutorandas Thaís de Jesus Ferreira e Lygia dos Santos Bahia, do Unirb e da UFBA.

As pesquisas, em sua maioria, tematizam a história do tempo presente, que expressa a necessidade de tencionar os estudos sobre identidade nacional e diversidade cultural, a indispensabilidade de considerar essas novas coordenadas teóricas e realidades político-econômicas, a fim de um reequacionamento da questão da identidade brasileira a partir de suas peculiaridades econômicas, políticas e culturais. Na atualidade, a cultura brasileira é formada por determinações históricas de diversas nacionalidades que foram construindo, através de resistências e lutas, a identidade nacional. (HOLANDA, 1994)

Importa observar que falamos de identidades relacionadas a pessoas, culturas e nações. (SILVA, 2005) Nessa perspectiva, quanto às questões relativas às identidades coletivas, em dimensões nacionais, observa-se o fato de que pode haver mais de uma identidade cultural dentro de um mesmo espaço político. (MAIA, 2005)

No campo semântico coberto pela noção de identidade cultural, tem-se a compreensão de identidade como: conjunto de características comuns com o qual grupos humanos se identificam – e esse termo alude ao processo psicológico de interiorização de traços e características sociais que se internalizam e passam a constituir os elementos diferenciadores de uns a respeito de outros –, estabelecem hábitos, naturalizam comportamentos, imprimem caráter e, não

poucas vezes, lamentavelmente, exacerbam rancores, endogamias e xenofobias. (GULDBERG, 1998) Consideramos essa temática de difícil enfrentamento dado tanto à imprecisão terminológica quanto à lógica de identidades coletivas e, por isso, exige grande cuidado no trato científico-investigativo e pedagógico-acadêmico.

A identidade no âmbito da cultura implica referenciar duas dimensões: a interpretativa e a normativa, pois designa algo pessoal, caracteriza quem somos; nossas peculiaridades fundamentais de seres humanos. Implica, pois, uma reflexão relacionada à percepção de um grupo acerca de si, de sua história, de seu destino e de suas possibilidades. Implica, enfim, o enraizamento (BOSI, 2003) de determinados grupos em valores próprios da sua história de resistências e conformismos, de rupturas e continuidades, referenciadas em uma determinada forma de vida, bem como da luta social cotidiana travada pela manutenção de sua história/identidade/valores, de sua raiz.

Portanto, a identidade não é um dado natural, mas sim uma construção histórica que pode tanto ser de uma história de heróis, monumentos, língua dominante, certas paisagens e um folclore; como pode ser uma construção baseada no suporte físico-geográfico e histórico-político. Essa reorientação que está sendo talhada nos tempos atuais coloca em questão a possível recodificação da temática sobre a identidade nacional. Com este arcabouço, desenvolvemos diversas pesquisas, como sinalizado a seguir.

HCEL: PESQUISA, INTERCULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NO RECÔNCAVO DA BAHIA

A cultura afrodescendente é um das expressões de resistência de nosso povo, é uma marcante manifestação brasileira e, de forma especial, da cultura baiana, expressa em manifestações das culturas corporais, educacionais, esportivas, de lazer, música, dança, religião e culinária que está na estética em toda a cidade do Salvador e Recôncavo Baiano. A cultura afro-descendente representa o diálogo inevitável entre as diversas culturas na produção artística brasileira. (SOUZA et al., 2005)

Este interesse constrói, por meio do levantamento histórico imagético, documental e oral, elementos da cultura corporal afro-brasileira, valorizando

sujeitos silenciados da história da Educação Física, evidenciando a expressão como luta e resistência de um povo. No que tange à cultura local, o Nordeste já possui algum incentivo no que se refere ao registro e à catalogação do acervo cultural de nosso povo. O Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) vem desenvolvendo pesquisas sobre a diversidade étnica na cultura brasileira e apresenta uma boa referência para estudos da Educação Física sobre corpo, jogos, esporte e sobre o lúdico.

Outro instituto representativo é o Instituto de Radiodifusão Educativo da Bahia (Irdeb), que possui várias iniciativas para registrar, socializar e valorizar a cultura afro-descendente. Dentre elas, este trabalho destaca o Bahia Singular e Plural, que foi um projeto para mapear as expressões culturais da Bahia em registros áudio-imagéticos. A escolha do acervo do Irdeb se deu pela natureza e objetivos da instituição, que é de caráter público gratuito para difundir a cultura e a educação, oferecendo importantes serviços à comunidade em geral.

Entre suas atribuições, está a divulgação da história, tradições, arte e belezas da Bahia, através de um complexo de comunicação formado por: rádio Educadora FM 107,5; TV Educativa (TVE); Centro de Artes Visuais e Material Impresso; Videoteca; e Espaço Cultural. Essa fundação representa, portanto, o direito público de comunicação, sem fins lucrativos, revertendo as receitas que arrecada no aperfeiçoamento de sua programação e de sua tecnologia, o que está em consonância com os objetivos finais do projeto, que é o reconhecimento da produção cultural e a sua socialização.

Os pressupostos teórico-metodológicos partem da concepção de pesquisa como um incessante movimento dialético entre a ação do pesquisador no campo prático, as análises bibliográficas e iconográficas e a sistematização teórica. As pesquisas se desenvolveram nos espaços dos arquivos públicos - Irdeb, Ceao e Biblioteca da UFBA - e em comunidades, por meio de visitas a algumas das comunidades identificadas nas imagens fotográficas e fílmicas. A aproximação em espaços e em fontes diferenciadas de pesquisa, a análise e interpretação dessas fontes, associada a participação em eventos científicos, bem como o processo de orientação acadêmica de forma sistemática, oportunizaram compreender a

dinâmica da pesquisa e possibilitaram a reformulação da própria pesquisa ao longo do processo.

A análise da constituição e da consolidação do campo profissional da Educação Física através da pesquisa documental e oral buscou (re)valorizar expressões e possibilidades do processo histórico sobre a criação humana em ato, expressão da diversidade da formação social e identidade cultural local. Utilizam-se categorias históricas da totalidade, mediação e contradição, por meio da concepção dialética da história e da organização da cultura (GRAMSCI, 1978, 1998) e de sua lógica (JAMESON, 2004) sobre a constituição da cultura global e local. (SANTOS, 2004) O processo de levantamento, catalogação, sistematização e divulgação busca retratar a história da cultura corporal, esportiva e lazer na Bahia, as manifestações da expressão corporal como linguagem, preservados no imaginário e documentos.

O acervo iconográfico analisado pela leitura de signos e significados traz o cotidiano dos trabalhadores em dias de trabalho e em dias festivos lendários e representativos para a sua identidade. Localizamos manifestações da cultura corporal que foram construídas historicamente, como a dança, folguedo, corrida e jogos diversos, registradas pelas imagens do projeto Bahia Singular e Plural nas produções culturais: Chegança de Mouros; Dança de São Gonçalo; Guerreiros de São Jorge e Joana D'arc; Mineiro Pau, assemelhado ao Maculelê; Reis de Zé Preto; Bacamarteiros; Cantos de Trabalho; Burrinhas da Bahia; Nego Fugido; Mestros Sagrados e Profanos; Caretas e Zambiapunga; da cultura dos Caboclos: Toré, Dança do Praiá; Ternos e Folias; Festas de Reis.

Essas expressões do projeto Bahia Singular e Plural indicam um vasto campo para investigação sobre História da Cultura Corporal na Bahia e, pelas primeiras aproximações, estão representadas de maneira muito expressiva na região do Recôncavo Baiano.¹ A cultura corporal afrodescendente dessa região é uma representação rica e complexa, envolvendo diversas manifestações que estão

1 Região na Baía de Todos os Santos com cerca de 14 km de região costeira. Penetrando 80 km no continente, seu contorno litorâneo possui de cerca de 300 km, com uma área total de 1.052 km². (ABS ABER, 2000)

diretamente relacionadas com o trabalho agrícola e as atividades de vida e sobrevivência do cotidiano das pessoas.

Nesse sentido, estudar corpos, culturas e sociedade representa uma investigação complexa com produção científica espiralada construída por um coletivo que se organiza em torno da História da Bahia a partir da compreensão da concepção da Cultura Corporal. Participam grupos e pesquisadores distintos em suas especificidades para contribuir com a compreensão e estudos das relações de trabalho, do ser social como um ser histórico e da história como matriz do conhecimento, aprofundamento teórico.

É necessário fazer uma aproximação às expressões da cultura corporal a partir da leitura dialética, entendendo a realidade como uma teia complexa que é, ao mesmo tempo, história de resistência e de ludicidade, de religião e de conscientização e só pode ser abordada em coletivo com a participação de grupos de estudos e pesquisa vinculada à pós-graduação de outras áreas do conhecimento, garantindo a inter-relação com outros institutos e a interdisciplinaridade de diferentes campos, como o da Arte, Educação, Educação Física, História, Filosofia e Cinema.

DAS REDES DE PESQUISA DO HCEL ÀS POTENCIALIDADES CIENTÍFICAS: CONSIDERAÇÕES

A caminhada de 15 anos do grupo de pesquisa HCEL nos aponta uma gama de conhecimentos científicos e culturais produzidos e/ou sistematizados. Essa produção acadêmica e científica oportuniza contribuições em níveis diversificados. Podemos destacar alguns para efeito de registro, como citados a seguir. O primeiro diz respeito à aprendizagem dos envolvidos, com a capacitação de recursos humanos para métodos e técnicas historiográficas – documental, imagética e oral.

Citamos, igualmente, contribuições teóricas para o campo das pesquisas históricas do tempo presente que apontam possibilidades educacionais e científicas de significativa abrangência em diversos campos do conhecimento. Sobre as pesquisas históricas, uma consideração a ser feita refere-se ao avanço do conhecimento relacionado à cultura afrodescendente. Em especial, sobre a organização

de acervo documental iconográfico a respeito da história da cultura corporal, esportiva e de lazer do Nordeste do Brasil; valorização de institutos públicos que oferecem projetos e programas como fonte para estudos sobre História da Educação, Educação Física, Esporte e Lazer; identificação e organização de jogos, folguedos, danças, folclore das imagens do projeto Bahia Singular e Plural.

Em relação à educação, o grupo possui outras inspirações investigativas que contribuem com diferentes campos de conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Geografia, História, Psicologia, Biologia, Letras, Artes, Comunicação, Ciências Políticas, dentre outros. O grupo HCEL, ao tratar da temática corpo, cultura e sociedade, apresenta importante contribuição e tópicos de pesquisa emergentes, como o das relações étnico-raciais, o racismo estrutural, o saber local e o saber global e o conhecimento de comunidades tradicionais, ou seja, perspectivas ligadas aos processos civilizatórios e à formação humana numa perspectiva de emancipação.

A socialização do conhecimento científico na área de diversas formas é outro ponto a se destacar, como a organização de eventos científicos de cunho local, regional, nacional e internacional que tematizam questões relativas à educação, aos corpos, culturas, comunidades e sociedade. Outra forma relevante de divulgação dos resultados derivados do grupo HCEL refere-se às inúmeras publicações em periódicos, anais e livros; e à consolidação do grupo de pesquisa em História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade. As análises das fotografias nos mostram um campo de estudos ainda pouco aprofundado pela Educação Física e podemos explicitar as peculiaridades de algumas delas nas análises seguintes:

- **Chegança de Mouros** - é uma manifestação da cultura inspirada na saga marítima portuguesa e nas lutas medievais travadas pelos europeus contra árabes, turcos e mouros. As “Cheganças de Mouros” são encenadas, principalmente, por pescadores, que representam marujos e oficiais de um navio. Representam a saudade da terra natal, dos amores e dificuldades enfrentadas durante as travessias marítimas e, como ponto alto, as lutas contra os mouros, que acontecem em alto mar. O termo “chegança” era o nome de uma dança ibérica de tradições mouras, e suas cantigas foram proibidas em Portugal por serem consideradas indecentes. No Brasil, ele ganha características diferentes, servindo para

narrar a epopeia marítima portuguesa e para reforçar, entre os brasileiros, a fé cristã, representando a luta do bem contra o mal, do cristão contra o infiel. As cidades observadas nas fotos foram: Gamboa do Morro, no distrito de Cairu; Arembepe, povoado de Camaçari; e o município de Saubara;

- **As Burrinhas da Bahia** – é uma brincadeira, folguedo popular vivenciado na Bahia de forma diferente de outros estados nordestinos, ou seja, desgarradas do reisado do bumba-meu-boi e costumando brincar sozinhas ou acompanhadas de outros bichos, ao som de pandeiros, violões, sopros e sanfona, arrastando animados foliões. Existe registro de dez burrinhas, de diferentes regiões do estado: Vale do São Francisco, Recôncavo, Sertão e Baixo-Sul;
- **Nego Fugido** – tem uma tradição de pelo menos um século no distrito de Acupe, em Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano. É uma encenação sobre a luta pela libertação dos escravos. As ruas de Acupe são o cenário, e seus personagens revivem o ideal de liberdade almejado pelos escravos. Essa encenação representa a versão dos moradores do local em relação à libertação dos escravos não como uma concessão dada pela princesa Isabel, mas sim como conquista dos negros;
- **Índios do Sertão** – houve uma época, por exemplo, que se tinham dúvidas acerca da própria existência de índios nessa região, pois se acreditava que eles teriam sido extintos durante o período colonial, que os seus descendentes estariam dispersos na sociedade nacional e teriam assumido a categoria de “caboclos”. O processo de colonização fez a convivência entre índios e não índios, partilhando suas diferenças e semelhanças, vindo daí a categorização de caboclos para os descendentes dos índios ditos “primitivos”. O que acontece é que muitos desses caboclos continuaram a viver em diversas áreas e, ao longo do século XX, passaram a reivindicar direitos sobre os territórios e a afirmar suas raízes étnicas;
- **Ternos e Folias** – Festas de Reis: vindas da Europa, as festas adquiriram características próprias na Bahia, podendo ser encontradas em quase todos os municípios do estado no Dia dos Santos Reis Magos. Foram identificados oito Ternos de Reis que se apresentaram na Festa da Lapiinha, em Salvador, e mais 16 nos municípios de Utinga, Morro do Chapéu, Seabra, Piatã, Barra do Mendes (Chapada Diamantina), Valente e Conceição do Coité (Sertão), Carinhanha (Vale do Rio São Francisco), São Francisco do Conde (Recôncavo), Cairu (Litoral Sul) e Pau Brasil,

na aldeia dos índios pataxó hãhãhãe (Região Cacaueira). Essa expressão traz elementos da dança, da cantiga, da brincadeira e das andanças.

No Quadro 1, como ilustração, pontuamos um momento específico do HCEL: imagem temática e produção caminhante – o “estado da arte” de 2004 a 2009.

Quadro 1 – Algumas ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão do grupo HCEL no período considerado

| ANO | EVENTO | AUTORIA | RESULTADOS |
|------------|---|---------------------------------|--------------------------------------|
| 2004-2009 | Iconografia do Irdeb | Coletiva | Sistematização e produção literária |
| 2004 | História da cultura corporal, esportiva e de lazer: um estudo a partir do Nordeste do Brasil – Bahia | Coletiva | Evento aberto: seminário |
| | Projeto de extensão: Cultura corporal, esporte e lazer na Gamboa de Baixo: tecendo a cultura com arte | Coletiva | Extensão |
| 2006-atual | Diálogos e imagens | Coletiva | ACC e extensão |
| 2007-2008 | A cultura corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física nas escolas de Salvador-BA | Anália de Jesus Moreira | Dissertação de mestrado |
| 2008 | Corpo, lugar da memória cultura e identidade presentes na Irmandade da Boa Morte | Lilian Quelle Santos de Queiroz | Dissertação de mestrado |
| 2009 | O Ilê Aiyê: que corpo é este? | Anália de Jesus Moreira | Tese de doutorado |
| 2009 | O caminho da África são as sementes: história dos jogos africanos (cultura corporal) e possibilidades de uma praxispedagógica emancipatória | Elizabeth de Jesus da Silva | Dissertação de mestrado |
| 2008 | História e memória da cultura corporal, educação, esporte e lazer na Bahia/Brasil | Coletiva | Seminário aberto, produção literária |

Fonte: elaborado pelos autores com base no relatório de desempenho (2009) do HCEL/UFBA/CNPq.

Os resultados indicam a necessidade do desenvolvimento de estudos e investigações no campo da História da Cultura Corporal da Bahia, visto que a produção do conhecimento sobre esse tema é inexpressiva considerando os grupos de pesquisa a ele relacionados. Sendo o HCEL único grupo cadastrado no CNPq – pesquisa feita no diretório de grupos da instituição em 2007 – que desenvolve estudos e pesquisa na temática, a relação de livros, dissertações e teses sobre esse tópico entre os pesquisadores da Educação também é inexpressiva e não é valorizada pela formação humana na graduação, ou seja, no curso de Educação.

A Bahia, berço cronológico da identidade nacional – índios, imigrantes europeus, africanos e missões americanas – e, até 1808, centro de decisões econômicas, políticas, administrativas do Brasil, além de centro cultural e educacional, guarda em documentos um acervo cultural precioso que precisa ser buscado, recuperado, apreciado, pesquisado e publicado. Esta pesquisa buscou reconhecer o campo dos acervos públicos, iconográficos ou bibliográficos, como necessário aos estudos sobre História da Educação.

A pesquisa com corpos e culturas implica dialogar com os conceitos de corpo e cultura. Silva (2009, p. 263) compreende o sujeito como ser corpóreo, que constrói sua história, a si mesmo e a sua cultura. Para ela, é preciso compreender essa questão, pois se refere a nossa existência:

Somos seres corpóreos, construtores de nossa história, de nós mesmos e de nossa cultura; portanto, temos que tomar consciência dos mecanismos que nos alienam e nos (com)formam a uma imposição social para podermos realizar nossa vida e assumirmos enquanto realidade sócio-histórica, como criadores de nós mesmos e de nosso tempo – não um tempo linear e sem relações, mas um tempo humano, corporal, de relações plenas de sentidos e significados com a cultura e com a vida.

Le Breton (2013, p. 31) constata que o “extremo contemporâneo erige o corpo como realidade em si, como simulacro do homem por meio do qual é avaliada a presença e no qual ele mesmo ostenta a imagem que pretende dar aos outros”. Nessa linha, Le Breton (2006, p. 70) também afirma que “o corpo metaforiza o social, o social metaforiza o corpo. No interior do corpo são as possibilidades sociais e culturais que se desenvolvem”. Corpos e culturas entrelaçados criam marcas, identidades, culturas, memórias e histórias.

Investigar passado, presente e futuro como um contínuo, o passado e o futuro impregnado de “agoras” e de possibilidades outras de leituras, desvelando questões sociais e culturais a partir das relações, por meios turísticos e de práticas corporais ligadas ao lazer e ao esporte, possibilitando a preservação da cultura do povo e a revisão de interpretações dominantes na historiografia, registrando as histórias de resistência, silêncios e lacunas, visando apreender determinantes deste conhecimento, consolidação e ampliação da área.

CORPOS, CULTURAS E SOCIEDADE: DIÁLOGOS, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Educação como prática pedagógica, campo de conhecimento e intervenção acadêmica e científica possui deliberações históricas encharcadas de determinismos políticos e ideologias datadas que interferiram e continuam a interferir na práxis pedagógica, lazer e produção de conhecimento, precisam de aprofundamento teórico e sistematização científica para serem ressignificadas e transformadas. Interessamos por histórias que podem nos situar dentro de histórias. Podemos encontrar e confrontar com testemunhas, vozes, palavras, imagens com proposições e ideologias sociais, presentes e passadas. A ecologia de saberes (SANTOS, 2010) inspira uma revolução epistemológica no seio da universidade para uma reforma emancipatória e democrática.

Trata-se de uma proposição relevante por questionar lógicas dominantes que historicamente produziram e mantiveram uma hierarquia social, racial, econômica e cultural baseada em aspectos como, por exemplo, a cor da pele. Silva (2009), ao investigar as teses da intelectualidade médica brasileira em finais do século XIX, denuncia a construção, à época, de um pensamento baseado em argumentos considerados científicos para o período, “[...] em que a biologia, sob a forma de racismo, assumia importância para uma ideologia burguesa teoricamente igualitária, pois deslocava a culpa das evidentes desigualdades humanas da sociedade para a ‘natureza’”. (SILVA, 2009, p. 247)

No grupo HCEL, é possível desenvolver estudos e pesquisas históricas da constituição da cultura corporal, educacional, do esporte, lazer e sociedade a partir de dados históricos e memorialísticos e utilizar de diversos caminhos para as pesquisas, como o documento, a oralidade e a imagem. Consideramos que esse espectro de possibilidades oportuniza ampliar o acervo histórico e as práticas vinculadas às temáticas da pesquisa que os povos criaram e usufruíram e ainda não possuem ou possuem pouca sistematização, tratamento acadêmico e científico.

A ampliação do quadro de referência da nossa cultura – da cidade, do campo, e de comunidades – pode ocorrer a partir da discussão acadêmica que privilegia perspectivas teóricas decoloniais, oportunizando a exploração desse

acervo histórico e cultural. Essa perspectiva possibilita, ainda, produzir o conhecimento a partir do sul, como sugere Freire (2017) sob a necessidade de mudar em educação, apontando a perspectiva do sudeste. Os outros ângulos e formas de produzir conhecimentos seguem a proposta de Benjamin (2012) em suas teses sobre a história, o modo de escovar a história a contrapelo. Essa é a proposta do grupo, por fim.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. Fundamentos da geomorfologia costeira do Brasil atlântico inter e subtropical. *Revista Brasileira de Geomorfologia*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 27-43, 2000.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Prefácio, 2001.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Tradução Carlos Néelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GULDBERG, Horácio Cerutti. Identidad Y dependência culturales. In: SOBRE-VILLA, David (ed.). *Filosofía de la cultura*. Madrid. Trotta, 1998. p. 131-144.

FERNANDES, Florestan (org.). *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1989.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira*. São Paulo: Difel, 1979.

- FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. *Memória da cultura: 30 anos da Fundação Cultural do Estado da Bahia*, Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do estado da Bahia, Empresa gráfica da Bahia, 2004.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- JAMENSON, Frederic. *Lugar global e lugar nenhum*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- BAHIA singular e plural: conjunto de programas. Salvador: IRDEB, 1998. 1 vídeo documentário.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. São Paulo: Difel, 2003.
- MAIA, Antônio Cavalcanti. Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional. In: LOPES, Antônio Herculano; CALABRE, Lia. *Diversidade cultural brasileira*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005. p. 113-156.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). *História oral aplicada à educação física brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UGF, 1998.
- SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Salvador: Edufba, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: EdUSP, 2004.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação Brasileira*. Salvador: Edufba, 2009.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. *Cultura, história, identidades: perspectivas teórico-metodológicas da história do tempo presente*. 2005. Texto mimeo. Disponível em: www.faced.ufba.br/rascunho_digital. Acesso em: 14 maio 2015.

SILVA, Maria Cecília de Paula. A educação física escolar/ saúde: o discurso médico no século XIX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 97-112, jan. 2003.

SILVA, Maria Cecília de Paula. *O esporte na proposta pedagógica de educação física do Colégio Granbery: uma compreensão histórica*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, Maria Cecília de Paula; FERREIRA, Tânia Cristina Vilaça. Educação física nas escolas religiosas: formação de diferenças histórico-sociais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 55-69, jan. 2004.

SOUZA, Andréia Lisboa de *et al.* *De olho na cultura: ponto de vista afro-brasileiro*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.

MARXISMO E POLÍTICAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO (MTE): EIXO TEÓRICO E INVESTIGAÇÕES

ELZA PEIXOTO

MTE – FOCO, MATRIZ TEÓRICA, PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Sediado na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o grupo de estudos e pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE) tem como proposta congregar pesquisadores e estudantes especialmente interessados em investigações orientadas no materialismo sob perspectiva dialética e na dialética sob perspectiva materialista (BARATA-MOURA, 1997), partindo da apreensão do método no estudo direto das obras produzidas por Karl Marx e Friedrich Engels, para progressivamente ir investigando desdobramentos posteriores, reconhecidos como marxismo. (ANDERSON, 1989; COSTA NETO, 2014; PAULO NETTO, 2000, p. 52) À luz desse referencial, temos desenvolvido a teoria que fundamenta o processo de liderança em pesquisa e ensino (CNPQ, [20--]) a partir da qual realizamos a formação no curso

de Licenciatura em Educação Física (LEF) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)¹ – mestrado e doutorado –, por dentro dos quais desenvolvemos a pesquisa, o ensino – incluindo as orientações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e nas dissertações e teses – e a extensão.

Nossas investigações desenvolvem-se em quatro projetos principais:

- “Modo de Produção da Existência: Categoria chave para a compreensão das problemáticas do Trabalho, do Tempo Livre e da Educação” (PEIXOTO, 2011, 2014a);
- “Pressupostos da Concepção Materialista e Dialética da História: contribuições para o estudo das práticas, das políticas, da produção do conhecimento e da formação em ciências humanas” (PEIXOTO, 2013, 2014a);
- “A prática como critério de verdade: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico” (PEIXOTO, 2015, 2016a, 2016b);
- “Condições de trabalho e formação dos professores de educação física que atuam na rede de educação básica dos estados da região nordeste”. (PEIXOTO, 2015)

As atividades de ensino ocorrem sistematicamente, no âmbito da LEF, em cinco componentes curriculares – Abordagens, Métodos e Técnicas de Pesquisa I, II e III (respectivamente, EDCD 48, EDCD56 e EDCD64); Prática de Ensino I e II (EDCD76 e EDCD64). No âmbito do PPGE (2018), ocorrem em um componente curricular obrigatório, Educação, Sociedade e Práxis (EDCD603), e dois componentes curriculares eletivos: TEE Marxismo, teoria do conhecimento e educação (EDCE53 e EDCJ79) – nos quais estudamos a teoria sobre a possibilidade do conhecimento que surge das obras de Karl Marx e Friedrich Engels.

No âmbito da extensão, temos desenvolvido:

- os cursos de curta duração com convidados,² visando acessar referenciais essenciais às nossas investigações;

1 Ver: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>.

2 Elencamos alguns cursos realizados entre 2017 e 2018: Contribuições de Florestan Fernandes para a Educação, ministrado pela professora Dr.^a Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão, da Universidade

- o encontro anual do grupo de pesquisa MTE,³ com quatro edições já realizadas, com o objetivo de prestar contas das atividades que desenvolvemos no ano letivo e fazer um balanço da conjuntura e das tendências para o próximo período;
- a Semana Maio com Marx,⁴ que tem como foco disseminar o marxismo e debater questões candentes da conjuntura;
- o projeto de extensão “Espaço, Política e Estudos Urbanos”;⁵
- os Seminários de Orientação;⁶ e
- as Bancas de Pré-Qualificação, que são eventos internos ao MTE com foco na formação dos alunos do Pibic, mestrandos e doutorandos, auxiliando aqueles que estão em fase de qualificação.

do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Crítica do Conceito de Marxismo Ocidental, ministrado pelo professor Dr. Pedro Leão da Costa Neto; As mulheres na Revolução Russa e a Atualidade de suas Lutas, ministrado pela professora Dr.^a Elza Peixoto; Crítica da Economia Política, ministrado pelo professor Edmilson Costa; A Questão do Estado: Diferentes Perspectivas, com o professor Dr. Eurelino Coelho, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); e Espaço, Políticas e Estudos Urbanos, com diversas participações, coordenado por Pedro Paulo Lavor, João Paulo e Giovani Damico.

- 3 Respectivamente: I Encontro Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação, que teve como tema “A formação da classe trabalhadora em tempos da crise do capital”, ocorrido entre os dias 27, 28 e 29 de outubro de 2016; II Encontro Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação, com o tema “100 anos da Revolução Russa: as lições das políticas para a educação”, realizado de 26 a 28 de outubro 2017; o III Encontro Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação, cujo tema foi uma homenagem aos “Karl Marx 200 anos: um legado revolucionário para pensar a conjuntura”, ocorrido no dia 8 de novembro de 2018; e o IV Encontro Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação, ocorrido entre os dias 27 e 30 de março de 2019, com a temática “Desafios para o ensino a pesquisa e a extensão em perspectiva marxista”.
- 4 “I Maio com Marx: Karl Marx 199 anos: um legado revolucionário”, realizado em 5 de maio de 2017. “II Maio com Marx: um legado em movimento”, ocorrido entre os dias 3 a 5 de maio de 2018, na Faced.
- 5 Esse projeto tem por finalidade proporcionar um estudo do espaço urbano sob uma perspectiva materialista dialética, tendo como principal fundamentação as obras de Henri Lefebvre. Essa ação de extensão está inserida no conjunto das atividades do grupo de estudos e pesquisa MTE, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com número do registro no Sistema de Registro e Acompanhamento de Atividades de Extensão (Siatex): 11658. São responsáveis pelo projeto: Pedro Paulo de Lavor Nunes (coordenador institucional), João Paulo Dória de Santana, Janaína Rodrigues de Jesus e Giovani Damico. O projeto tem período de execução permanente e é realizado na Faced, com organização do grupo MTE e carga horária de 68 horas, e 60 pessoas participaram.
- 6 Seminário de Estudo e Orientação para mestrandos, realizado no período entre 11 e 12 de maio de 2018 e o Seminário de Estudo e Orientação para doutorandos, ocorrido entre os dias 25 e 26 de maio de 2018, ambos na sala Kiririda Faced.

EIXO TEÓRICO

O eixo teórico com o qual trabalhamos vem sendo produzido a partir:

- do estudo direto das obras de Marx e Engels nas edições em língua portuguesa e espanhola publicadas pelas editoras Fondo de Cultura, Avante!, Bertrand Brasil, Boitempo, Martins Fontes e Paz e Terra, esta última nos casos em que não surgiu uma nova tradução, tratando (i) da crítica do idealismo alemão, (ii) da exposição do materialismo dialético e (iii) do exercício do método na análise do modo capitalista de produção (ENGELS, 1979, 1986, 1995, 2008, 2015; MARX, 1977, 1982, 1983, 1987, 1989; MARX; ENGELS, 1982, 1983, 1985, 2003, 2007);
- do estudo das investigações do filósofo José Barata-Moura sobre o idealismo alemão (BARATA-MOURA, 2010), sobre o pensamento de Marx e Engels (BARATA-MOURA, 2009, 2012), e sobre os temas da prática (BARATA-MOURA, 1978, 1982, 1986a, 1986b, 1986c, 1994a, 2000), da cientificidade do saber (BARATA-MOURA, 2013), da verdade (BARATA-MOURA, 2008) ou daquilo que é próprio da filosofia: pensar aquilo que é! (BARATA-MOURA, 1994b, 1995, 1996);
- de um conjunto de teorias críticas que pensam o problema da educação e da cultura à luz da crítica da economia política, nos nexos com a luta de classes e a disputa de projetos para a formação da classe trabalhadora no Brasil e no projeto de enfrentamento e superação do problema da marginalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2008; FRIGOTTO, 1995, 2001, 2006, 2008, 2011; LEHER, 2010a, 2010b, 2012, 2013, 2016, 2017, 2018; LEHER et al., 2010, PONCE, 2007; SAVIANI, 1987; TAFFAREL, 1997)

Do conjunto desses referenciais, depreendemos algumas teses que estruturam e fundamentam nossas investigações. A primeira delas segue apanhada na formulação básica do materialismo dialético: “Não é a consciência dos homens que determina o seu *ser*; é o seu social que, inversamente, determina a sua consciência”. (MARX, 1977, p. 24)

Todo e qualquer processo de trabalho pedagógico – e a liderança de grupos de pesquisa o compõe –, nos mais variados níveis, necessariamente, independente da consciência e da vontade daqueles que participam do processo de formação, refere-se a um determinado estágio de desenvolvimento da percepção/consciência:

- daquilo que é a realidade; e, a partir dessa percepção,
- da orientação sobre como agir naquela realidade; a partir de
- expectativas de resultados a obter com esta ação.

Toda a política de formação de professores – que se faz por indivíduos determinados pelas posições de classe que ocupam e pelo estágio de desenvolvimento da luta de classes, indivíduos que projetam a intervenção na realidade orientados por seus interesses de classe – está assentada no estágio de desenvolvimento da percepção sobre a realidade e sobre a percepção do papel da educação na preservação ou transformação dessas realidades, que decorre (que emana) dos projetos para a sociedade produzidos no interior das diferentes classe em luta pelo controle das relações de produção.

Entretanto, não é o maior ou menor grau do estágio de desenvolvimento das percepções sobre as realidades que promovem o seu movimento e a sua mudança. O grau de desenvolvimento das percepções (mais ou menos válidas) apenas orienta a direção da ação dos indivíduos (no caso, os professores) que agem sobre realidades determinadas. O movimento das realidades, entretanto, independe do grau de consciência e entendimento de que dela tenhamos enquanto indivíduos isolados. A percepção dos homens sobre aquilo que é a realidade na qual atuam, obviamente, orienta as suas ações, e essas ações contribuem para o movimento da história. Entretanto, essa ação a partir de um determinado grau de consciência individual sobre a realidade é muito pouco determinante do movimento das realidades, que obedece a um conjunto de relações muito mais complexas e mais amplas. O movimento das realidades produz-se determinado pelo estágio desenvolvimento das forças produtivas em contradições com o estágio de desenvolvimento das relações de produção. A participação das ideias nesse movimento é um fragmento no interior de muitos outros fatores e jamais pode sobrepor-se aos movimentos de todos os indivíduos inseridos e organizados em frações de classes, independentemente do grau de consciência que possuam sobre essas relações.

Os estudos de Karl Marx sobre *O Capital* evidenciam ser perfeitamente possível conhecer as relações mais complexas que determinam e condicionam a formação e as ações dos homens/indivíduos na história. A partir de processos

de investigação científica, é possível apreender o movimento, as mudanças e as tendências das realidades nas quais se formam as consciências. Mas *não é nas consciências dos homens que podemos apreender as realidades nas quais se formam*. Os estudos da consciência apenas informam o grau de desenvolvimento do pensamento dos homens sobre as realidades nas quais vivem, podendo trazer pistas sobre as realidades nas quais esses homens vivem e sobre como pensam agir sobre essas realidades. Mas é no próprio movimento das lutas contraditórias travadas no interior das realidades que se forma a consciência dos homens (e dos professores). É no estudo das realidades que encontramos as respostas para aquilo que vem sendo o ser dos professores enquanto homens e mulheres que se formam em relações históricas determinadas pelo capitalismo como modo de produção da vida.

Isso significa que defendemos a possibilidade de o professor conhecer e imprimir direção à realidade na qual atua, reconhecida a determinação de que “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob as circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 1978, p. 329)

A realidade em que os professores produzem sua existência pode ser conhecida, e é possível projetar uma ação consciente direcionada a uma finalidade nesta dada realidade. A consciência dos professores pode captar o movimento da realidade na qual vivem e trabalham e pode projetar uma ação sobre as realidades nas quais atuam. Essa possibilidade, entretanto, também *não se dá no simples encontro do professor com a realidade empírica*, sem a mediação da teoria (o marxismo) que reconhece aquilo que é o real como um processo em movimento, determinado pelas contradições decorrentes das relações que os homens estabelecem entre si, organizados em classes e com a natureza.

É no interior das relações (sociais), nas quais se defrontam com os seus próprios interesses e os interesses que lhe são antagônicos, que os professores se constituem como seres que produzem e projetam o devir – são seres sociais, se produzem em relações sociais. Os interesses com os quais se defrontam, não pairam no ar, por mais desvinculados que (esses professores) apareçam estar das relações de produção. Esses interesses vinculam-se com a base objetiva na qual, em relações com os meios de produção da vida, os homens produzem suas

vidas. A forma de ser dos professores e as possibilidades de vir a ser de suas intervenções só podem ser conhecidas quando o conjunto das determinações de suas condições de vida, de trabalho e de formação – enquanto fração de classe determinada por condições geográficas, políticas, econômicas e culturais – são conhecidas.

Este é, a nosso ver, o principal desafio da formação dos professores hoje! Possibilitar aos professores uma formação inicial e continuada que lhes garanta os instrumentos para conhecer as condições objetivas nas quais se constituem como seres que produzem e projetam o devir. Aqueles que fazem a história, não como almejam suas subjetividades, mas conforme classe para si, com competência técnica para reconhecer as possibilidades reais de ação nas realidades que conhecem concretamente por dominarem os instrumentos para esse movimento prático!

PARA UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ORIENTADA PELA ANÁLISE CONCRETA DE REALIDADES CONCRETAS

A formação de professores não pode ser predominantemente guiada por uma expectativa abstrata – esvaziada das múltiplas determinações do movimento da realidade – daquilo que deve ser (BARATA-MOURA, 2015, p. 141-146) o trabalho dos professores na educação básica e no ensino superior. Uma expectativa abstrata o é, justamente, quando não preenhe das múltiplas determinações que constituem a realidade. A possibilidade de o pensamento conhecer concretamente as realidades, ainda que provisoriamente, reside no movimento de apanhar as múltiplas determinações de uma dada realidade. O pensamento concreto o é, “por ser síntese de múltiplas determinações”. (MARX, 1977, p. 218-219)

Não se trata aqui de recusar a necessidade de estabelecer finalidades e direção para a formação de professores para a educação básica e para o ensino superior. Pelo contrário, se trata de, a partir de uma determinada posição teórica sobre o movimento da realidade objetiva, estabelecer o ponto de referência a partir do qual apontamos possibilidades de vir a ser da realidade objetiva sobre as quais atuamos, para fortalecer determinadas direções tendenciais favoráveis

à perspectiva de classes na qual nos colocamos. Por trás dessa posição, há pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos sobre aquilo que é o processo de ser do professor na conjuntura das relações de produção capitalistas!

A perspectiva materialista da dialética e dialética do materialismo refuta as teorias que tomam aquilo que é o ser dos homens sob o prisma do individualismo, tão caro ao modo liberal de projetar e gerir as relações de produção capitalistas! Sob a perspectiva *materialista da dialética e dialética do materialismo*, aquilo que é o ser do homem só pode ser apanhado para além de sua constituição empírica (biologia, fisiologia) ou de suas impressões subjetivas sobre sua própria situação. Essas formas de explicação fracionam o homem enquanto ser social que se produz em relações reais, nas quais, para manter-se vivo, necessita estabelecer com a natureza e com os outros homens – organizados em classes e frações de classe a partir de suas atividades produtivas – relações de produção. A forma dessas relações de produção é própria do estágio de desenvolvimento do modo de produção da vida. No capitalismo, o controle das forças produtivas necessárias à produção da existência de todos os homens está nas mãos de uma classe cada vez mais minoritária, que, por processos materiais e ideológicos, convence a todas as demais classes e frações de classe determinadas da justeza dessas relações.

A teoria que abraçamos reconhece a possibilidade de projetar as realidades a partir da leitura científica das possibilidades de vir a ser das realidades, mas demanda o conhecimento concreto daquilo que é a realidade, ou a transposição para o pensamento, enquanto síntese, das múltiplas determinações que se movimentam contraditória e dialeticamente nas realidades. Sob essa perspectiva, a formação dos professores necessita ser guiada pelas demandas práticas apanhadas pela investigação científica dessas demandas. Necessita sim ser levada à aproximação às realidades, mas as realidades são muito mais abrangentes que o empírico imediato, aquilo que é captado pelos sentidos, que fica registrado nas consciências dos sujeitos. (BARATA-MOURA, 1997, 2009)

A formação de professores assentada em um conhecimento científico daquilo que é a realidade possibilita que esse conhecimento científico seja convertido em uma orientação para a ação. Mas a validade desse conhecimento científico apenas se comprova quando colocado em um movimento prático, um movimento

que se efetiva em transformação material das realidades. (BARATA-MOURA, 1994a) Para tomar a prática como critério de verdade, “o próprio educador tem de ser educado”. (MARX, 2007, p. 533)

Aquilo que é o ser do professor só pode ser conhecido concretamente, na forma de ser que este assume nas relações de produção capitalistas. Por essa razão, falar de professores em geral é uma abstração esvaziada das determinações reais nas quais cada professor – com sua própria conformação como homem/mulher, branco/negro, heterossexual ou LGBT, nativo ou estrangeiro que produzem sua subjetividade – se movimenta em relações com a estrutura jurídico-administrativa na qual atuam, com outros professores e com as classes para as quais lecionam numa determinada escola situada numa determinada comunidade de uma determinada cidade como Salvador, Rio de Janeiro, Lisboa ou Columbine, mais ou menos pressionadas pelas condições de vida que as relações de produção em que se movimentam determinam! A prática é esta totalidade determinando a ação do professor e deve ser conscientemente dominada pelo próprio professor. Sua formação deve possibilitar matriz teórica e instrumentos que viabilizem esse domínio.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO COMO DISPUTA DE PROJETOS DE “DEVER SER”

Projetar aquilo que se espera de um professor – e que o professor espera de si mesmo – numa dada realidade não pode desprezar: a) o conhecimento do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção emanadas das lutas inerentes à formação social na qual atuarão; b) o arcabouço das ideias em debate no seio das relações de produção em que vive e atua esse professor determinado! Falamos no plural! Ideias! Isso porque, ao reconhecer as relações de produção, reconhecemos a existência de diferentes classes e frações de classe disputando a direção e o controle das forças produtivas. Diferentes classes e frações de classes que projetam idealmente a direção das forças produtivas na forma de teorias econômicas, teorias políticas, teorias pedagógicas! Argumentamos e defendemos que um professor pode agir emancipado não quando possui a ilusão de uma individualidade livre no sentido liberal, mas quando se reconhece

ser de relações de classe – determinado por relações de classe, gênero, raça – a serviço de relações de classe, nas quais só como sujeito com *consciência de classe para si* pode atuar livremente, alinhando-se aos interesses dos quais emerge como intelectual orgânico.

Sobre este ponto, Aníbal Ponce (2007, p. 36), estudando a história da educação nas sociedades de classes, mapeando o instante da divisão da sociedade de classes, expõe:

Mais ciumentas dos seus bens, por causa da importância dos interesses que deviam defender e pela possibilidade de refletir a respeito desses interesses, mediante o ‘ócio que lhes era assegurado pelo trabalho alheio, as classes opressoras adquiriram, em relação às oprimidas, *uma consciência mais clara de si próprias*. Em virtude desta maior precisão de propósitos, elas adaptaram bem a sua educação, e a que ministravam aos outros, aos fins que visavam.

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga; 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. *No plano da educação a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca. (PONCE, 2007, p. 36, grifo nosso)

Para além da competência técnica reduzida ao domínio do conhecimento científico a ser ensinado, ao domínio das teorias pedagógicas, ao domínio dos instrumentos da didática, para além das teorias da aprendizagem e da metodologia do ensino que daí decorre, defendemos que os professores devem dominar os referenciais que possibilitam reconhecer as relações de produção capitalistas nas quais vivemos e as expressões ideais – na teoria do conhecimento, nas teorias da aprendizagem, nas teorias pedagógicas – que visam perpetuar essas relações de produção na consciência, enquanto ideias dominantes a serviço das classes dominantes.

Posicionamo-nos:

Contra a escola sem partido que, visa exatamente ‘destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga’ dos interesses da classe dominante, nós defendemos que os trabalhadores da educação devem tomar partido pelos interesses

das classes dominadas na luta de classes que se trava também na escola, avocando: (1) recuperar as tradições revolucionárias; (2) contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe para si dos trabalhadores brasileiros; (3) e, neste processo, ao contribuir para promover a consciência de classe para si, promover a rebelião das classes dominadas contra a dominação de um modo de produção voltado para a acumulação privada e profundamente indiferente a toda miséria. (PEIXOTO, 2017a, p. 276)

EXIGÊNCIAS CONJUNTURAIIS, COMPROMISSO POLÍTICO

O ciclo de crises estruturais do capitalismo encurta-se e, na gana de manter os níveis de acumulação privada, as classes economicamente dominantes pressionam a classe trabalhadora, promovendo intensificação da jornada de trabalho, redução dos salários e retirada de direitos trabalhistas e sociais. Reconhecer os fundamentos e as contradições desse processo é passo essencial para nos inserirmos na formação de professores em uma perspectiva que, longe de avocar neutralidade, se posiciona na luta de classes a serviço dos trabalhadores.

Nesse sentido, recordamos que, nas relações de produção capitalistas, os trabalhadores compõem as classes subalternas. São subalternas por não detem o controle dos meios de produção de suas próprias vidas. São subalternas porque, para manter-se vivas, necessitam vender-se como força de trabalho aos proprietários das forças produtivas – classe dominante nas relações de produção – que dela necessitam para produzir/extrair mais-valia. (MARX, 1989)⁷ Porque são proprietários das forças produtivas, dos meios de vida de todos; porque dominam a lógica e a direção dos processos produtivos; por que mantêm sob seu controle o poder bélico e o conhecimento científico, os capitalistas são as classes dominantes e imprimem a direção do movimento da produção.

É para não perder o controle dos meios de vida, que os capitalistas produzem ideologias que tratam de fazer circular e tornar um discurso dominante. Esforçam-se por desenvolver instrumentos que possibilitem manter o controle da produção e da circulação das ideias. Esforçam-se por retirar do horizonte

7 Conforme cuidadosamente detalhado por Marx em *O Capital* (1989).

dos subordinados qualquer possibilidade de crítica radical dessa dominação, qualquer contraposição ideológica que coloque em xeque essa dominação, mantendo férreo controle dos meios de comunicação de massas. No capitalismo, a produção e a circulação das ideias também passam, ainda, pelos processos de formação dos que formam a todos (os professores), sendo crucial para os capitalistas, para manter-se como classes dominantes, controlar a formação dos professores, especialmente aqueles que atuam diretamente na formação da classe trabalhadora. (MARX; ENGELS, 2007)

As classes que, para manter-se vivas, necessitam vender-se como força de trabalho em troca de salários (incluindo os professores), o *necessitam*, porque nas relações de produção capitalistas a obtenção dos *meios necessários à produção da vida* se faz em *relações de troca* – os meios necessários à produção da vida, nas relações de produção capitalistas, são *mercadorias* de natureza muito particular! (MARX, 1989) Nesse modo de produção, são mercadorias todos os frutos da terra apropriados privadamente pelos latifundiários – a água, o trigo que faz o pão, a grama que alimenta o gado de que são extraídos o leite, a manteiga, a carne, o couro para os sapatos, para os casacos, os chapéus. É como mercadorias (produtos de força de trabalho do campo) que as matérias-primas são colocadas nas mãos dos trabalhadores das indústrias pelos industriários. Mas os industriários, assim como os latifundiários, *podem* ser donos das máquinas, das matérias-primas e do capital para a produção, mas *não podem* converter os bens da terra nas mercadorias de que necessitam com férrea necessidade para expandir a extração de mais-valia. Apenas a *força de trabalho* é o *fermento vivo* que converte *meios de produção* em *mercadorias* portadoras de *mais-valia*, trabalho incorporado nas mercadorias e não pago! (MARX, 1989)

Encontra-se aqui o cerne das relações de produção capitalistas que os professores têm que apreender nas modernas relações de produção! Estão neste lugar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” das duas classes fundamentais (multiplicadas em frações) que entram nas relações de produção capitalistas. Está aqui, na sua complexidade histórica a ser apanhada pela consciência – “[...] a cabeça tem de descobri-los nos fatos materiais da produção, tal e qual a realidade os oferece” (ENGELS, [19--], p. 49) –, o cerne da possibilidade de superação das relações de produção capitalistas, que não vai ocorrer conforme nossas vontades,

mas de acordo com as condições objetivas que encontramos legadas pelo passado e, transformadas, transmitimos às futuras gerações.

Nestas relações de produção, não há qualquer possibilidade de neutralidade, e apenas um total desconhecimento de suas leis permite tal abstração: neutralidade, isenção!

O capital extrai mais-valia em ciclos de crise de acumulação cada vez mais curtos, dizíamos. Procura continuamente novos mercados, novas mercadorias, matérias-primas e força de trabalho com valores rebaixados. Transforma continuamente os processos de produção de forma a baratear matérias-primas e força de trabalho. Frauda as mercadorias e a composição dos salários, com o fim de ampliar suas margens percentuais de lucros. Avançam sobre o fundo público, contando com o apoio dos governantes ali postos com o financiamento empresarial, garantindo, por meios legais e transferências fiscais, a progressiva desresponsabilização do Estado pelos direitos sociais básicos conquistados no pós-guerra – sob a tensão da polarização do mundo entre modos de produzir a vida distintos: o capitalismo e o comunismo – no que ficou conhecido como estado de bem-estar social. Retirando os direitos sociais básicos da esfera pública estatal, os convertem em mercadorias. O acesso à saúde e à educação encontra-se contraditória e dialeticamente determinado pela lógica das mercadorias e apenas como mercadorias saúde e educação passam a ser acessíveis a todos os que por ela podem pagar!

Sob essas condições, acentua-se a pressão do capital sobre a classe trabalhadora, extraindo direitos duramente conquistados, tais como a jornada de 40 a 44 horas semanais, sistema de previdência e aposentadoria, acesso à saúde e educação públicas. Impõem aos trabalhadores em geral o retorno às formas de trabalho escravo, ao desemprego (à impossibilidade de autossustento) e ao aumento dos custos de vida em nome da recuperação da economia “pelo bem de todos”. O rebaixamento dos salários e a intensificação do trabalho ocorrem associados ao aumento dos custos dos meios de vida (alimentação, moradia, vestuário, forças produtivas para a produção da vida – eletricidade, internet, gás, carvão etc.). Em todo o mundo explode um ciclo de intensificação progressiva da luta de classes, ainda que apareça latente! Os professores se formam, produzem e projetam o devir nesta conjuntura! Sua formação inicial e continuada

tem de lhes garantir os instrumentos para conhecer as condições objetivas nas quais se constituem como seres que produzem e projetam o devir – o seu e o das classes com as quais se relaciona como professores – numa conjuntura de crises!

Os educadores têm de ser educados, mas não é qualquer referência que possibilita apreender a realidade na qual se formam e atuam como educadores!!! Têm que saber que atuarão em relações de produção capitalistas, em uma sociedade de classes, uma sociedade de luta de classes. Atuarão sob condições determinadas por contradições dessas lutas de classes, enfrentando uma classe que, ciosa dos seus interesses (conscientes dos seus interesses de classe para si), impedem a possibilidade de uma escola unitária, avocam a desigualdade de acesso à ciência e à técnica, produzem um parque escolar desigual, uma educação para os ricos e uma educação para os pobres, reduzindo a educação da classe trabalhadora às pedagogias do aprender a aprender, aos irracionalismos, aos subjetivismos, ao pragmático domínio da experiência imediata.

Os educadores têm de ser educados!!! Têm de saber que suas formações são determinadas pelos planos elaborados pelos países centrais com a finalidade de rebaixar a formação da classe trabalhadora, rebaixando à miséria o custo médio da força de trabalho, rebaixando os salários a valores que não possibilitam o mínimo para a manutenção da vida da força de trabalho. (MELO, 2004)

Precisam saber que a competência técnica – estimada no domínio das teorias pedagógicas, dos conhecimentos científicos a serem ensinados, nos métodos e meios facilitadores da aprendizagem – não é suficiente para projetar suas ações na realidade das escolas, que não existe neutralidade, que, irremediavelmente, realizarão atuação política e que, para atuarem emancipados, necessitam da consciência e compromisso político. Precisam ir além das ideologias liberais nas quais os pobres são responsabilizados por suas próprias mazelas avançando para uma perspectiva que considere as condições econômico-políticas que geram a pobreza e àquilo que é necessário para a sua superação.

Precisam apropriar a tradição das lutas dos trabalhadores. Precisam apropriar as teorias socialistas que, contrapondo-se aos liberais – ideologia das classes dominantes, dos capitalistas –, explicam como nos tornamos o que temos sido a partir de como temos vivido. Que o que temos vivido movimenta-se em direções que precisamos apreender e projetar para ultrapassar o capitalismo

como modo de produção da vida. Um modo de produção que já compromete em todo o mundo a possibilidade da vida, por, anarquicamente, destruir a natureza e, com ela, os meios de vida de todos os homens. Compromete a possibilidade de vida porque exclui do acesso a riqueza que produzem pelo trabalho, o conjunto dos homens!

Competência técnica e o compromisso político na formação de professores preparados para a luta de classes e, defendemos, preparados para uma posição alinhada com os interesses das classes excluídas no enfrentamento dos interesses dos capitalistas, necessariamente, demanda o domínio das tradições que a burguesia trata de demonizar! O materialismo histórico-dialético – Marx, Engels, Lenin e toda a tradição marxista sem a qual se torna impossível conhecer aquilo que é o modo de produção da vida em relações de produção capitalistas.

Um programa de iniciação ao trabalho pedagógico a serviço dos trabalhadores na luta de classes, necessariamente, tem que estudar o capitalismo, iniciando esse estudo com *O Capital*! Na própria obra estudada na história do desenvolvimento do pensamento de Marx e Engels, têm que estudar a concepção materialista e dialética da história, enquanto uma teoria do conhecimento com expectativa de orientar a transformação material das realidades (a prática)! Têm que estudar os processos revolucionários em todo o mundo e, neles, têm de estudar os projetos de educação dos processos revolucionários que estiveram em debate e converteram-se em política de Estado nos processos revolucionários. Têm que estudar o liberalismo, a história das teorias liberais e os processos históricos nos quais foram produzidas! E têm que estudar as teorias socialistas e as condições objetivas em que se impuseram como férrea necessidade para orientar a luta dos trabalhadores! Têm que dominar as categorias modo de produção, forças produtivas e relações de produção, luta de classes – e os instrumentos teóricos da dialética que possibilitam apanhá-las no seu desenvolvimento como determinações contraditórias. Têm que apreender suas próprias realidades localizando a luta de classes e a disputa de interesses presentes nos Comitês Estaduais de Educação, nas Secretarias de Educação, nos projetos dos governos dos estados, nos documentos que expressam as políticas de Estado para a educação da classe trabalhadora, de modo a reconhecer os princípios liberais, de interesse do grande capital e de preservação da acumulação privada!

Reafirmamos:

Contra a escola sem partido que, visa exatamente ‘destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga’ dos interesses da classe dominante, nós defendemos que os trabalhadores da educação devem tomar partido pelos interesses das classes dominadas na luta de classes que se trava também na escola, avocando: (1) recuperar as tradições revolucionárias; (2) contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe para si dos trabalhadores brasileiros; (3) e, neste processo, ao contribuir para promover a consciência de classe para si, promover a rebelião das classes dominadas contra a dominação de um modo de produção voltado para a acumulação privada e profundamente indiferente a toda miséria. (PEIXOTO, 2017a, p. 276)

No Brasil, os professores proletarizados da educação básica acordam para a luta de classes e já reconhecem quem porta o tacão de ferro! No mundo, rebaixar a formação dos professores é um princípio, uma necessidade férrea do capital. O MTE posiciona-se e movimenta-se contra esse rebaixamento, defendendo que o educador em geral (e aquele que se forma na formação social brasileira) tem que ser educado para a luta de classes e - inserido na luta de classes em que está - estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora e em movimento pela superação da barbárie que se evidencia crescente nestas relações de produção sob controle dos capitalistas!

ORIENTAÇÕES CONCLUÍDAS E EM ANDAMENTO E OS EIXOS DE INVESTIGAÇÃO QUE EVIDENCIAM AQUILO QUE O MTE VEM SENDO

No âmbito do ensino, o MTE forma pela pesquisa, quando orientamos Pibic, dissertação de mestrado e teses de doutorado. Do conjunto das investigações temos extraído os eixos que caracterizam aquilo que é o MTE.

Desde 2015, as pesquisas Pibic relacionam-se aos projetos centrais desenvolvidos pelo MTE, anteriormente anunciados. Desde 2017, financiados com bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (Fapesb), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da UFBA. As pesquisas Pibic estão voltadas para o projeto “Condições de Trabalho e Formação dos

Professores de Educação Física da Rede de Educação Básica do Estado da Bahia”. Em 2017 e 2018,⁸ estivemos realizando o levantamento documental na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) com a participação dos estudantes de licenciatura em Educação Física Yuri Carlos Costa dos Santos⁹ e Nayara Bessa Barreto,¹⁰ que, uma vez formados (03/2018), foram substituídos, por processo de seleção pública, pelas estudantes de graduação Monique Alice Neves de Brito¹¹ e Aline de Jesus Pimentel Nascimento.¹² A partir de meados de 2018 e meados de 2019, iniciamos o processo de pré-teste do instrumento de coleta de dados com a participação dos estudantes Lucas Bonfim,¹³ Jaimilson Barros Vieira¹⁴ e Monique

-
- 8 No Edital nº 01/2017, publicado no Sisbic, realizado pela Propci da UFBA para seleção de bolsas do Pibic, o Projeto nº 12443, realizado pelo orientador sobre condições de trabalho e condições de formação de professores de Educação Física nas escolas da rede estadual de educação sediadas na cidade de Salvador, obteve uma bolsa da Fapesb e uma bolsa do CNPq. No Edital nº 01/2018, de mesma organização e intenção do anterior, o Projeto nº 14745, elaborado pela orientadora sobre condições de trabalho e condições de formação de professores de Educação Física nas escolas da rede estadual de educação sediadas na cidade de Salvador, em fase de aplicação de pré-teste e coleta de dados, obteve uma bolsa da Fapesb, uma bolsa do CNPq e uma bolsa de iniciação científica da UFBA. No edital do ano seguinte, Edital nº 01/2019, com o Projeto nº 17029 sobre condições de trabalho e condições de formação de professores de educação física nas escolas da rede estadual de educação sediadas na cidade de Salvador, em coleta e análise de dados, duas bolsas foram obtidas, uma da Fapesb e a outra do CNPq.
 - 9 Edital 2017/2018 - Plano de trabalho 24806: levantamento, catalogação e análise dos documentos e bibliografia produzidos pela SEC acerca do estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre as condições de trabalho e formação dos professores de Educação Física da rede pública estadual e das principais ações empreendidas pela administração pública estadual para ultrapassar os problemas já reconhecidos, realizado com bolsa do CNPq.
 - 10 Edital 2017/2018 - Plano de trabalho 24807: levantamento, catalogação e análise da produção do conhecimento acerca das condições de trabalho e formação dos professores de Educação Física no Brasil, em especial, na região Nordeste, executado com bolsa da Fapesb.
 - 11 Edital 2017/2018 - Plano de trabalho 24806: levantamento, catalogação e análise dos documentos e bibliografia produzidos pela SEC acerca do estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre as condições de trabalho e formação dos professores de educação física da rede pública estadual e das principais ações empreendidas pela administração pública estadual para ultrapassar os problemas já reconhecidos, produzido com bolsa do CNPq.
 - 12 Edital 2017/2018 - Plano de trabalho 24807: levantamento, catalogação e análise da produção do conhecimento acerca das condições de trabalho e formação dos professores de educação física no Brasil, em especial, na região Nordeste, realizado com bolsa da Fapesb.
 - 13 Edital 2018/2019 - Plano de trabalho 29255: aplicação do instrumento de coleta de dados da pesquisa sobre as condições de trabalho e formação dos professores que atuam no âmbito das escolas estaduais sediadas na região metropolitana de Salvador, investigando tempo serviço e tipo de vínculo empregatício, executado com bolsa de iniciação científica da UFBA.
 - 14 Edital 2018/2019 - Plano de trabalho 29254: aplicação de pré-teste do instrumento de coleta de dados da pesquisa sobre condições de trabalho e formação de professores de Educação Física na região metropolitana de Salvador, produzido com bolsa da Fapesb.

Alice Neves de Brito.¹⁵ No Edital Sisbic Propci/UFBA nº 01/2019, obtivemos mais duas bolsas, aguardando a possibilidade de uma terceira, que permanecerá com os três estudantes.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado em Educação (PPGE) –, estamos investigando:

- “Proposições pedagógicas em educação física – crítica das teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem”, de Nívia de Moraes Bispo (investigação em andamento);
- “Proposições pedagógicas em educação física e o problema da marginalidade – relações sociedade/educação/escola/educação física”, de Janaina Rodrigues de Jesus¹⁶ (dissertação concluída);
- “A produção do conhecimento sobre o trabalho do assistente social em escolas públicas”, de Lorena Costa Batista dos Santos¹⁷ (dissertação concluída);
- “Perspectivas pedagógicas que fundamentam o trabalho pedagógico do professor de educação física na rede de educação básica da Região Nordeste do Brasil”, de Yuri Carlos Costa dos Santos (investigação concluída);
- “Crítica da Economia Política, Financeirização e Educação – a movimentação na Bolsa de Valores”, de José Carlos Gomes Ribeiro Júnior (investigação em andamento).

Ainda no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* – doutorado em Educação (PPGE) –, os projetos enfocam:

15 Edital 2018/2019 – Plano de trabalho 29256: aplicação do instrumento de coleta de dados da pesquisa sobre condições de trabalho e formação dos professores que atuam no âmbito das escolas estaduais sediadas na região metropolitana de Salvador, pesquisando a jornada e infraestrutura para o trabalho pedagógico, realizado com bolsa do CNPq e de iniciação científica da UFBA.

16 Janaina Rodrigues de Jesus, *Crítica das Proposições Pedagógicas para a Educação Física – nexos sociedade, educação, educação física* (2017). Orientadora: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

17 Lorena Costa Batista dos Santos, *Trabalho e Educação no Currículo dos Curso de Serviço Social da UFBA* (2017). Orientadora: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

- “A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física”, de Rogério Massarotto de Oliveira¹⁸ (tese defendida);
- “Indústria da cultura corporal em academias de ginástica no Brasil: nexos e determinações da reestruturação produtiva”, de Bárbara Cristina Pupio¹⁹ (tese defendida);
- “Intensificação do trabalho docente nas IFES e a política de ciência tecnologia e inovação (CT&I): nexos e determinações”, de João Paulo Dória de Santana²⁰ (tese defendida);
- “A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Johan Huizinga”, de Marcelo Pereira de Almeida Ferreira²¹ (tese defendida);
- “Pedagogia histórico-crítica e educação física: entre os limites e avanços das aproximações/apropriações”, de Jaqueline Rodrigues da Silva²² (tese defendida);
- “Políticas de formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia”, de Itamar Silva de Sousa (investigação em andamento);
- “Indústria da Cultura Corporal – Cadeia produtiva das Lutas como espetáculo”, de Elson Moura Dias Junior (investigação em andamento);
- “Modo de vida e educação: Leon Trotsky”, de Otávio Luiz Pinheiro Aranha (investigação em andamento).

Conforme visto, no interior do grupo de estudos e pesquisas MTE encontram-se em andamento pesquisas articuladas com o ensino e a extensão, desenvolvidas por doutores, mestres, graduados e estudantes de graduação em

18 Rogério Massarotto de Oliveira, *A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física* (2017). Orientadora: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

19 Bárbara Cristina Pupio, *Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva* (2017). Orientadora: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

20 João Paulo Dória de Santana, *A política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a Intensificação do Trabalho nas IFES: a (im)produtividade do trabalho docente em debate* (2015). Orientadora: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

21 Marcelo Pereira de Almeida Ferreira, *A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Huizinga* (2015). Orientadora: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

22 Jaqueline Rodrigues da Silva, *Pedagogia histórico-crítica e educação física: entre os limites e avanços das aproximações/apropriações* (2015). Orientadora: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

processo de formação no interior do grupo. Esses investigadores estão nucleados conforme segue:

Quadro 1 – Eixos de investigação que evidenciam aquilo que o MTE vem sendo

| Eixo | Pesquisas | Investigadores |
|---|---|---|
| Estudos dos fundamentos do materialismo histórico e dialético | Pressupostos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos da concepção materialista e dialética da história: contribuições para o trabalho pedagógico, a formação dos professores, a produção do conhecimento e as políticas públicas em educação e educação física | Elza Peixoto (todo o grupo) |
| | Crítica da tese da centralidade do lúdico na formação humana | Marcelo Pereira de Almeida Ferreira |
| | Modo de vida e educação: Leon Trotsky | Otávio Luiz Pinheiro Aranha |
| | A prática como critério de verdade: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico. | Elza Peixoto Nayara Bessa Barreto João Paulo Dória de Santana Yuri Carlos Costa dos Santos |
| Crítica da economia política do esporte | Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica e a tese da divisão da formação determinada pela reestruturação produtiva | Bárbara Cristina Pupio |
| | Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal nas lutas e a formação dos atletas de M.M.A | Elson Moura Dias Junior |
| Crítica da Economia Política da Educação | Política de formação no ensino superior no estado da Bahia | Itamar Silva de Sousa |
| | Crítica da Economia Política da Educação | Edson do Espírito Santo José Carlos Gomes Ribeiro Junior Patrícia Menezes |
| | Política de valorização dos professores | Vania Moraes Lopes |
| Estudos sobre as políticas de trabalho e formação em ciências humanas | Condições de trabalho e formação dos professores de educação física que atuam nos estados da região nordeste - protocolado na plataforma Brasil e aguardando parecer do comitê de ética em pesquisa | Elza Peixoto Jaimilson Barros Vieira José Carlos Gomes Ribeiro Junior Lucas Bonfim Monique Alice Neves de Brito Yuri Carlos Costa dos Santos |
| | A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física | Rogério Massarotto de Oliveira |
| | Política de Ciência e Tecnologia e intensificação do trabalho docente nas Universidades | João Paulo Dória de Santana |
| | O trabalho do assistente social na política de educação nos estados da Paraíba e da Bahia | Adriana Ferriz |

| Eixo | Pesquisas | Investigadores |
|---|---|--|
| Balanço e crítica da produção do conhecimento | Crítica das proposições pedagógicas produzidas para a educação física | Elza Peixoto Janaína Rodrigues de Jesus |
| | A produção do conhecimento sobre o trabalho do assistente social em escolas públicas. | Lorena Costa Batista dos Santos |
| | Crítica da metodologia crítico-superadora | Elza Peixoto Nívia Bispo |
| | Crítica dos fundamentos conceituais dos estudos de território no Brasil | Pedro Lavor Nunes |
| Estudos introdutórios à psicologia histórico-cultural | Teoria do desenvolvimento e da aprendizagem | Nívia de Moraes Bispo Jacob Iora |
| | Estudos introdutórios à pedagogia histórico-crítica | Jaqueline Rodrigues |

Fonte: elaborado pela autora.

Deste conjunto de investigações, permanece central e deve ser continuado o estudo das obras dos desenvolvedores do marxismo, em especial Marx e Engels, com foco na apreensão do materialismo histórico-dialético na fonte originária. É sob a perspectiva daquilo que temos apreendido ser o método que almejamos a investigação da política educacional e, nela, a investigação das políticas de trabalho e formação dos professores de Educação Física, do problema da fundamentação teórica para a sustentação materialista e dialética da prática de ensino e do estágio que leva à necessidade de investigação e crítica da economia política do esporte. Aparentemente dispersos, esses temas se entrecruzam no processo do desenvolvimento do conhecimento com vistas à totalidade de relações nas quais se inscreve o trabalho de um coletivo de investigação no processo de apreensão materialista e dialética daquilo que é a realidade da formação em Ciências Humanas.

ENCAMINHAMENTOS CONJUNTURAIS

O Projeto Político Pedagógico (PPP) que orienta o grupo MTE, em síntese, defende que:

- As práticas, as políticas, a produção do conhecimento e a formação em Ciências Humanas não podem ser apreendidas isoladas dos nexos com

o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção nas quais ocorrem, ou seja, as relações de produção próprias do capitalismo em sua fase monopolista e imperialista;

- No âmbito das relações de produção capitalistas, as práticas, as políticas, a produção do conhecimento e a formação só podem ser apanhadas a partir do reconhecimento de que as relações de produção capitalistas são marcadas pela luta de classes, ocorrendo disputa de projetos para a direção da formação da classe trabalhadora, hegemônica pelas classes que retêm o controle das forças produtivas, sob forte pressão das classes que dependem da venda da força de trabalho para a manutenção da vida;
- O estágio de desenvolvimento das forças produtivas encontra-se obstaculizado por uma grave crise da economia política – assentada na expansão da financeirização – que, sob o controle do setor financeiro, subordina todas as necessidades dos trabalhadores aos interesses voláteis da especulação, com especial impacto sobre as políticas sociais e, nelas, sobre a educação pública em franco processo de desmonte – as políticas educacionais não serão adequadamente apreendidas sem o entendimento de conjunto desta crise e das saídas que vêm sendo gestadas pelas classes economicamente dominantes;
- “No labirinto do capital”, a produção do conhecimento encontra-se na encruzilhada de posicionar-se a serviço dos interesses da classe trabalhadora ou a serviço dos interesses das classes que controlam as forças produtivas, finalmente restando impossível aos intelectuais reivindicarem a neutralidade, visto os ataques diretos do capital ao *locus* da produção do conhecimento no Brasil – a universidade pública.
- A crítica da produção do conhecimento deve ajudar a ver bem os limites teóricos dos referenciais nos quais temos nos apoiado de forma a superar os limites da direção intelectual, especialmente, dos referenciais para a formação de professores, em especial, a crítica das ontologias idealistas que influenciam a perspectiva da prática que orienta a formação dos professores.

Sob esse entendimento, temos produzido iniciação científica, dissertações e teses no interior dos cursos de graduação e pós-graduação, disputando a direção da formação com os grupos de pesquisa que avocam as matrizes teóricas positivistas e subjetivistas – que levam aos extremos do individualismo, do relativismo

e do irracionalismo. Tais matrizes não contribuem para que os professores reconheçam as relações de produção nas quais atuam, fazendo história independente de suas consciências das realidades nas quais atuam. Fazem história não de acordo com suas vontades subjetivas, mas de acordo com as condições que lhes foram legadas pelo passado. A apreensão dessas condições exige método. E o método, mais desenvolvido para este exercício essencial de preservação da vida na barbárie das relações de produção capitalistas, é a concepção materialista da dialética e dialética do materialismo, que fundam os marxismos.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *Da representação à "Práxis"*. Lisboa: Caminho, 1986a.
- BARATA-MOURA, José Adriano. Das "ontologias da práxis" a uma radicação ontológica da prática. In: CORREIA, Carlos João; SILVA, Paula Oliveira e (org.). *Praxis: Seminário Ibérico de Filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2000. p. 13-32.
- BARATA-MOURA, José Adriano. A demanda da prática: a concepção de práxis em Feuerbach. *História das ideias*, Coimbra, v. 8, p. 399-455, 1986b.
- BARATA-MOURA, José Adriano. O "dever ser" não é ferramenta de recurso. In: BARATA-MOURA, José Adriano. *Marx, Engels e a crítica do utopismo*. Lisboa: Avante!, 2015. p. 141-145.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *Estudos sobre a ontologia de Hegel: ser, verdade e contradição*. Lisboa: Avante!, 2010.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *Ideologia e prática*. Lisboa: Caminho, 1978.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx*. Lisboa: Avante!, 1997.
- BARATA-MOURA, José Adriano. Materialismo e dialética, ou da ontologia em Marx. *Vértice*, Lisboa, n. 145, p. 5-16, 2009.

- BARATA-MOURA, José Adriano. *Ontologias da “práxis” e idealismo*. Lisboa: Caminho, 1986c.
- BARATA-MOURA, José Adriano. Para que serve a filosofia? *Vértice*, Lisboa, n. 75, p. 104-108, dez. 1996.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *Prática: para uma esclarecimento do seu sentido como categoria filosófica*. Lisboa: Colibri, 1994a.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *Para uma crítica da “Filosofia dos Valores”*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- BARATA-MOURA, José Adriano. “Pensar aquilo que é” tarefa e problema da filosofia. *Vértice*, Lisboa, n. 59, p. 77-80, mar./abr. 1994b.
- BARATA-MOURA, José Adriano. Que é filosofar? *Vértice*, Lisboa, n. 65, p. 86-91, abr. 1995.
- BARATA-MOURA, José Adriano. Sobre a verdade: um roteiro de problemas. *Revista do CEJ*, Almedina, n. 10, p. 9-23, 2008.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *Totalidade e contradição: acerca da dialética*. Lisboa, Portugal: Caminho, 2012.
- BARATA-MOURA, José Adriano. *(Re)Pensar a dimensão científica do conhecimento*, 2013. Trabalho apresentado na Conferência inaugural da “Primeira Semana Epistemológica”, proferida em 25 de setembro de 2013, na Universidade Cabinda, Angola, Lisboa, 11 nov. 2013. Mimeo.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- CNPQ. *Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - MTE HISTEDBR*. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9320923029513945>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2008.
- COSTA NETO, Pedro Leão da. Crítica ao conceito de marxismo ocidental. *Crítica Marxista*, Campinas, n. 38, p. 9-28, 2014.

- ENGELS, Friedrich. *Anti-Duhring*. Lisboa: Avante!, 2015.
- ENGELS, Friedrich. *Biografia*. Lisboa: Avante!, 1986.
- ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Moraes, 2008.
- ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [19--?].
- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-12, 2018.
- FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. *A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Huizinga*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MINAYO GOMEZ, Carlos *et al.* *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-46.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006.

- JESUS, Janaina Rodrigues de. *Crítica das proposições pedagógicas para a educação física: nexos sociedade, educação, educação física*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- LEHER, Roberto. Agravamento da crise, coesão do bloco dominante e novos horizontes para as lutas sociais. *Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, v. 14, p. 95-110, 2013.
- LEHER, Roberto. Conjuntura, luta de classes e educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 8, n. 1, p. 180-186, jun. 2016.
- LEHER, Roberto. Crise do capital e questão social. *Estudos do Trabalho*, Marília, ano 3, n. 6, p. 17-35, 2010a.
- LEHER, Roberto. Crise estrutural e função social da universidade pública. *Temporalis*, Brasília, DF, v. 1, p. 15-39, 2010b.
- LEHER, Roberto *et al.* Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010. *Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires, v. 28, p. 49-69, 2010.
- LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *SER Social*, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 310-328, 2018.
- LEHER, Roberto; TRINDADE, Alice Coutinho da. O Brasil e a crise: setores dominantes avançam, trabalhadores empreendem lutas ‘dentro’ da ordem. *Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires, v. 13, p. 181-198, 2012.
- LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14, 2017.
- MARX, Carlos. *Escritos de juventude*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982. v. 1.
- MARX, Karl. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. *In: MARX, Karl. Os pensadores – Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 323-404.
- MARX, Karl. *Biografia*. Lisboa: Avante!, 1983.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MARX, Karl. *Para a questão judaica*. Lisboa: Avante!, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante!, 1982. t. 1.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante!, 1983. t. 2.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante!, 1985. t. 3.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela*. Maceió: EdUFAL, 2004.
- NEVES, Lúcia Maria Vanderley. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- OLIVEIRA, Rogério Massarotto de. *A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. *História e história da educação: o debate teórico metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 50-64.
- PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. 100 anos da Revolução Russa: as lições da política para a educação – notas de estudos de obras de Lenin e Krupskaya. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 276-291, dez. 2017a.
- PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Análise da produção do conhecimento: a prática como direção da crítica. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 2, p. 5-25, 2017b.
- PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Desafios da formação Universitária: Pensar a prática sob ontologia materialista. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 68, p. 239-248, 2016a.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. *Condições de trabalho e formação dos professores de educação física que atuam na rede de educação básica dos estados da região nordeste*. Salvador, 2015a. Projeto de Pesquisa. FAGED - UFBA. Mimeo.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Formação de professores de educação física e a prática como critério de verdade. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO*, 7., 2016, Belém. *Anais [...]*. Belém: UFPA, 2016b. Disponível em: http://soac.tempsite.ws/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/view/122/254. Acesso em: 19 dez. 2019.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Interdisciplinaridade e análise da produção científica: apontamentos a partir da concepção materialista e dialética da história. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 120-165, out. 2013.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Modo de produção da existência: categoria chave para a compreensão da problemática do lazer. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 14, n. 57, p. 353-365, jun. 2014a.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Notas Introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 41, p. 332-346, abr. 2011. Edição especial.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Para além da análise epistemológica: crítica da produção do conhecimento à luz das determinantes do modo de produção. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 14, n. 59, p. 53-66, out. 2014b.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Pensar ciência, verdade e prática sob ontologia materialista: subsídios a formação de professores. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015b. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22540_8805.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça; MORSCHBACHER, Márcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação para o trabalho científico na formação de professores de educação física. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 36-67, 2015.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2007.

- PUPIO, Bárbara Cristina. *Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SANTANA, João Paulo Dória de. *A política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a Intensificação do Trabalho nas IFES: a (im)produtividade do trabalho docente em debate*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SANTOS, Lorena Costa Batista dos. *Trabalho e educação no currículo dos curso de serviço social da UFBA*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, out. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas*: Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Jaqueline Rodrigues da. *Pedagogia histórico-crítica e educação física: entre os limites e avanços das aproximações/apropriações*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. *Atividade física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 106-130.

**Linha de pesquisa:
Educação e Diversidade**

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: UM HISTÓRICO DO GEPEL

CRISTINA D'ÁVILA
LÚCIA GRACIA FERREIRA
GIOVANA CRISTINA ZEN

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos um histórico das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (Gepel), um grupo que se constituiu no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1998. A pesquisa foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e buscou apresentar o estado do conhecimento sobre as teses de doutorado e dissertações de mestrado realizadas no período entre 2005 a 2018. Para tal, foi realizada, entre os meses de maio e junho de 2019, uma pesquisa qualitativa, descritiva e de tipo estado do conhecimento que se consolida através do levantamento bibliográfico enunciado.

No presente estudo, apresentamos como o Gepel vem se consolidando, ao longo dos anos, com suas contribuições no PPGE da UFBA. Mostramos também

como o tema primário do grupo, a ludicidade, avançou desde a sua concepção e como os avanços do Gepel o modificou, desde a sua nomenclatura. Ainda compreendendo a importância do campo da educação, da ludicidade e da didática, abrangências do grupo, é que as discussões têm sido realizadas, concretizando-se nas produções científicas que fazem parte do PPGE.

GEPEL: UMA HISTÓRIA PARA CONTAR

Reflexões acerca de uma educação mais criativa e prazerosa constituíram o ingrediente fundamental que levou à criação de um grupo de pesquisa sobre a temática da ludicidade no seio do PPGE da Faced da UFBA no ano de 1998. No mesmo período, o filósofo educador Cipriano Carlos Luckesi experimentava, no PPGE, uma pedagogia lúdica em suas aulas de Ludopedagogia – componente curricular dividido em três disciplinas complementares: Ludopedagogia 1, 2 e 3. A formação de pós-graduandos nesse componente foi marcante para a concepção do grupo que, em 2019, completou 21 anos: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade, de sigla Gepel – à época, somente Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade. O termo “didática” foi ajuntado à sigla mais recentemente por uma demanda dos pesquisadores membros do grupo que desenvolvem estudos no campo da Didática, notadamente sobre a problemática do ensino na educação básica e superior.

O Gepel foi coordenado por Cipriano Luckesi e Bernadete Porto desde 1998 até o ano de 2005, quando passa a assumir a coordenação a professora Cristina D’Ávila. Desde então, o Gepel tem se dedicado a pesquisar e aprofundar estudos teóricos e práticos com centralidade na ludicidade – termo não dicionarizado que tem forte apelo para os pesquisadores da área. Ludicidade é o tema e a área de estudos, portanto, criada por Cipriano Carlos Luckesi e por ele concebida como sendo uma condição ontológica do ser humano; é uma capacidade humana de viver plenamente – no sentido da inteireza do ser – uma experiência cotidiana, a ponto de podermos afirmar que uma experiência verdadeiramente lúdica para uns poderá não sê-lo para outros. A ludicidade é, assim, uma “experivivência” interna de entrega e de gozo. Afirma Luckesi (2006, p. 6):

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito.

É comum o termo “ludicidade” ser confundido ora com práticas recreativas, ora com atividades de lazer. Há uma polissemia em seu entorno, o que nos impede a investigações profícuas sobre o assunto. Temos trabalhado numa nova e significativa compreensão do lúdico na vida humana, como dimensão que propicia ao ser humano um modo de viver mais criativo e saudável. Assumimos o lúdico como princípio formativo na educação, elemento fundante de uma ação educativa criativa, ao mesmo tempo inteligível e sensível, estruturante do processo de ensinar e desencadeador de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – à dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

A proposta de uma educação lúdica nos traz a possibilidade de ampliar teórica e vivencialmente a nossa práxis educativa, a partir das diversas abordagens teóricas disponíveis, para a compreensão da atividade lúdica como fenômeno que permite um desenvolvimento psicológico, motor, social, emocional e cognitivo mais saudável e criativo. Ademais, há um contraste entre o indivíduo que sente a vida digna de ser vivida – o sujeito criativo – e aquele que se submete à realidade, trazendo consigo um sentimento de inutilidade. Desde o ano 2000, o Gepel organiza, bianualmente, o Encontro Nacional de Educação e Ludicidade (Enelud), atualmente nomeado como Encontro Nacional de Educação, Didática e Ludicidade. Na última edição, participou do encontro o educador renomado

internacionalmente professor Gilles Brougere, da Univerdade Paris 13. A cada Enelud, vimos crescer o número de participantes: partiu de um pequeno encontro na Faced com pouco mais de 100 pessoas para chegar, no ano de 2017, a um evento com mais de 1.000 inscritos. Os temas abordados nesses encontros reúnem estudos dos pesquisadores – mestrandos, doutorandos, graduandos e professores – e buscam responder a temáticas emergentes no cotidiano escolar, contribuindo, assim, com reflexões, discussões, encaminhamentos teóricos e práticos que buscam modificar a faceta conservadora da educação infantil ao ensino de pós-graduação.

O Gepel, há mais de uma década, organizou uma coletânea que reúne artigos e ensaios oriundos, a maioria de pesquisas realizadas no seio do grupo. A coletânea, criada em 2000, representou uma importante produção do Gepel e foi publicada durante quatro edições, contribuindo com conhecimentos novos acerca da educação sob a perspectiva lúdica. Atualmente, a coletânea se transformou na *Revista Eletrônica do Gepel* (REG), criada no ano de 2012 e organizada por Cristina D'Ávila e Mônica de Souza Massa, doutoranda do grupo à época. A REG encontra-se em fase de reestruturação. Recentemente, em 2018, o Gepel também foi responsável pela realização da 19ª edição do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe).

Por fim, resta dizer que esse é um grupo pequeno, mas profícuo em suas produções, com um foco muito dirigido à educação básica, mas também à educação superior, no sentido de desvelar como o componente lúdico pode se fazer presente nas práticas de ensino e posturas docentes. Os estudos e pesquisas têm derivado nos seus temas para uma copleensão do fenômeno da ludicidade em amplo espectro e, sobretudo, relacionado à formação e práticas pedagógicas de educadores dos mais variados segmentos de ensino e modalidades educacionais. Repousa, na base do conceito que se defende no grupo, a ideia de que a ludicidade é ontológica, imanente ao ser humano; que é um fenômeno não só individual, mas relacional e se constitui na experiência do sujeito com o meio ou com outrem. Tem-se discutido, nos últimos cinco anos, o lúdico associado à dimensão sensível, que traz no seu bojo a compreensão de que o aspecto inteligível do ser humano está inexoravelmente unido ao sensível – sensorial, estético, emocional, intuitivo, corporal. Cada vez mais, temos nos aproximado da

ideia de que o trabalho pedagógico pode e deve, no sentido de entender o ser humano em sua integralidade - sentir, pensar e agir -, respeitar e trazer para dentro tais dimensões.

PERSPECTIVAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO GEPEL: RESULTADOS

A pesquisa aqui realizada se denomina “estado do conhecimento” e tem caráter bibliográfico. Consiste no mapeamento e discussão da produção acadêmica sobre determinada área de conhecimento. (FERREIRA, 2002) Esse tipo de pesquisa é conhecida por realizar uma metodologia que valoriza o caráter “[...] descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”. (FERREIRA, 2002, p. 258) Também é um tipo de pesquisa em ascensão no Brasil, abrangendo vários temas, e vários pesquisadores têm se movido para realizá-la.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como foco o mapeamento das produções das dissertações e teses do PPGE no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Os trabalhos foram buscados a partir das consultas que ocorreram no período de maio e junho de 2019.

Ao visitar o banco já especificado, utilizamos como descritor o termo “Universidade Federal da Bahia”. Nessa perspectiva, consideramos na consulta somente os estudos que foram realizados na UFBA, estabelecendo os seguintes filtros:

- ser de mestrado e doutorado;
- ser de 2005 a 2018;
- ser do PPGE da UFBA.

Com a consulta, foram encontrados 884 estudos, que, a partir da pesquisa empreendida, foram separados para análise. Esta investigação mostra que houve, nos últimos 14 anos, um número considerável de estudos defendidos, sendo 497 dissertações e 387 teses, ainda que ao longo dos anos houvesse variação na produção, que foi crescente.

Quadro 1 - Estudos por ano

| Anos | Total | Anos | Total |
|------|-------|------|-------|
| 2005 | 47 | 2012 | 62 |
| 2006 | 49 | 2013 | 84 |
| 2007 | 70 | 2014 | 90 |
| 2008 | 64 | 2015 | 81 |
| 2009 | 76 | 2016 | 42 |
| 2010 | 40 | 2017 | 55 |
| 2011 | 69 | 2018 | 55 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

O PPGE produziu nos últimos anos, em média, um pouco mais de 63 de dissertações e teses por ano. Estas se referem às produções de todas as suas linhas de pesquisa, hoje contabilizadas em cinco:

- Currículo e (In)Formação;
- Educação, Cultura Corporal e Lazer;
- Educação e Diversidade;
- Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica; e
- Política e Gestão da Educação.

Ao considerarmos as produções do PPGE com destaque para as contribuições do Gepel, percebemos que estas são 35, com destaque para três pesquisadores como orientadores: Cipriano Luckesi, Cristina D'Ávila e Bernadete Porto – o primeiro com 11 orientações, sendo 7 de mestrado e 4 de doutorado; a segunda com 20 orientações, 12 de mestrado e 8 de doutorado; a terceira com 4 orientações de mestrado. Essas descrições encontram-se nos quadros a seguir.

O Gepel, em 14 anos, produziu significativamente sobre ludicidade, sendo 20 dos trabalhos sinalizados no Quadro 2, mas essa temática também permeia os outros eixos desse quadro. Desse modo, a produção sobre ludicidade, foco do grupo de pesquisa, tem sido latente nas produções do PPGE.

Quadro 2 - Eixos temáticos de orientações

| Eixos | Dissertações | Teses |
|---|--------------|-------|
| Ludicidade | 7 | 3 |
| Ludicidade, formação e docência | 8 | 2 |
| Formação, saberes e representação docente | 3 | 6 |
| Brincar e cultura infantil | 2 | |
| TIC, juventude e jogos | 2 | 1 |
| Mediação didática | 1 | |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A pesquisa mostra as produções da UFBA sobre o tema, que dentre todas as instituições é que a se posiciona em primeiro lugar nas produções sobre ludicidade. Isso é ratificado na pesquisa realizada recentemente por Abreu e D'Ávila (2018), na qual buscaram discutir o conceito de ludicidade e sua relação com o campo da Educação e apresentar uma síntese do conhecimento produzido sobre o tema, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos PPGE no estado da Bahia, de 2006 a 2016. Para isso, elas realizaram uma pesquisa tipo estado do conhecimento, buscando mapear os estudos sobre ludicidade no Banco de Teses da Capes.

Os resultados apontaram que 38 estudos foram realizados, entre teses e dissertações, distribuídos em 15 programas de PPGE ou com uma de suas ênfases em Educação. Para melhor demonstração dos resultados, eles foram alocados em eixos, sendo:

- o lúdico, o jogo, a brincadeira, formação de professores e práticas pedagógicas (43,24%);
- o lúdico, o jogo, a brincadeira e a criança (29,73%);
- o lúdico, o jogo, a brincadeira, a matemática, química e ciências (10,81%);
- o lúdico, o jogo, a brincadeira e a educação de jovens e adultos (5,41%);
- o lúdico, o jogo, a brincadeira e a cultura (5,41%);
- o lúdico, o jogo, a brincadeira e as relações étnico-raciais (2,70%); e
- o lúdico, o jogo, a brincadeira e a inclusão social (2,70%).

A produção sobre o tema está concentrada em quatro instituições, sendo: UFBA, com 28 pesquisas; Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com 7 pesquisas; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com 2 pesquisas; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com 1 pesquisa. É perceptível a hegemonia do PPGE da UFBA, com o maior número de pesquisas realizadas.

No que concerne ao conceito de ludicidade, a pesquisa constatou que esses estudos se baseiam principalmente em autores como Huizinga, Brougère, Luckesi, Winnicott e Kishimoto. Desse modo, destacamos que eles são estudiosos consagrados na área educacional que vêm se debruçando sobre o tema.

A questão da ludicidade tem sido conceituada pelo Gepel, a partir de referência em Luckesi (2000, 2002, 2004, 2006, 2007, 2014), como sendo uma atitude interna, um estado subjetivo de plenitude integrado à experiência externa vivida por um sujeito. É perceptível que a visão do grupo sobre o tema tem sido ampliada ao longo dos anos. Inicia muito articulada a brincadeiras e vai se ampliando e se articulando à formação e prática docente. Esses dois temas, que se destacam no grupo, têm se fortalecido como perspectiva orientadora que teve inserida no grupo, bem recentemente, a Didática como temática principal. Assim:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito. (LUCKESI, 2006, p. 6)

Nesse âmbito, D'Ávila e Leal (2013, p. 51), tomando como base os estudos de Luckesi (2004, 2006), Winnicott (1975) e Brougère (1998), mostram a ampliação ressaltada:

O conceito de ludicidade que defendemos, pois, se articula a três dimensões: a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

A questão da ludicidade como condição humana faz parte das discussões do Gepel. Mas também como um processo relacional e princípio formativo, conforme proposto por D'Ávila e Leal (2013). Essa perspectiva nos permite avançar para além do brincar, jogar e recrear; nos permite avançar para questões que envolve a subjetividade. Reconhecemos as contribuições de Gilles Brougère (1998) e Donald Winnicott (1975), mas é a concepção de Cipriano Luckesi (2004, 2006, 2007) que sobressai nos estudos pesquisados.

Desse modo, é perceptível que as discussões ligadas à ludicidade como princípio formativo têm sido recorrente no grupo já que outra grande parte das produções dizem respeito à ludicidade ligada à formação docente e à docência ou à formação e aos saberes docentes.

As produções do grupo têm sido coerentes e condizentes com aquilo que é preconizado em seu escopo. Assim, os estudos sobre ludicidade, didática, formação docente, saberes e docência têm sido os componentes da diversidade tão presente no grupo, que tem ampliado suas discussões para promover a inclusão/construção de novos saberes.

Sobre isso, para além das dissertações e teses, as produções como livros e artigos científicos oriundos do grupo têm sido profícuas. Nessa perspectiva, destacamos as produções de Andrade e Abreu (2019); D'Ávila e Fortuna (2018); Ferreira (2015); D'Ávila e Leal (2013, 2015); D'Ávila (2007, 2015) e da *Revista Entreideias* (2014), que tem contribuído para o crescimento do grupo e da articulação da

ludicidade com a didática e a docência. Assim, percebemos que o foco sobre a docência, a prática pedagógica e os saberes já era recorrente desde o início, nos primeiros anos de formação do grupo, tendo maior assiduidade nos últimos anos.

O Quadro 3 sintetiza os achados da pesquisa por ano de produção. Para análise, separamos também em dissertações e teses.

Quadro 3 - Estudos do grupo por ano

| ANOS | Dissertações | Teses | Total |
|------|--------------|-------|-------|
| 2001 | | 1 | 1 |
| 2005 | 4 | 1 | 5 |
| 2006 | 2 | | 2 |
| 2007 | 3 | 1 | 4 |
| 2008 | 4 | | 4 |
| 2010 | 2 | 1 | 3 |
| 2011 | | 1 | 1 |
| 2012 | 1 | 2 | 3 |
| 2013 | 1 | | 1 |
| 2014 | 2 | | 2 |
| 2015 | 2 | 1 | 3 |
| 2016 | 1 | | 1 |
| 2017 | 1 | 2 | 3 |
| 2018 | | 2 | 2 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Até o ano de 2005, o Gepel contou com dois membros que orientavam no PPGE – Cipriano Luckesi e Bernadete Porto – e somente voltou a contar com dois membros no ano de 2006 – Cipriano Luckesi e Cristina D’Ávila. A partir de 2016, a professora Lúcia Gracia Ferreira Trindade foi admitida no PPGE e no Gepel e, em 2019, a professora Giovana Zen também. Devido a isso, a produção do grupo, por ano, não foi exatamente expressiva, conforme o Quadro 3. Desse modo, a pesquisa constata que as produções sobre o tema no PPGE da UFBA, mais especificamente no Gepel, dentre dissertações e teses, foram regulares, com uma produção maior de dissertações do que de teses, como apresentado no Quadro 3.

Quanto à importância da produção do grupo, ressaltamos ações do Gepel no âmbito da pós-graduação, como a idealização do Colóquio de Educação e Ludicidade, que já teve sua quarta edição no ano de 2016, e do Enelud, com sua oitava edição em 2017, além da inclusão, também em 2017, da primeira edição do Encontro Internacional de Educação e Ludicidade. O Gepel hoje é um grupo consolidado que produz pesquisas e estudos que contribuem para o desenvolvimento da pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há mais de 20 anos, o Gepel tem contribuído significativamente com a produção de um conhecimento comprometido com as transformações necessárias na educação básica e no ensino superior, através da formação de mestres e doutores.

Neste capítulo, compartilhamos um breve histórico e, na sequência, os resultados de uma pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, com intuito de apresentar o estado do conhecimento do PPGE no período compreendido entre 2005 e 2018, tendo constatado as contribuições do Gepel em torno de pesquisas, estudos e publicações sobre ludicidade; o brincar e a cultura infantil; a formação e os saberes docentes; e a mediação didática.

Ao longo da sua existência, o Gepel também tem se consolidado como um grupo de referência na área da Educação e Ludicidade através dos eventos acadêmicos que realiza e dos artigos e livros publicados. O Encontro Nacional e Internacional de Educação, Didática e Ludicidade já se configura como um evento consagrado na agenda nacional, entrando no ano de 2021 na sua nona edição.

Hoje, já se pode afirmar que esse grupo possui reconhecimento em escala nacional, seja através de suas produções científicas, eventos ou promoção de discussões. Nesses âmbitos, o conhecimento produzido tem sido disseminado, fortalecendo a pós-graduação e a ampliação de saberes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberta; D'ÁVILA, Cristina. Retalhos de uma história: o estado da arte dos estudos sobre ludicidade e educação na Bahia. *In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tania Ramos (org.). Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores.* Curitiba: CRV, 2018. p. 43-66.
- ANDRADE, Didima Maria de Mello; ABREU, Roberta (org.). *Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis.* Curitiba: CRV, 2019.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-32.
- D'ÁVILA, Cristina. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Entreideias: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.*
- D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tania Ramos (org.). *Ludicidade, cultura e formação de professores.* Curitiba: CRV, 2018.
- D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz Antonio Batista. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.*
- D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz Antonio Batista. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical. *Aprender, Vitória da Conquista, v. 15, p. 59-75, 2015.*
- D'ÁVILA, Cristina. Eclipse do lúdico. *In: D'ÁVILA, Cristina (org.). Educação e ludicidade: ensaios 04.* Salvador: UFBA, 2007. p. 11-19.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. *Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação, Vitória da Conquista, ano 9, n. 15, p. 99-110, 2015.*
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.*
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens.* São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LEAL, Luiz Antonio B.; D'ÁVILA, Cristina. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.*

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). *Ludopedagogia*: ensaio 1. Salvador: GEPEL, 2000. v. 1, p. 9-42.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). *Educação e ludicidade*: ensaios 02. Salvador: GEPEL, 2002. p. 22-60.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In*: PORTO, Bernadete (org.). *Educação e ludicidade*: ensaios 03. Salvador: GEPEL, 2004. p. 11-20.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas*: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 30 mar. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. *In*: D'ÁVILA, Cristina (org.). *Educação e ludicidade*: ensaios 04. Salvador: GEPEL, 2007. p. 11-19.

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

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. *In*: PORTO, Bernadete (org.). *Educação e ludicidade*: ensaios 3. Salvador: GEPEL, 2004.

REVISTA ENTREIDEIAS: dossiê: ludicidade e formação de professores. Salvador: Eudfba, v. 3, n. 2, jul./dez. 2014.

SANTOS, Maria José E. *Ludicidade e educação emocional na escola*: limites e possibilidades. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**Linha de pesquisa:
Linguagens, Subjetivações
e Práxis Pedagógica**

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM (GELING): O ESTADO DA ARTE

DINÉA MARIA SOBRAL MUNIZ
MARY DE ANDRADE ARAPIRACA
LÍCIA MARIA FREIRE BELTRÃO

PRELIMINARES

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem, doravante Geling, inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2004, sob a liderança das professoras Dr.^a Dinéa Maria Sobral Muniz e Dr.^a Mary de Andrade Arapiraca, nasceu com vocação para abrigar projetos de pesquisa e de intervenção que tenham como escopo a linguagem nas suas diferentes dimensões, em perspectiva sócio-histórica, e sua relação com processos educativos de bebês, crianças, jovens e adultos, gerados em situações formais e não formais.

Com ancoragem na concepção bakhtiniana de linguagem, não exclusivamente a verbal, mas todas em que as manifestações humanas se revelam, Bakhtin (1997)

acolhe o enfoque dialógico, a interação com o outro como princípio e recusa as formas fechadas com que ainda são tratadas e traduzidas questões da linguagem.

Quanto à aprendizagem, ao ensino e aos seus artefatos, aspectos mais abordados nas pesquisas, a expectativa é a de que seja dado relevo ao sujeito e seu contexto social, por reconhecer que esses processos passam necessariamente por ele, compreendido como sujeito responsivo e responsável, conforme o sublinhado por Bakhtin (1997), e como sujeito do desejo, na dimensão lacaniana debatida por Muniz (1999). Nessa perspectiva e por reconhecer que todo pesquisador está submetido à condição opaca da linguagem, o Geling abre espaço para procedimentos metodológicos que valorizem a linguagem e seu funcionamento como atividade humana, marcada pelo social, pelo político, pela subjetividade, e que, por isso, impõem, no debate requerido pelos objetos de estudo, a constituição de uma teia epistemológica plural, plurilógica, muitas vezes imprevisível, mas que permita produção de sentidos, não significados absolutos e estáveis, e que respondem pela incompletude do texto como materialidade do discurso. Tem-se, por isso, o repertório teórico e metodológico sobre a linguagem como fundante, a Análise de Discurso de linha francesa como referência, a leitura como procedimento invariável que governa todos os demais e o poema “Todo risco”, de Damário Dacruz (2008, p. 17), como inspiração.

A possibilidade de arriscar
É que nos faz homens
Voo perfeito
no espaço que criamos
Ninguém decide
sobre os passos que evitamos
Certeza
de que não somos pássaros
e que voamos
Tristeza
de que não vamos
por medo dos caminhos.

Em diálogo com essas concepções e fundamentos, o Geling acolheu, em 15 anos, aproximadamente 32 pesquisas assinadas por pesquisadoras e pesquisadores em formação no curso de mestrado, e 30 pesquisas assinadas por pesquisadoras e pesquisadores em formação no curso de doutorado. Foram objetos mais recorrentemente pesquisados temas como oralidade, leitura, escrita e aspectos linguísticos, com desdobramentos, todos coerentes e compatíveis com a potência de cada objeto, com marcas de sua peculiaridade e do quanto guardam em si possibilidades investigativas, na perspectiva do sujeito, usuário da língua, e na perspectiva da formação de professores da educação básica, conforme se pode ler pelo que segue: a escuta da expressão oral da criança, a oralidade como exercício de dizer; a leitura, na dimensão pedagógica, considerados os materiais de ensino, a formação de leitores-estudantes e leitores-professores, histórias de leitura e leituras em bibliotecas; a literatura, sua função, mediação e democratização, leitura literária, educação literária, no contexto escolar, o funcionamento dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); o letramento na sua diversidade; a conotação de histórias e a formação de contadores; a produção de texto escrito e verbovisual, as políticas de escrita na escola, a coerência e coesão em textos, aspectos da ortografia e da autoria na composição de textos; aspectos linguísticos e seu tratamento pedagógico.

Para apresentar essas informações preliminares e também para fins de efeito de outras informações que estão por vir, arquivos nos quais estão alojadas as produções científicas do Geling e que constituem seu acervo de dissertações e teses foram visitados e abertos, com destaque para os constituídos e organizados pela professora Dr.^a Maria Auxiliadora Cerqueira Wanderley, participante do grupo, e os que compõem o Repositório Institucional (RI) da UFBA. Além disso, lemos e relemos as produções, concebidas de modo diverso, sob a orientação de Lajolo (1986, p. 59), que assim concebe o ato de ler:

[...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista [...].

Visitados e abertos os arquivos, nos ativemos a ler, primeiramente, todos os títulos das dissertações e teses, identificando, por eles, quais correspondiam aos objetos aludidos como próprios do campo da linguagem, referentes a estas categorias mais amplas: oralidade, leitura, escrita e aspetos linguísticos. Prosseguindo, nos ativemos a ler os resumos contidos nas dissertações e teses, procedendo a análises, objetivando identificar os desdobramentos consequentes dos problemas levantados pelas pesquisadoras e pesquisadores, as intenções formuladas, os percursos metodológicos escolhidos e o repertório teórico escolhido para ancorar a discussão proposta. O resultado obtido com essa leitura já se apresenta registrado nesta seção como desdobramentos dos objetos categorizados, reconhecidos como os mais recorrentes.

Na expectativa de realizarmos mais um procedimento de leitura que levaria à constituição de uma representação substantivadas de 62 produções científicas levantadas, uma forma de compor o estado da arte do Geling, optamos por retomar os objetos mais recorrentemente pesquisados e que correspondem ao campo da linguagem, já apresentado anteriormente, para composição de um *corpus* que expusesse a implicação do grupo de pesquisa não somente com esses objetos e seus desdobramentos, mas com os sujeitos da educação, quer estudantes, quer professores, das diferentes etapas da educação básica que se comprometeram com as pesquisas, situando-se como sujeitos, como participantes e como informantes, sem desconsiderar o lugar da empiria: a escola. Foram, pois, consideradas pesquisas que envolveram sujeitos da educação infantil ao ensino médio, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Composto o *corpus*, nos dedicamos a arquitetar um texto que se assemelhasse ao gênero catálogo, que, segundo Costa (2009), é compreendido como um gênero textual gerado em instâncias acadêmicas especializadas e que assume a função de informar e divulgar sua produção científica. Com esse propósito, visitamos a Plataforma Sucupira e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, em diálogo com o que disponibiliza para os que fazem consulta a dissertações e teses, acordamos que o nosso “catálogo” seria construído contendo aqueles mesmos tópicos encontrados: tipo do trabalho acadêmico divulgado, título do trabalho, autoria, ano da defesa do trabalho e uma sinopse, que, tratada por Costa (2009) como

gênero, faz apresentação breve e concisa de uma informação – no caso, informações extraídas do resumo da pesquisa selecionada –, oferecendo aos leitores um apanhado do texto, não o texto integral.

Quanto à sua textualização, optamos por fugir dos traçados mais convencionais e elegemos o leitor como referência, considerando sua atenção para com o escopo da pesquisa. Em vista disso, é à sinopse que damos maior destaque na composição do catálogo, acompanhada do título e dos demais dados já anunciados: natureza da produção científica, autoria e data, com o cuidado de os escrever grifando ainda a etapa e/ou modalidade da educação básica considerada, uma forma de aludir aos sujeitos que se envolveram na pesquisa como participantes, como informantes.

Concluída a arquitetura do catálogo, realizamos o último procedimento de leitura, visando a sublinhar os diálogos que o Geling, através das pesquisas expostas, vem mantendo com a educação básica e com os sujeitos da educação, na expectativa de que possamos contribuir com a progressão de pesquisas que tenham a linguagem e educação como escopo.

Ao que expusemos nesta seção, “Preliminares”, e que sugerimos ser lido como aquele que guia a compreensão dos leitores sobre nossos feitos neste texto, se agregam mais duas seções: “Pesquisas em catálogo” e “Geling e educação básica:propósitos reafirmados”, apresentadas a seguir.

PESQUISAS EM CATÁLOGO

Mantendo a coerência com os critérios definidos e registrados anteriormente, passamos à exposição do catálogo, que abrange um total de dez pesquisas selecionadas.

Considerando que é na sinopse que se encontra o repertório de maior interesse do leitor, reafirmamos que lhe foi dado destaque e que se encontra acompanhada do título e dos demais dados já descritos.

Creemos não ser demais acrescentar que a leitura expandida ou integral da pesquisa pode ser feita recorrendo-se ao RI da UFBA a partir do acesso ao site.¹

1 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>.

Pesquisa 1

Na expectativa de construir, de forma dialógica, uma abordagem teórica e metodológica para o ensino do teatro na EJA, a partir da associação entre memórias e narrativas de vida dos estudantes e a literatura de cordel, considerada capaz de suscitar possíveis mudanças de paradigmas por parte desses sujeitos em relação ao espaço escolar e suas competências linguísticas, no campo da escrita, leitura e a oralidade, foi defendida a tese *Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e educação de jovens e adultos* por Carla Meira Pires de Carvalho, em 2016.

Os resultados, a partir da análise do espetáculo *A história das mulheres*, produzido e encenado pelos alunos de EJA, aliança entre suas narrativas de vida e a literatura de cordel, apontaram para repercussões epistemológicas que dizem respeito à mudança de paradigma desses alunos em relação às suas trajetórias de vida, ao teatro e ao cordel como saberes possíveis à sua formação cognitiva, sensível e estética. A pesquisa apontou ainda para uma compreensão mais aprofundada em torno do seu processo de ensino-aprendizagem com a escrita, a leitura e principalmente com a oralidade, contribuindo para uma reflexão no que se refere às suas competências linguísticas, possibilitando a esses sujeitos novas perspectivas em relação a si e à escola, compreendendo essa última não como o único espaço de produção de conhecimento e descobrindo sua trajetória de vida como uma experiência formativa.

Pesquisa 2

As manifestações de crianças no ambiente escolar, com atenção para os sentidos por elas atribuídos, e sua possível reverberação nas práticas de educação infantil, etapa da educação básica em que estão inseridas, constituem o objeto de estudo da tese *Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil*, produzida por Risonete Lima de Almeida e defendida em 2014. A pesquisa, desenvolvida na tensão entre uma rotina preocupada com as ações estáveis e um cotidiano com construções simbólicas infantis próprias de um mundo polifônico e polissêmico, constituído de diversificadas linguagens que rompem com a lógica da estabilidade escolar

pretendida, buscou compreender os sentidos produzidos pelas crianças, protagonizados em cenas simbólicas e em atos enunciativos, para construir possibilidades de ressonância nas práticas de educação infantil, tomando como fundamentos da dimensão pedagógica repertórios dos que estudam artes, contação de história, brincadeiras, leitura e escrita.

A análise das informações revelou, de modo geral, que as crianças rompem a lógica da estabilidade escolar e dinamizam a rotina quando exploram e recriam a realidade a elas apresentada. Os resultados representam contribuições para instituições de educação infantil, na medida em que o debate teórico e prático valida a responsabilidade de, no ambiente escolar dessa primeira etapa da educação, incluir a produção de sentidos por um percurso em que a compreensão literal seja ampliada na perspectiva de um grau maior de polissemia, com uma proposta de inserção da criança como partícipe de sua aprendizagem e construtora do currículo.

Pesquisa 3

A prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do ensino médio referente ao ensino da dissertação argumentativa é objeto do estudo da dissertação *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*, produzida por Atauan Soares de Queiroz e publicada em 2015. Teve como objetivo ampliar o debate teórico e metodológico sobre práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, na perspectiva da constituição do aluno como sujeito-autor, tema não suficientemente incorporado ao ensino da língua.

A análise das informações mostrou que os professores ensinam a escrita visando ao aperfeiçoamento das competências e habilidades textuais dos alunos, não necessariamente da autoria, que surge como consequência. Apesar de não figurar no planejamento docente, a autoria é uma condição valorizada no contexto pesquisado e há indícios de autoria nos textos produzidos, especialmente nas últimas séries. No contexto do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem-se constituído o Outro – grande outro – para docentes e discentes.

Pesquisa 4

Com discussões voltadas para a importância da mediação da leitura literária, tomando por base práticas mediadoras desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, através do Projeto Leitura Com..., a dissertação *A mediação da leitura literária no Projeto Leitura Com...: “infinito novelo de tantas tramas e cores”*, publicada em 2016 por Joilda Albuquerque dos Santos Pereira, procurou contribuir com o debate que nacionalmente se realizava em torno do acervo literário do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em razão da sua diminuta circulação no ambiente escolar para o qual fora constituído.

Os resultados mostraram a importância da mediação para que o acervo fosse dinamizado na escola, campo de pesquisa. A leitura literária, típica do acervo, requer o envolvimento de um leitor mais experiente, no caso da escola, o professor, para promover o encontro dos leitores com o livro. A criação de estratégias compatíveis com a natureza do livro e leitor é fundamental para o êxito do programa, e o mediador, a depender do seu grau de implicação, pode ser aquele que mais se beneficia dessa ação, a de mediar o acervo do programa.

Pesquisa 5

A compreensão de como docentes de Língua Portuguesa mobilizam os conceitos de gramática e análise linguística na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando o ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais por alunos dos anos finais do ensino fundamental, é estudada na tese *Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa*, defendida por Elane Nardotto Rios Cabral em 2015, bem como o funcionamento da prática pedagógica de Língua Portuguesa e a formação conceitual docente, considerando como inferências: a perpetuação do livro didático nas aulas; prática docente constituída, sobretudo, pela atividade metalinguística; e necessidade de um aprofundamento formativo, com as docentes, acerca dos conceitos de gramática e análise linguística.

Entre as inferências finais, destaca-se que, no atual estado da arte concernente ao ensino gramatical, não cabe mais denunciar o docente e sua prática pedagógica como algo equivocado, mas que requer metodologias orientadas por ações formativas configuradas em um ambiente de discussão, de dialogia, de autonomia, de mobilização conceitual e de respeito mútuo.

Pesquisa 6

A escolarização da leitura literária, conceito que nasce da discussão sobre os modos de apropriação da literatura pela escola, é tema tratado na dissertação *A leitura literária e os fios da escolarização: tecendo teias ou tapetes voadores?*, produzida por Giselly Lima de Moraes e publicada em 2008. A investigação se deu através do estudo de práticas docentes com a leitura literária em uma escola municipal de Salvador no nível fundamental, centrando-se sobretudo nas relações dessas práticas com as produções teóricas no campo da leitura literária, suas críticas e postulados. A principal contribuição foi favorecer a reflexão das condições simbólicas e reais que o professor da escola pública tem para construir uma prática ajustada e significativa com a literatura.

Concluiu-se que, apesar de não serem os únicos responsáveis, os professores desenvolvem estratégias específicas de escolarização, que se baseiam na sua vivência com a leitura literária e que dependem das condições oferecidas pela instituição escolar e, sobretudo, do seu conhecimento didático, que tem valor determinante na transformação ou na manutenção das formas inadequadas de abordagem do literário. Considerou-se flagrante a necessidade de apoio institucional aos professores no que tange à formação continuada no campo da didática da leitura e a compreensão da importância de outras instâncias escolares, especialmente do currículo e da biblioteca, no processo de transformação dos modos de escolarização da leitura literária.

Pesquisa 7

A literatura, do ponto de vista pedagógico, o que inclui leitura, ensino, professores e alunos, é objeto da dissertação *Literatura e ensino: professores e poetas*

na construção de saberes, produzida por Regina Lúcia de Araújo Gramacho e publicada em 2013. Problematizando a relação da literatura como objeto de ensino, tratado pela via da periodização literária como princípio invariável, e não como objeto de arte, buscou-se identificar o conjunto de saberes expressos pelos sujeitos – professores de Literatura do ensino médio – com relação à literatura e à sua prática de ensino.

A questão de pesquisa se concentrou na possibilidade de construção de modos de leitura que traduzissem o estudo/ensino da literatura a partir da intertextualidade em obras literárias do Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio (PNBEM), de 2009. A análise do *corpus* revelou, de modo geral, que o PNBEM 2009 é potente acervo para redimensionar o ensino da literatura no ensino médio pela diversidade de títulos e pelo diálogo possível entre as obras. A política de difusão tem sido necessária, mas não suficiente para conhecimento e uso.

Pesquisa 8

A dissertação *Quem tem medo do lobo mau? Um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*, produzida por Leila da Franca Soares e publicada em 2007, traz ao debate uma possível relação entre a produção imaginária da criança na faixa etária de quatro a cinco anos e o desenvolvimento da sua aprendizagem. Além da pesquisa bibliográfica, é feita discussão teórica sobre conceitos implicados no estudo, real, simbólico, imaginário, sujeito cognoscente, os contos infantis, recurso imaginário, e pesquisa de campo com um grupo de alunos da educação infantil, numa escola da rede municipal da cidade de Salvador, utilizando a leitura de histórias infantis como recurso imaginário para elucidar elementos significativos na construção do conhecimento.

O tratamento dos dados faz-se a partir da criação de três categorias de análise – não faz; não fala; faz e fala –, articuladas a três tempos – chegando perto do lobo mau; desvelando o lobo mau; e mandando o lobo mau passear. Concluiu-se que o “terreno imaginário”, introduzido sem clareza no momento inicial, passou a ter consistência teórica, permitindo entender a sua relação direta com

esse tempo em que a criança, ao fazer, pode experimentar, descobrir, desvelar as várias propriedades do objeto de conhecimento, condição para que possa dele apropriar-se, falar sobre ele, enfim, aprender.

Pesquisa 9

Clic! E era uma vez... Marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar, tese produzida e publicada por Liane Castro de Araújo em 2015, apresenta uma pesquisa em contexto escolar cujo objetivo foi tornar observáveis os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais – quadrinhos, mangás, desenhos animados, filmes e *games* – em histórias escritas por crianças, revelando relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. Na tese, se discutem as implicações dessas apropriações e desses modos de narrar no ensino da escrita, bem como a possibilidade de, a um só tempo, a escola validar as apropriações e inserções de elementos de outras linguagens nas histórias escritas pelas crianças e assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita e com as características do texto narrativo.

As marcas de tais apropriações revelaram tanto procedimentos legítimos e astutos das crianças relativos à apropriação de conteúdos, linguagens e formatos das narrativas verbovisuais de seu repertório, quanto uma maior ou menor habilidade, ainda em construção, de composição do texto escrito, na relação com gêneros realizados em linguagem verbal e visual. As crianças, na composição dos textos, mostram seus esforços de construir e negociar sentidos para considerar o leitor no diálogo e na tensão com os elementos de gêneros verbovisuais. Em situação de ensino da escrita, revela-se produtivo constituir o texto escrito como objeto de reflexão metalinguística sobre a textualidade que lhe é própria, em atividades compartilhadas de produção, revisão e reescrita junto às crianças.

Pesquisa 10

A compreensão que estudantes trabalhadores da EJA têm de seu desempenho comunicativo oral, nas interações sociais ocorridas no contexto escolar – e fora dele –, e de que modo essa compreensão interfere em sua atuação como falantes

da modalidade oral da língua, nos diferentes espaços de produção da linguagem, foi objeto da pesquisa da qual derivou a dissertação *A oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores da EJA*, produzida por Jardelina Oliveira Passos Moura e publicada em 2014. O objetivo foi contribuir com o debate sobre a oralidade em cursos da EJA e ampliar as discussões e interpretações das questões socioculturais que permeiam o processo comunicativo.

Com as informações produzidas e analisadas, chegou-se à conclusão de que há uma distância entre o que compreendem os estudantes trabalhadores da EJA sobre seu desempenho linguístico e comunicativo e o que, efetivamente, na prática da oralidade, esses sujeitos são capazes de produzir, considerando-se as diferentes demandas requeridas pelas interações sociais nas instâncias discursivas nas quais circulam e, conseqüentemente, as linguísticas. Além disso, na escola, é necessário repensar as concepções em torno do ensino de Língua Portuguesa nas classes de EJA, a fim de promover a inserção de atividades de ensino da oralidade, com o intuito de favorecer o avanço dos estudantes nesse campo da linguagem marcado por peculiaridades.

Com a finalização de “Pesquisas em catálogo”, espaço em que expusemos, sob forma de representação, 10 das 32 pesquisas desenvolvidas no curso de 15anos de Geling, passamos ao tópico final, no qual apresentaremos nossas considerações sobre a atenção dada por nosso grupo de pesquisa ao diálogo com a educação básica, nos permitindo refletir sobre o tema-objeto que recobre todo o livro: educação, sociedade e práxis pedagógica.

GELINGE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPÓSITOS REAFIRMADOS

O estado da arte do Geling é predominante e intencionalmente situado no campo da educação básica que, a partir da Constituição de 1988, compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Importa explicar o porquê dessa opção.

O ideal de universalizar a educação adveio dos processos da industrialização iniciada no final do século XIX e no século XX. Sabemos, contudo, que essa universalização ainda não se concretizou no Brasil, onde, mesmo com a

proclamação no discurso dominante do ideal de igualdade, há no sistema educacional uma desigualdade que parece ser inerente à própria sustentação do seu sistema capitalista. A história da educação brasileira tem mostrado que o acesso à escola não se tem constituído em sua democratização. Inclusive, muitas vezes, a própria escola acentua e legitima as desigualdades sociais.

Sobre isso, Magda Soares (1989) nos ensina a não focar nossa problematização sobre o fracasso “da escola”, considerando que ela cumpre o papel de reforçar a dominação das classes hegemônicas, mas sobre o “fracasso na escola”, no sentido de que ela não efetivamente propicia o fortalecimento da sociedade civil através da formação de pessoas críticas, donas de sua voz e atuantes na sociedade mediante o exercício da cidadania e da profissionalidade. Estudiosos da relação entre currículo e sociedade, a exemplo de Apple (1994), consideram um desvio de finalidade da educação a escola ser definida pela tarefa de preparação dos alunos para funcionarem, sem problemas, nos “negócios” da sociedade, seguindo um modelo que trata das questões educacionais segundo princípios competitivos e reguladores da lógica do mercado. “Nações não são empresas. Escolas não fazem parte de empresas, para ficarem eficientemente produzindo em série ‘capital humano’ necessário para dirigi-las”. (APPLE, 1994, p. 52) Ocorre que, numa sociedade de tendências neoliberais, como vem ensaiando a nossa de sê-lo, a educação desempenha um papel importante na incorporação de valores que facilitem a consolidação da hegemonia de classe. Para Garcia (2000, p. 161):

Não são apenas as esferas econômicas, social e política que precisam se adequar ao modelo neoliberal, mas as próprias formas de representação social. O imaginário social e individual precisa ser desconstruído/reconstruído a fim de internalizar uma nova forma de pensar o mundo e de se pensar, consoante os valores e interesses liberais globalizantes.

Em nossa sociedade, uma parcela considerável da população fica impedida de ter acesso aos conhecimentos que a escola promete socializar, mas que não cumpre para todos – sem contar o terço da população analfabeta, tendo tido ou não acesso à escola. Os “excluídos simbolicamente” da escola abarcam aqueles que a própria escola não leva sequer a aprender a ler e a escrever além de um mínimo instrumental, aqueles que não conduzem muito “além do limiar de um mundo discursivo”. (SOARES, 1989, p. 24)

É indiscutível que não se pode atribuir somente à escola a culpa das desigualdades, considerando que a construção da democracia implica outras diversas instâncias. Entretanto, não se pode munir a população de meios de participação social e política sem a qualificação da escola básica. Nesse sentido, ao se posicionar contrário aos interesses neoliberais e sentir comprometido com a qualificação da escola básica, que, por sua vez, se afina com o tema-objeto educação, sociedade e práxis pedagógica, que recobre todo este livro, o Geling se fortalece para reafirmar que sua opção por desenvolver estudos e pesquisa em diálogo com a educação básica, considerando os objetos invariáveis do campo da linguagem – oralidade, leitura, escrita, aspetos linguísticos –, é se oferecer para que o fazer educacional não continue à disposição para consolidar e acentuar as desigualdades sociais, ao sonegar à maioria da população a universalização da escola pública e gratuita de qualidade.

Ao lado disso, o Geling reafirma, também, que um debate sobre educação, sociedade e práxis pedagógica não se isola da questão da linguagem. A importância da linguagem no contexto cultural e na própria constituição dos sujeitos sociais está ligada ao fato de ela ser, ao mesmo tempo, um dos principais produtos da cultura e o principal objeto de sua transmissão. A educação como espaço de luta e conflitos simbólicos por imposição de significados já nos coloca no âmbito da problemática da linguagem. A linguagem como lócus da dinâmica social é sede de dominações e contradições das quais podem nascer lutas, conflitos, resistências e emancipações.

A língua, nos diz Bourdieu (1983, p. 160-161), “[...] não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”. Tal fala tem ressonância na de Bakhtin (1981, p. 95): “Na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Nessa perspectiva, o exercício, instigado pela feitura deste artigo, de relacionar o estado da arte do Geling com a temática do programa de educação, sociedade e práxis pedagógica nos permitiu reafirmar publicamente nossa compreensão da estreita relação entre a educação e a

linguagem nas suas diferentes dimensões, em perspectiva sócio-histórica, e sua relação com processos educativos de bebês, crianças, jovens e adultos, gerados em situações formais e não formais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Risonete Lima de. *Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- APPLE, Michel. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, 1994. p. 39-58.
- ARAUJO, Liane Castro de. *Clic! E era uma vez... Marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organização Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.
- CABRAL, Elane Nardotto Rios. *Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- CARVALHO, Carla Meira. *Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e educação de jovens e adultos*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DACRUZ, Damário. *RE(SUMO)*. Cachoeira: Pouso da Palavra Edições, 2008.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas ‘Estado da Arte’. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

- GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 145-168.
- GRAMACHO, Regina Lúcia de Araújo. *Literatura e ensino: professores e poetas na construção de saberes*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
- MORAES, Giselly Lima de. *A leitura literária e os fios da escolarização: tecendo teias ou tapetes voadores?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- MOURA, Jardelina Oliveira Passos. *A oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores de EJA*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. *Pedagogia do desejo de ler*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- PEREIRA, Joilda Albuquerque dos Santos. *LEITURA COM: a mediação e a democratização da leitura literária*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- QUEIROZ, Atauan Soares de. *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SOARES, Leila da Franca. *Quem tem medo do lobo mau? Um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.
- WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira. *Produções científicas do GELING: dissertações, teses e Trabalhos de Conclusão de Curso*. Salvador, 2018. Não publicado.

LABORATÓRIO DE PEDAGOGIA & PSICOLOGIA EM PARALAXE

PAULO ROBERTO HOLANDA GURGEL

INTRODUÇÃO

O termo “paralaxe”, neste breve capítulo, tem seu significado restrito ao uso dele feito por Žižek (2008). Define-se paralaxe como efeito aparente do deslocamento de um objeto em função de modificações na posição de um observador. Aqui, o objeto observado é plural e se desenha na rede: são as relações de interface dos campos da pedagogia com a psicologia. O recurso ao termo se deve ao fato de aqui se considerar o objeto como composto, muitas vezes, por “[...] fenômenos mutuamente intraduzíveis e que só podem ser compreendidos a partir de uma espécie de visão em paralaxe de um ponto de vista sempre mutável entre dois pontos entre os quais não há síntese nem mediação possível”. (ŽIŽEK, 2008, p. 14)

A denominada Psicologia da Educação é o lugar de produção desse objeto instituído na interface da Pedagogia com a Psicologia. Polissêmica, aqui se considera que a Psicologia da Educação melhor possa ser definida como o conjunto de saberes e práticas pedagógicas que derivam da validação ecológica de teorias e sistemas em Psicologia no campo da materialidade da educação formal.

Não há, contudo, consenso quanto a essa definição. (BZUNECK, 1999; COLL et al., 1999) Consenso mesmo é apenas o fato do campo, Psicologia da Educação, ser assim denominado majoritariamente por aqueles que trabalham com sua transmissão e/ou pesquisa em cursos de formação inicial e/ou continuada de professores em instituições de ensino superior brasileiras.

O trabalho de pesquisa em Psicologia da Educação, enquanto materialização de práticas pedagógicas derivadas de diferentes matrizes do pensamento psicológico, engloba uma grande variação de temas que tratam dos mais diversos atores envolvidos na ação educativa em ambientes formais de aprendizagem, com destaque para professores e alunos em sala de aula. A diversidade de temas pode, algumas vezes, confundir o neófito no campo, mais ainda aquele cuja procedência não seja o universo plural dos cursos de graduação em sua modalidade de licenciatura.

O Laboratório de Pedagogia & Psicologia em Paralaxe nasceu e se desenvolveu no âmbito dessa interface plural e desde o seu início se constituiu como espaço de ensino, pesquisa e extensão da Psicologia da Educação no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Explorando a sua história em perspectivas, aqui se pode reconstituir os diferentes contornos de objetos da Psicologia da Educação em função dos descolamentos teóricos e conceituais da sua coordenação em conjunção com seus coordenados ao longo dos anos. É o que se encontrará a seguir: um efeito de paralaxe.

SOB PERSPECTIVA DO CONSTRUTIVISMO

As atividades desse laboratório se iniciaram nos primeiros anos deste século XXI sob lentes construtivistas. Assumiam-se, então, como lugar de posição de observação do objeto da Psicologia da Educação as hipóteses de Jean Piaget (1896-1980) sobre desenvolvimento e aprendizagem do sujeito epistêmico em processo de construção da inteligência. Define-se, em recurso metafórico, inteligência como órgão cuja função se define pelas suas competências e habilidades para resolver problemas. Nunca é demais sublinhar o lugar que a biologia ocupa no sistema piagetiano, assim como também o fato de que sua psicologia

genética se constitui como instrumento de validação de suas teses epistemológicas sobre a evolução do pensamento do homem ao longo de sua história.

Piaget e seus colaboradores propuseram um engenhoso modelo de sujeito epistêmico cujas estruturas cognitivas se desenvolvem em relações de troca do organismo com o meio físico e social através de uma intrincada de relações sistêmicas de assimilação e de acomodação. (PIAGET, 1958; PIAGET; INHLEDER, 1986) Faces de uma mesma moeda, assimilação e acomodação moldam as estruturas do pensamento em evolução em estágios topograficamente caracterizados através de um minucioso trabalho de observação e de experimentação realizado ao longo de quase um século de história capitaneada pelo próprio Jean Piaget e por uma equipe cada vez maior de cientistas a ela agregados. São estágios do desenvolvimento: o estágio sensório-motor, o pré-operatório e o operatório.

Muito já foi dito sobre os estágios do desenvolvimento da inteligência, e esse parece ser o lado mais conhecido da obra de Jean Piaget, como atestam os manuais de Psicologia da Educação. (CARRARA, 2004; GOULART, 1997; MIZUKAMI, 1996; MOREIRA, 1987) Esses manuais, desenhados com fins didáticos de introduzir teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem e de elencar suas supostas contribuições para a Pedagogia, muitas vezes contribuem para uma simplificação da complexidade de conceitos que são tão caros ao campo da Psicologia da Educação. Não raro, então, é ouvir de professores em formação inicial e/ou continuada a identificação do rico universo teórico conceitual derivado das contribuições de Jean Piaget para prática docente como sendo aquele caricatamente associado a quem sempre se deve remeter aos estágios do desenvolvimento. Assim, pois, em licença de estilo, podemos dizer que no primeiro dia Deus criou o céu e a terra; e Piaget, o estágio sensório-motor. E assim sucessivamente, até que ambos descansaram no sétimo dia da criação.

O rigor teórico e conceitual do trabalho de produção e de difusão do conhecimento desse laboratório sempre foi muito caro aos seus integrantes. Para além da desconstrução do reducionismo do pensamento de Jean Piaget e de seus colaboradores, graças aos efeitos de manuais de Psicologia da Educação, também se fez necessário o enfrentamento de algumas críticas infundadas aos escritos piagetianos, sobretudo no que tange a uma suposta elisão de variáveis sociais implicadas no processo de construção da inteligência. (DUARTE, 2005)

É impossível sustentar tal elisão quando se conhece o rigor com que Jean Piaget apresenta uma de suas obras-primas, *O juízo moral na criança* (1994), assim como a sucessiva onda de desdobramentos de suas hipóteses sobre o desenvolvimento do sujeito ético, com destaque para os trabalhos de pesquisa de Kolhberg (1992, 1989) e de seus colaboradores.

É sob a égide do termo “construtivismo” que mais se fala sobre Jean Piaget no universo das relações entre Pedagogia e Psicologia. Em si, o termo aparece pela primeira vez em sua obra *Logique et connaissance scientifique*, publicada no ano 1967. O construtivismo se refere, nessa obra, a uma terceira via epistêmica que se situa entre empirismo e racionalismo. Trata-se, então, de um termo do campo da epistemologia genética. Constitui-se em um engenhoso projeto de interpretação da faculdade de conhecer do homem a partir de uma rede de relações evolutivas traçada na interação do organismo com o meio ambiente para construção do conhecimento físico, lógico-matemático e social. Não é esse, contudo, o significado dado ao termo “construtivismo” no universo educacional.

O construtivismo, muito mais próximo de um método de ensino do que de um modelo epistemológico, se espalhou no Brasil como abordagem pedagógica derivada das contribuições de Emília Ferreiro (1937-) para o campo da psicogênese da língua escrita. Pautando-se em exaustivos trabalhos de pesquisa, Ferreiro, que havia sido orientada por Jean Piaget em seus estudos doutorais, e seus colaboradores propõem que o processo de apropriação do sistema alfabético por crianças, principalmente, se realiza em quatro estágios, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984)

A novidade operada pelos resultados das pesquisas psicogenéticas referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética pelos falantes do português no Brasil gerou uma série de críticas ao método sintético de alfabetização e uma crítica sistemática do uso de cartilhas, interrompendo uma longa tradição mercadológica de livros didáticos especialmente desenhados para os primeiros anos do ensino fundamental. Destacam-se, então, os trabalhos da equipe da Magda Soares (1932-) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da equipe da Esther Pillar Grossi (1936-), fundadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), na cidade de Porto Alegre.

Não restrito à didática da alfabetização e incluindo novas propostas de gestão do processo ensino-aprendizagem no qual o aluno tinha lugar privilegiado, o construtivismo se desenhou em nosso cenário educacional como um campo difuso de práticas alternativas ao modelo tradicional de ensino regente das grandes escolas públicas e particulares ao longo dos anos 1970. Assim, e tomando Saviani (2008), em sua interpretação da teoria da curvatura da vara, como referência, assistiu-se aglutinar sob a égide de construtivismo um sem-número de práticas experimentais das mais variadas vertentes do pensamento pedagógico da modernidade centradas no aluno.

Uma outra vertente do campo da pesquisa da apropriação do sistema da escrita pela criança mais veiculada ao campo da linguística e de suas contribuições para alfabetização gerou uma alternativa ao método construtivista e assumiu importante lugar no debate sobre o melhor método de se ensinar a ler e a escrever. Em nossa literatura, o novo método ficou conhecido como método fônico e gerou uma produtiva discussão sobre os limites e possibilidades do construtivismo como método de ensino com destaque para o histórico debate veiculado pela *Folha de São Paulo* entre Fernando Capovilla e Telma Weisz no ano de 2006. O método fônico conste na exploração sistemática das relações entre grafema e fonema e suas combinações para formação de sílabas e palavras como pontos de partida para se ensinar o princípio alfabético.

Todo esse movimento intermitente de mudanças de perspectivas, gerando novas formas de perceber as relações entre Psicologia e Pedagogia, não apenas atravessou grandes discussões e realizações de eventos pelo laboratório, como também se materializou em alguns trabalhos realizados por seus integrantes. Assim, por exemplo, Nogueira (2008) trabalhou com o tema do lugar da Psicologia da Educação na formação de professores em uma tentativa de realizar um trabalho interpretativo da epistemologia de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental em sua dissertação de mestrado. Souza (2010) expandiu o campo da Epistemologia docente para explorar níveis do desenvolvimento de profissionalização do docente à luz da teoria do desenvolvimento moral piagetiano. Silva (2012) optou pelo trabalho de observação participante na formação do estudante de Pedagogia da UFBA

para o desenvolvimento de competências e habilidades destinadas ao ensino de ciências nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

O processo de apropriação do sistema da escrita pela criança foi importante objeto do trabalho de pesquisa desse laboratório, tendo projeto financiado pela Fundação de Amparo da Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e devidamente registrado em relatório final pela sua equipe técnica. (GURGEL, 2010) Nesse trabalho, buscou-se mapear os conhecimentos linguísticos e psicogenéticos de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino da cidade de Salvador. Nessa perspectiva de apropriação do sistema da escrita pela criança, destacam-se ainda: a dissertação de Moraes (2011), sobre habilidades metalinguísticas e suas intercorrências na alfabetização de crianças; a dissertação de Amorim (2012), referente ao estado da arte da literatura concernente à consciência fonológica no Brasil no primeiro decênio do século XXI; e a dissertação de Araújo (2014), sobre práticas de ensino de ortografia ao longo da história da alfabetização no Brasil.

Observa-se que o laboratório, em sua vocação de mudança imanente quanto aos diversos lugares a serem ocupados pelos seus membros em práticas de observação dos objetos que compõem o campo da Psicologia da Educação, deslocou – sem, contudo, desfocar – o seu campo de interesse da epistemologia genética e de suas relações com a formação docente para o campo mais específico do construtivismo e de outras abordagens do processo de apropriação do sistema da escrita pelo sujeito epistêmico. Tais deslocamentos, dentre outras consequências, também contribuíram para que o eixo norteador do grupo se deslocasse para englobar em sua ótica o também universo da análise do comportamento, enquanto referencial teórico e metodológico para pensar as relações entre Pedagogia e Psicologia.

SOB PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

A psicologia cognitiva, com destaque para as suas teses piagetianas, se constituiu como referente do trabalho de pesquisa desse laboratório em seus dez primeiros anos. Não obstante, nunca único. A complexidade do campo da Psicologia da Educação sempre se mostrou resistente à sua redução a uma única posição de observação e de trato de dados da pesquisa. Assim, pois, o ingresso da análise do

comportamento no campo visual do laboratório não teve nada de inesperado. Muito pelo contrário, tratou-se de um deslocamento necessário a inclusão de novas formas de ver epistemologicamente as relações entre Psicologia e Pedagogia.

Define-se aqui análise do comportamento como campo do conhecimento desenhado sob controle das contribuições de três planos indissociáveis: o behaviorismo radical, a análise experimental do comportamento e a análise do comportamento. (TOURINHO; SÉRIO, 2010) O behaviorismo constitui a dimensão filosófica da análise do comportamento sem a qual nenhum enunciado de conceitos seria possível. Propõem-se que o comportamento de um organismo se instala, se mantém ou se extingue em função da sua seleção em três níveis: nível filogenético, nível ontogenético e nível cultural. A análise experimental do comportamento constitui a dimensão geradora de seus princípios gerais e de seus conceitos a partir da experimentação sistemática realizada preferencialmente em laboratório sob égide do sujeito único com destaque para a longa tradição do uso de ratos e pombos iniciada por Skinner (1999) e seus colaboradores. A análise do comportamento aplicada é também uma prática experimental sistemática de princípios e conceitos da análise do comportamento para além dos limites do laboratório e da lógica inerente aos princípios regentes do método do sujeito único. Para alguns analistas do comportamento, a exemplo de Carvalho Neto (2002), essa vertente da análise do comportamento melhor pode ser entendida como o lugar das práticas sociais realizadas por analistas do comportamento, sejam elas realizadas em clínicas, escolas, empresas, organizações etc.

Sublinhe-se aqui um certo grau de estranhamento e de resistência de alguns muitos pesquisadores do campo da Psicologia da Educação para com esse instante de virada epistemológica desse laboratório. Supõe-se ser tal estranhamento possivelmente derivado de um conjunto de mal-entendidos referentes à análise do comportamento veiculados por manuais de Psicologia ao longo de todo século XX, sobre os quais Skinner (1976) de forma brilhante se debruça na introdução de *About Behaviorism* e dos quais aqui se destacam cinco: 1. a análise do comportamento ignora a consciência e os estados mentais; 2. a análise do comportamento formula o comportamento simplesmente como um conjunto de respostas a um estímulo; 3. a análise do comportamento não delega nenhum papel ao “eu” ou ao senso de si mesmo; 4. a análise do comportamento desumaniza o

homem, é reducionista e destrói a natureza humana; e 5. a análise do comportamento é indiferente ao calor e à riqueza da vida humana e incompatível com a criação e com a fruição da arte, da música, da literatura e com o amor fraterno.

As ondas e marolas da história das relações entre Pedagogia e Psicologia estão cheias de exemplos desses reducionismos da crítica nada elegante e superficial e à qual, ainda que não possa ser esse laboratório imune à sua prática, sempre se foi aqui espaço de paralaxe. Os fenômenos observados e interpretados à luz da análise do comportamento têm proporcionado aos integrantes desse laboratório instantes ímpares de interpretação dos fenômenos educativos nesse campo de interface do trabalho pedagógico com o behaviorismo radical, com a análise experimental do comportamento e com a análise do comportamento aplicada.

Silva (2015) realizou um estudo sobre a arquitetura teórico-conceitual de Skinner e de Bourdieu destacando suas contribuições para o processo educacional contemporâneo e suas possíveis correlações entre os campos da análise do comportamento e da Sociologia. Através de levantamento bibliográfico criterioso, o autor tomou como ponto de partida o pressuposto de que a pesquisa educacional brasileira tem não apenas ignorado o conjunto das obras psicológicas e sociológicas desses autores como também demonstrado resistências às suas contribuições específicas no terreno da educação e suas práticas pedagógicas. De início, considerando as especificidades dos ramos disciplinares dos pensadores, o autor fez um cuidadoso estudo das relações da Psicologia e da Sociologia com o campo educacional levando em consideração sua gênese e desenvolvimento após seus respectivos processos de institucionalização como campos do conhecimento. Nesse particular, ressaltaram-se, entre outros, os sistemas teóricos antagônicos e os vínculos fluidos, dispersos e, muitas vezes, indeterminados daqueles ramos do saber na construção e desenvolvimento dos objetos de estudo da Psicologia da Educação e da Sociologia da Educação. Por outro lado, destacou as contribuições próprias da Psicologia de Skinner para o campo educacional, evidenciando aspectos do seu arcabouço teórico-metodológico e as especificidades de sua estrutura pedagógica na efetivação do trabalho educativo, sem desconsiderar as dúvidas, críticas e réplicas acerca da fecundidade de sua obra nos domínios da educação.

Paralelamente, a tese enfatizou também as contribuições da Sociologia de Bourdieu para o processo educacional, descrevendo os fundamentos de seus pilares sociológicos e evidenciando, entre outros, a relação “educação e sociedade” e os efeitos das desigualdades escolares na sociedade de classes, sem perder de vista a reputação dos escritos educacionais do autor e suas réplicas. Ademais, partindo de referenciais epistemológicos, a pesquisa apresentou a possibilidade de correlacionar e/ou corresponder conceitos próprios do edifício teórico de Bourdieu, especificamente os conceitos de *habitus* e de capital cultural, com aspectos particulares da plataforma teórica de Skinner encontrados no seu modelo de seleção de comportamento por consequências em seus níveis da ontogênese e da cultura e com as noções de contingências de reforçamento e repertórios comportamentais. Concluiu-se, então, ser viável e procedente, nos projetos intelectuais dos autores estudados, a observação de notáveis interações conceituais com fortes repercussões no campo da Psicologia da Educação.

Nóbrega (2018) realizou um trabalho de dissertação objetivando identificar, em teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2005 e 2015, como conceitos da análise do comportamento foram aplicados em contextos educacionais. Para atingir tal objetivo, o autor realizou uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. A coleta de dados foi feita no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto, a partir das seguintes descritores: análise do comportamento; behaviorismo radical; B. F. Skinner; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação superior; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; educação especial; educação básica do campo; educação escolar quilombola; e educação a distância. As buscas retornaram 45 trabalhos, sendo 15 teses e 30 dissertações. A região Sudeste foi a que mais produziu trabalhos selecionados: 82%. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) produziu 44% dos trabalhos selecionados, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) concebeu 20%. Os conceitos mais frequentes foram, respectivamente: *matching-to-sample*, regras e modelagem. O nível de ensino mais citado foi a educação básica, mais especificamente o ensino fundamental. Quanto às modalidades de ensino, somente a educação especial foi citada.

Rocha (2018) realizou trabalho de dissertação abordando estado do conhecimento de práticas parentais na perspectiva da análise do comportamento, no período de 2001 a 2015, com os descritores “práticas parentais” e “análise do comportamento”. A autora usou como definição de práticas parentais estratégias de socialização utilizadas pelos pais para desenvolver o comportamento de seus filhos. Tais práticas foram classificadas:

- como positivas e que favorecem o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, melhoram o desempenho acadêmico e promovem habilidades sociais; ou
- como negativas e que promovem problemas de comportamento e até comportamento antissocial.

Entre os seus principais resultados encontrados, o estilo respeitoso (*authoritative*) apareceu como o estilo parental mais adequado, bem como práticas parentais como monitoria positiva e comportamento moral como as mais desejáveis ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Algumas das pesquisas analisadas investigaram os resultados de treinos parentais sobre o comportamento dos filhos, que se mostraram ferramentas eficazes de mudança, tanto de comportamentos-problemas quanto da qualidade da relação parental. A região Sudeste foi a que mais produziu pesquisas nessa temática no período analisado – 45,83% das produções –, evidenciando a hegemonia da região na produção de conhecimento apontada pela literatura.

Além disso, 41,93% das produções apresentaram fundamentação teórica da análise do comportamento de forma explícita, evidenciando contribuição significativa de tal aporte teórico para a compreensão do tema. Algumas lacunas foram encontradas na produção de conhecimento presente nessa amostra, como a escassez de estudos longitudinais que abordem adolescentes e jovens adultos, bem como estudos que abordem a relação entre práticas parentais, educação e desempenho acadêmico. Concluiu-se que há potencialidade nas pesquisas nesse tema para subsidiar práticas preventivas baseadas em orientação e treino de pais, práticas essas norteadas pela análise do comportamento, que se mostrou útil e capaz de contribuir para a problemática.

Gurgel e Haydu (2019) realizaram uma pesquisa na interface da análise do comportamento com a História e com as Ciências Sociais com o objetivo geral de contribuir para desconstrução da percepção da escolarização enquanto projeto salvacionista e trans-histórico. O seu objetivo específico foi avaliar a adequação de conceitos da análise do comportamento para fins historiográficos. O percurso metodológico do trabalho foi realizado em três tempos:

- revisão da literatura referente aos estudos de práticas culturais à luz da análise do comportamento;
- revisão da literatura referente aos estudos da escolarização à luz da História e das Ciências Sociais; e
- exercício de interpretação.

Concluiu-se que a escolarização, enquanto prática cultural da modernidade, modelou diferentes tipos ideais de produtos agregados em função de sucessivas alterações nos metacomponentes do sistema cultural: o sujeito cortesão católico e letrado para sociedade mercantil ascendente do século XVI; o indivíduo súdito cristão e leitor para a sociedade manufatureira em expansão do século XVII; o sujeito cidadão do mundo e ilustrado da sociedade maquinofatureira nascente do século XVIII; o sujeito ético e instruído da sociedade industrial em expansão do século XIX nascente; e o indivíduo ético e pragmático da sociedade tecnológica instalada do século XX. Sugere-se que analistas do comportamento usem resultados da presente pesquisa como estímulos discriminativos para interpretar a atual crise da escolarização com vistas e elaborar uma agenda de pesquisa que vise contribuir para construção de uma escola do futuro de qualidade e socialmente referenciada.

Observa-se como a análise do comportamento, enquanto lugar de produção de conhecimentos nesse laboratório, tem desenhado novos contornos de pesquisa e agregado valores ao campo da Psicologia da Educação ao permitir variação de foco em suas análises. Mesmo que, para alguns pesquisadores mais ortodoxos, tal possibilidade de alternância de lugares de observação dos fenômenos educativos entre versões cognitivistas e ambientalistas da Psicologia possa parecer da ordem do impossível epistêmico, o laboratório tem se lançado nesse desafio

de se abrir ao universo do improvável. Para tanto, investe-se neste instante em formação de jovens pesquisadores no curso de licenciatura em Pedagogia, em tempo que se aposta no ingresso de novos membros do laboratório interessados em realizar suas pesquisas de pós-graduação nesse espaço plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se propôs apresentar ao leitor percursos do trabalho e do desafio da pesquisa no campo da Psicologia da Educação, aqui definido como espaço multirrefencial desenhado na interseção dos campos da Pedagogia e da Psicologia. Deslocando-se de um olhar epistêmico de lentes construtivistas para um olhar de lentes comportamentais, o capítulo tomou como inspiração o pensamento de Žižek (2008), para quem a visão em paralaxe é a única via possível de interpretação de pontos de vistas mutáveis entre pontos impossíveis de síntese ou de mediação. Corre-se um risco quando assim se propõe a fazer ciência, mas não parece viável qualquer outra alternativa para a complexidade das relações estruturais e estruturantes entre Pedagogia e Psicologia.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Karen Santos. *Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ARAÚJO, Carla Jamille Cerqueira de. *Contribuições dos estudos em ortografia para a Pedagogia*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BZUNECK, José Aloyseo. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2019.

CARRARA, Kester (org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

CARVALHO NETO, Marcos Bentes de. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 13-18, 2002.

COLL, Cesar Salvador *et al.* *Psicologia da educação*. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GURGEL, Paulo (coord.). *Aquisição da língua escrita: aspectos linguísticos e psicogenéticos*. Relatório de Pesquisa. Salvador: Fundação Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Salvador, 2010. Mimeo.

GURGEL, Paulo; HAYDU, Verônica Bender. *Abehavioral analysis of schooling as a social practice*. Londrina, 2019. Relatório de pesquisa de pós-doutorado da Universidade Estadual de Londrina.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, Elliot; ENESCO, Ileana; LINAZA, Josetxu (comp.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del desarrollo mental*. Bilbao: De Desclee, 1992.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoleti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MORAES, Jamille Arnaud Brito. *Habilidades metalingüísticas e suas intercorrências na alfabetização de crianças*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MOREIRA, Antônio Marcos. *Ensino aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Moraes, 1987.

- NÓBREGA, Fernando Pereira. *Análise do comportamento e educação: o estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2015*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- NOGUEIRA, Ivana Conceição de Deus. *Psicologia da educação e formação de professores: um estudo etnográfico em sala de aula*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, 1967. (Encyclopédia de la pléiade, n. 23).
- PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Tradução Eclea de Alencar. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, S.A., 1958.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Tradução Octavio Mendes Cajado. 9. ed. São Paulo: Difel, 1986.
- ROCHA, Tais Milena Abreu. *Práticas parentais e análise de comportamento: o estado do conhecimento de teses e dissertações de 2001 a 2015*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.
- SILVA, Antonio Lima da. *A arquitetura teórico-conceitual de Skinner e Bourdieu: das contribuições a educação às possíveis correlações*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SILVA, Patricia Raquel Marinhoda. *A formação para o ensino de ciências no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *About behaviorism*. New York: Random House, 1976.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Cumulative records*. Cambridge: B. F. Skinner, 1999.

SOUZA, Iracema de Jesus. *Níveis de desenvolvimento profissional docentes: limites e possibilidades de uma leitura piagetiana*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

TOURINHO, Emmanuel Zagury; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. Definições contemporâneas de análise do comportamento. *In*: TOURINHO, Emmanuel Zagury; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Análise do comportamento: investigações históricas, conceituais e aplicadas*. São Paulo: Roca, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PESQUISAS SOBRE MEDICALIZAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA: OS ESTUDOS REALIZADOS NO GRUPO EPIS

LYGIA DE SOUSA VIÉGAS
ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos apresentar um breve panorama das pesquisas sobre medicalização da educação realizadas pelo grupo de pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade (Epis) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

De pronto, reiteramos ser fundamental explicitar o que entendemos por medicalização, já que esse é conceito polissêmico. (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016) Ultrapassando sua definição como sinônimo de patologização, ou ainda como relativa ao uso abusivo de medicamentos, compreendemos que:

medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza. (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015, p. 1)

Embora o debate mais amplo sobre medicalização remonte os anos 1960 (GAUDENZI; ORTEGA, 2012) e as pesquisas no campo da educação brasileira sejam realizadas ao menos desde o final dos anos 1970, pode-se dizer que o conhecimento no campo da medicalização da educação no Brasil ganha fôlego sobretudo a partir da fundação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade¹ em 2010. (VIÉGAS; FREIRE, 2015)

Segundo levantamento bibliográfico de Viégas e Peretta ([2020?]) no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO), até o final de março de 2019, havia 281 publicações usando o termo “medicalização” como palavra-chave, a mais antiga data de 1983, única da década, sendo seguida de um breve crescimento nos anos 1990, com seis artigos publicados. Já na primeira década dos anos 2000, há uma ampliação das publicações sobre medicalização, sendo registrados 64 artigos. No entanto, tal produção se intensifica a partir de 2010, ano no qual se concentram 74% dos artigos. Trata-se, portanto, de tema candente na produção de conhecimento atual, tendo o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade um papel fundamental na ampliação do debate crítico sobre o tema.

Considerando nossa militância no referido fórum, a qual é calcada, essencialmente, na nossa trajetória no campo da Educação – uma como psicóloga e outra como fonoaudióloga –, assumimos o compromisso, como pesquisadoras do grupo Epis, de produzir e difundir conhecimento no campo da medicalização da

1 O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade é um movimento social que congrega outros movimentos sociais, entidades, instituições e pessoas interessadas em fazer o enfrentamento político aos processos de medicalização da vida no Brasil. Para maiores informações, acessar: <http://medicalizacao.org.br/>.

Educação, sobretudo por meio da orientação de pesquisas em nível de pós-graduação no PPGE da UFBA. Estando credenciadas desde 2012 - Lygia de Sousa Viégas - e 2016 - Elaine Cristina de Oliveira -, já foram concluídas 13 pesquisas com esse tema sob nossa orientação, sendo 1 pós-doutorado, 3 doutorados e 9 mestrados, os quais pautaram a medicalização da Educação, seja como foco central, seja como tema transversal. No presente capítulo, apresentamos um breve apanhado dessas pesquisas.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FEITAS PELO EPIS

A apresentação que se segue buscou articular as pesquisas a partir de suas afinidades, não sendo, portanto, dividida pelo nível de formação no PPGE ou pelo ano de conclusão.

Dentre as pesquisas realizadas, quatro fizeram um levantamento mais amplo da medicalização da educação, articulando a pesquisa qualitativa à quantitativa.

É o caso do pós-doutorado de Elizabete Bassani, intitulado *Classificação, patologização e medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES* (2018). Bassani (2018) objetivou conhecer os motivos de encaminhamento para diagnóstico médico de 1.628 alunos matriculados em 45 escolas públicas de ensino fundamental de Vitória, no Espírito Santo. Os dados levantados são referentes a todos os encaminhamentos realizados pelas escolas no ano de 2013. A análise dos dados indica a predominância dos seguintes motivos para os encaminhamentos: dificuldades de aprendizagem (67% dos alunos) e problemas de comportamento (54,8%). Quanto ao perfil dos alunos, predomina o encaminhamento de meninos (67,6%), em sua gigantesca maioria matriculados no ensino fundamental I (72,3%), sobretudo no segundo e terceiro anos, e assim distribuídos quanto à faixa etária: entre 8 e 10 anos (41,3%); entre 11 e 13 anos (31,6%). Para além de analisar o predomínio desse perfil, a pesquisa ainda traz importantes contribuições para pensar na ausência de espaço e olhar para os estudantes a partir dos 13 anos de idade, quando a queda dos encaminhamentos, mais do que indicar a falta de preocupação

com esses jovens, parece, ao contrário, denunciar certa desistência de todos em relação a seus futuros.

Embora em menor escala, outras três pesquisas, todas de mestrado, realizaram o levantamento sistemático de dados registrados em prontuários de atendimento de psicólogas² as crianças encaminhadas por queixas escolares para diferentes instituições: um serviço-escola de um curso de Psicologia de uma universidade pública no interior da Bahia; um Centro de Atenção Psicossocial de Salvador, na Bahia; e uma instituição de internação de jovens em conflito com a lei para cumprimento de medida socioeducativa.

A pesquisa de Antonio Carlos Dias da Encarnação Junior, intitulada *Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo em um serviço de psicologia de uma universidade pública baiana* (2015), objetivou caracterizar as crianças encaminhadas por queixas escolares a um serviço de Psicologia de uma universidade pública baiana, bem como identificar as concepções teóricas e metodológicas presentes nas modalidades de atendimento prestadas em regime de estágio supervisionado. Inicialmente, foram explorados 312 prontuários – nos quais havia as seguintes fichas: Triagem, Evolução do Caso, Encaminhamento Interno e Encerramento. Desse total, foram selecionados 106 prontuários, referentes aos casos de queixa escolar. Mais uma vez, nota-se a predominância de meninos (69%), cursando entre o segundo e o quarto ano do ensino fundamental (39%) e com idades entre sete e dez anos (48%).

Além disso, desvela-se o predomínio de negros e pardos (67%), oriundos de famílias com renda até dois salários mínimos (71,6%). Quanto aos motivos dos encaminhamentos, foram listadas 246 queixas, dando uma média de 2,3 queixas por criança. Nelas, predominam os Problemas de Atitude (41% dos casos), seguido pelos Problemas de Aprendizagem (13%). Dos 106 casos, foi identificado o acompanhamento de 60 e, embora a queixa seja escolar, a maior parte dos casos (41) passou por atendimento clínico individual, com destaque para a abordagem cognitivo-comportamental, com enfoque no ajustamento escolar, desvelando-se a força da perspectiva medicalizante no atendimento. Apenas

2 Referimo-nos às psicólogas e, mais adiante, às fonoaudiólogas, no gênero feminino, em respeito à maioria das profissionais das duas áreas.

oito casos passaram pelo Acompanhamento à Queixa Escolar, a qual se apoia em uma perspectiva crítica. Embora modesta do ponto de vista quantitativo, a presença de tal modalidade de atendimento indica a potencialidade da disputa teórico-metodológica na formação de psicólogas, na direção de uma compreensão desmedicalizante do fracasso escolar.

Outra pesquisa que também analisou prontuários foi realizada por Klessyo do Espírito Santo Freire, intitulada *Educação e saúde mental: uma análise crítica sobre as queixas escolares em um CAPSi de Salvador-BA* (2017), a qual buscou compreender como as queixas escolares são entendidas e atendidas em um Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil de Salvador, Bahia. A pesquisa, de inspiração etnográfica, sustentou-se no tripé clássico documento-observação-entrevista. Quanto aos documentos, foram levantados 283 prontuários de atendimento, desvelando que 55% dos casos envolviam a queixa escolar, repetindo, novamente, o perfil: majoritariamente meninos, com média de idade de 12 anos; em sua maioria, na educação infantil e no ensino fundamental I. Quanto às observações participantes, foram observações de diversas situações - acolhimento, atendimento individual, encontro em grupo de adolescentes, visita à escola, reunião de equipe -, indicando que, em uma estrutura precarizada, reforça-se o predomínio do modelo clínico tradicional de atendimento, com tendência à medicalização da educação e da pobreza. Por fim, foram entrevistadas três profissionais do CAPSi, as quais reconhecem que suas formações básicas não as habilitaram para atuar na saúde mental infanto-juvenil, de onde parecem advir algumas incompreensões em relação à complexidade envolvida nas queixas escolares.

Por fim, a análise de prontuários de atendimento também foi realizada na pesquisa de Paulo Roberto Cardoso Pereira Júnior, intitulada *Atuação da(o) psicóloga(o) em uma instituição de internação para adolescentes e jovens em conflito com a lei no estado da Bahia: desafios e possibilidades* (2018). Tal pesquisa objetivou compreender a atuação de psicólogas que acompanham adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em uma instituição de internação no Estado da Bahia. Para tanto, foram analisados 94 relatórios de 24 adolescentes, desvelando, mais uma vez, a maciça presença de meninos negros e pobres, com baixa escolaridade, por vezes reportados a partir de um olhar

medicalizante. A pesquisa também realizou entrevista semidirigida com psicólogas que atuam na instituição, tornando possível conhecer os desafios vivenciados na atuação profissional, com destaque para a dificuldade de implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), sobretudo em um contexto de ausência de formação básica e em serviço voltada para essa pauta.

Se todas as pesquisas anteriores analisaram o perfil de um conjunto amplo de crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar, as três últimas também lançaram luz às concepções e práticas de psicólogas no atendimento desses casos em diferentes serviços públicos baianos. Os desafios enfrentados no chão dos serviços apontam para lacunas no processo de formação de psicólogas em nível de graduação, que dificultam a compreensão crítica do fracasso escolar e da desigualdade social, favorecendo processos de medicalização.

Considerando a importância de se conhecer como tem sido a formação básica em torno do tema, Sarah Lemes de Almeida realizou a pesquisa de mestrado intitulada *Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente* (2015), visando compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e os estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogas na Bahia. A pesquisa realizou um levantamento em todos os cursos de graduação em Psicologia no estado, apresentando um mapa com dados gerais das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis e dos cursos; bem como produzindo uma análise detalhada de todas as disciplinas e estágios em Psicologia Escolar e Educacional. De caráter quantiqualitativo, o trabalho de campo envolveu análise documental – englobando ementas e planos de curso –, aplicação de questionários e realização de entrevistas com docentes responsáveis. Sendo o trabalho de campo realizado entre os anos de 2014 e 2015, a pesquisa apontou um esforço das docentes em avançar com a leitura e prática críticas na compreensão do fracasso escolar, incluindo debates acerca dos processos de medicalização da educação nas disciplinas ligadas à educação na formação de psicólogas. Assim, nota-se que o debate político e acadêmico recente em torno do tema impactou a formação de psicólogas, o que pode se desdobrar em práticas críticas das futuras profissionais.

Também situada na formação de psicólogas, a tese de doutorado de Liliane Alves da Luz Teles, intitulada *O estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica: contribuições de supervisoras na formação de psicólogas* (2019), buscou dar visibilidade às contribuições de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica na formação de psicólogas. Para tanto, foram entrevistadas seis supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, as quais, sabidamente, atuam em uma perspectiva crítica em instituições públicas ou privadas de ensino superior e em diversas localidades do Brasil – Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Piauí. Por meio das entrevistas, foi possível compreender concepções e práticas desenvolvidas pelas supervisoras de estágio; discutir os atravessamentos ético-políticos que emergem da experiência de supervisão a partir da triangulação supervisora-estagiárias-campo de estágio; e analisar elementos de criticidade que considerem aspectos singulares e coletivos que marcam essas experiências. Embora o foco da pesquisa não seja estritamente a medicalização da educação, as supervisoras ouvidas na pesquisa apontam diversas estratégias para pensar os processos de medicalização e desmedicalização da educação, em muito contribuindo para pensar o processo de formação teórico-prática densa e consistente nesse campo.

As pesquisas sobre os processos de medicalização da educação no Epis não envolvem apenas a atuação de psicólogas no atendimento das queixas escolares. Também a atuação de fonoaudiólogas tem sido objeto de pesquisa, como é o caso dos dois trabalhos de mestrado que se seguem, as quais priorizaram a análise qualitativa da queixa escolar tendo como enfoque o olhar e atuação de fonoaudiólogas no atendimento de tais demandas.

A pesquisa de Danielle Pinheiro Carvalho, intitulada *Concepções e práticas na fonoaudiologia educacional: reflexões sobre a atuação do fonoaudiólogo na rede básica de ensino* (2018), teve por objetivo conhecer e analisar as bases epistemológicas e teóricas que fundamentam as práticas desenvolvidas por fonoaudiólogas na rede básica de ensino pública e privada de Salvador e outras cidades do interior da Bahia. De caráter qualitativo, a pesquisa realizou entrevistas semiestruturadas com fonoaudiólogas, as perguntas envolvendo a relação entre linguagem e educação, as principais práticas desenvolvidas e as percepções sobre o fracasso escolar e as dificuldades de escolarização. A análise das

entrevistas desvela o predomínio do olhar e prática clínicas, individualizando os problemas educacionais e responsabilizando o aluno, a família ou o professor pelo fracasso escolar. Assim, prevalece a compreensão das dificuldades de escolarização na chave medicalizante dos problemas de aprendizagem, desconsiderando a complexidade envolvida no processo de escolarização.

Também a pesquisa de Bárbara Aparecido Botelho, intitulada *A queixa escolar sob o olhar do fonoaudiólogo* (2018), objetivou analisar qualitativamente como fonoaudiólogos que atendem queixas escolares nos serviços públicos e privados da cidade de Salvador, Bahia, compreendem e definem sua atuação clínica com as crianças e jovens com esse perfil. Para tanto, foram entrevistadas seis fonoaudiólogos, cujas falas apontam para posicionamentos distintos quanto à compreensão e à atuação com a queixa escolar. Destacam-se temas como: a precarização do sistema educacional; a desvalorização do professor; a patologização do processo de aprendizagem; a tensa relação entre profissionais da saúde e educação; a subestimação do papel da família na clínica fonoaudiológica; o rompimento com a clínica hegemônica biomédica; e individualização dos profissionais da saúde. Com discursos oscilando ora para uma vertente medicalizante, ora para uma perspectiva não medicalizante, a pesquisa aponta os desafios presentes na tentativa de ruptura com um sistema dominante que, com várias estratégias, captura nossos olhares e práticas, de onde se reforça a necessidade de um movimento de resistência constante para não medicalizar o fracasso escolar.

Mas, se as práticas de psicólogas e fonoaudiólogas indicam a presença marcante de um olhar medicalizante, é importante virar os olhos para os efeitos que os diagnósticos produzem na trajetória de crianças e adolescentes de quem se suspeita da normalidade. Considerando que um dos diagnósticos mais presentes no contexto educacional brasileiro atual é o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), duas pesquisas foram realizadas focando especificamente esse suposto transtorno.

O mestrado de Pérola Roberta da Silva Veneza, intitulado *Impactos subjetivos do diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na vida de uma criança: um estudo de caso* (2015), buscou compreender os impactos do diagnóstico do TDAH na vida diária de uma criança. Realizada em

regime de estudo de caso, o trabalho de campo envolveu observação participante em diversos contextos com a criança, bem como entrevistas com os pais e com a educadora que o acompanhava em um espaço educativo frequentado no contraturno escolar. A análise aponta que o diagnóstico pode suscitar aprisionamentos que comprometem a experiência escolar e social bem-sucedida.

A tese de doutorado de Maria Izabel Souza Ribeiro, intitulada *A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do TDAH* (2015), buscou investigar os fatores da/na escola de produção de dificuldades no processo de escolarização que são interpretados como resultantes do TDAH. Compreendendo que comportamentos e manifestações interpretados como “problema”, “sintoma”, “doença” revelam e denunciam fatores da própria escola que produzem a dificuldade de escolarização, foi realizada uma pesquisa qualitativa, contando com a participação de seis estudantes com queixa/diagnóstico de TDAH. Por meio de encontros temáticos e análise de documentos, buscou-se conhecer as queixas dos alunos em relação ao próprio processo de escolarização, identificar experiências de dificuldades enfrentadas na escola e possibilidades de intervenção pedagógica na perspectiva de superar a medicalização. Entre as queixas feitas por eles, destacam-se: quantidade significativa de atividades reprodutivas, desinteressantes, repetitivas e cansativas; ausência de tempo e espaço para atividades criadoras; falta ou tempo insuficiente do recreio; impaciência por parte dos profissionais da escola; ausência da escuta e do diálogo com os estudantes; e falta de atenção da escola. Assim, a tese conclui que, para superar a medicalização na escola, é preciso construir práticas pedagógicas que acolham os diferentes modos de aprender e criem condições para a apropriação do patrimônio cultural, científico e tecnológico no processo de escolarização.

Análises como essa despertam o interesse em buscar uma aproximação mais concreta com o chão da escola, a fim de conhecer como tem sido a compreensão do fracasso escolar por parte de todos aqueles que constroem a vida diária escolar. Esse foi o trabalho das duas pesquisas de mestrado apresentadas a seguir.

A pesquisa de Cacio Romualdo Conceição da Silva, intitulada *A queixa escolar na educação infantil: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade de Salvador* (2016), buscou compreender a constituição das queixas escolares acerca de crianças de uma turma de cinco anos da educação

infantil de uma escola de um bairro popular na cidade de Salvador a partir da perspectiva da professora e das próprias crianças. Assim, a partir de um estudo de caso de inspiração etnográfica, o pesquisador realizou observações participantes da dinâmica escolar, entrevistas semidirigidas com a professora e um encontro em grupo com algumas crianças acompanhadas pela pesquisa, desvelando que, embora não seja esperado, tendo em vista os objetivos da educação infantil, as queixas escolares já surgem nessa etapa da educação básica, sobretudo quando voltada para a escolarização de crianças pobres e negras. Sobre elas e suas famílias, recai a força do disciplinamento moral sustentado pelo preconceito e alimentado por olhares medicalizantes acerca da escolarização. Tais olhares ferem mesmo a dignidade das professoras, todas também negras e pobres, indicando, portanto, a importância de se resistir à estigmatização dos atores escolares.

Ariane Rocha Felício de Oliveira pesquisou os processos de medicalização da educação tendo o chão da escola como espaço privilegiado. Sua dissertação, intitulada *Medicalização da Educação: discursos que ecoam na vida diária escolar* (2015), objetivou compreender como os discursos medicalizantes ecoam na vida diária escolar a partir da aproximação com uma escola municipal da cidade de Salvador, na Bahia. De inspiração etnográfica, a pesquisadora realizou observações participantes em uma sala de terceiro ano do ensino fundamental, bem como entrevistas à professora da turma. A análise da pesquisa aponta para o impacto das políticas educacionais, sobretudo de ciclos de aprendizagem, na reprodução de discursos medicalizantes, na medida em que as dificuldades de escolarização no bojo dessa política tendem a ser traduzidas em explicações individualizantes, ao mesmo tempo em que o sucesso escolar é lido na chave meritocrática do esforço pessoal, tanto de alunos como de professores. Também é marcante na pesquisa a presença de discursos que reproduzem a medicalização da pobreza, reforçando estigmas e preconceitos em relação aos alunos pobres e suas famílias. Vale ressaltar que a pesquisa buscou realizar uma análise densa, a fim de evitar reduzir a compreensão de um fenômeno extremamente complexo ao mito da incompetência docente. Assim, aponta para continuidades, contradições e rupturas com o olhar medicalizante, apostando na possibilidade de fortalecimento das ações de resistência.

Na perspectiva de ampliar uma leitura das resistências possíveis em território tão árido como a escola pública brasileira, Denise Silva de Souza desenvolveu a tese de doutorado intitulada *Nós na rede: formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais* (2018). Embora não tenha como foco a medicalização, a tese faz articulações importantes com essa pauta, sobretudo ao criticar o mito da incompetência docente e, na mesma intensidade, visibilizar estratégias desmedicalizantes na formação e atuação de coordenadoras pedagógicas. Tendo por objetivo compreender tensões, desafios e potenciais da formação continuada na perspectiva de coordenadoras pedagógicas do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador, a pesquisa realizou encontros em grupo com coordenadoras pedagógicas do referido coletivo, revelando o acirrado e ininterrupto confronto entre o discurso oficial, a prática institucional e o cotidiano das escolas, onde a disputa de versões é visível nos movimentos de adaptação impostos pela institucionalidade e, dialeticamente, de resistência construídos coletivamente pela via sindical, por mobilizações no chão das escolas e pelo coletivo pesquisado.

Nesse sentido, à luz do apanhado apresentado anteriormente, é possível reconhecer um amplo escopo de pesquisas sobre os processos de (des)medicalização da educação, todas elas já concluídas e com os trabalhos já publicados no repositório da UFBA. Para concluir, apresentamos as perspectivas futuras de pesquisas sobre o tema no Epis.

A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS PESQUISAS DO EPIS: PERSPECTIVAS FUTURAS

Para além das pesquisas já concluídas e apresentadas anteriormente, cumpre ressaltar que estão em andamento outras oito pesquisas realizadas no PPGE da UFBA pelo grupo de pesquisa Epis, as quais dialogam com a medicalização da educação, sendo cinco mestrados e quatro doutorados, algumas em fase inicial e outras próximas ao processo de conclusão e defesa pública.³ Considerando

3 Vale mencionar o trabalho de coorientação da pesquisa de doutorado de Carmedite Moreira Santos Silva, a qual está sendo realizada na Universidade de Lisboa, em Portugal, garantindo um aspecto de

que tais pesquisas ainda estão em andamento e que, portanto, seus processos podem ser transformados a partir da sua construção concreta, vamos apenas mencionar tais estudos, a fim de reconhecer suas existências e andamentos.

No campo da atuação de psicólogas, a pesquisa de doutorado de Meire Pereira Checa objetiva investigar os impasses ético-políticos de psicólogas diante das demandas escolares nos Centros de Referência em Assistência Social (Cras) da cidade de Salvador. De caráter qualitativo, foram realizadas entrevistas com psicólogas que atuam em Cras, visando compreender como se dá o acolhimento e posterior acompanhamento ou encaminhamento das queixas escolares, analisando os processos (des)medicalizantes que atravessam essa atuação.

No campo da formação de professores, duas pesquisas de mestrado estão sendo realizadas. A pesquisa de Najla Gama Passos Silva objetiva analisar os limites e as possibilidades da Psicologia da Educação, enquanto componente curricular, para a formação crítica de professores. Para tanto, a pesquisadora acompanhou, em regime de inspiração etnográfica, a construção da disciplina Psicologia da Educação em uma turma de graduação em Pedagogia, cuja professora, sabidamente, trabalha em uma perspectiva crítica na análise do fracasso escolar e dos processos de medicalização. O trabalho de campo incluiu análise documental, observação participante e entrevista com estudantes e com a professora.

A pesquisa de Tito Loiola Carvalhal visa a conhecer como um coletivo de estudantes e professoras da Faced/UFBA vêm construindo experiências curriculares contra-hegemônicas, numa perspectiva interseccional e desmedicalizante, ou seja, vivências formativas comprometidas com as vidas da população pobre, negra, indígena, LGBTIQ, levando em consideração as diversas marcas sociais que as atravessam. Para tanto, a pesquisa irá realizar entrevistas semiestruturadas coletivas e individuais com participantes de um coletivo.

Outras duas pesquisas buscam compreender os desafios enfrentados por professoras e estudantes no processo de escolarização. A pesquisa de mestrado de Érika Carvalho Silva visa analisar de que modo a medicalização da educação

internacionalização às pesquisas sobre medicalização realizadas no PPGE da UFBA. A referida pesquisa tem por finalidade analisar as representações sociais de psicólogas educacionais/escolares frente às questões da diversidade sexual no contexto escolar no Brasil e em Portugal.

e da vida atravessa o processo de trabalho de professoras da educação básica da rede pública municipal de Salvador. De caráter qualitativo e com inspiração etnográfica, a pesquisa está sendo realizada com professoras da rede pública de ensino da cidade de Salvador, Bahia, por meio de entrevistas semiestruturadas e acompanhamento *in loco* do trabalho docente.

A pesquisa de doutorado de Ariane Rocha Felício de Oliveira, por sua vez, objetiva compreender, à luz do conceito de medicalização, como os discursos meritocráticos impactam na projeção de futuro de alunos do nono ano do ensino fundamental. O interesse desse trabalho é pesquisar a relação entre meritocracia, medicalização, juventude, escolarização e projeção de futuro, a partir de condicionantes políticos, sociais, econômicos, históricos, de classe, de raça e de gênero. Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa, envolvendo alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Salvador, os quais participaram dos seguintes procedimentos: questionário, grupo reflexivo e entrevistas individuais.

Além disso, três pesquisas buscam pensar os atravessamentos da medicalização de crianças no processo de escolarização. A pesquisa de mestrado de Josélia Silva Carneiro objetiva analisar os encaminhamentos realizados por professores da rede pública para o CAPSi. Para tanto, irá proceder com análise de documentos – prontuários, encaminhamentos e relatórios – e entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública de ensino que encaminharam nos últimos três anos crianças com queixa escolar para o Centro de Atenção Psicossocial (Caps).

A pesquisa de mestrado de Hanna Moitinho Freire Queiroz da Silva visa analisar como a escola e a clínica participam no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Para tanto, está sendo realizado um estudo de caso, por meio do qual será desvelada a experiência de uma criança com diagnóstico médico do TEA, em idade escolar, a qual está em atendimento fonoaudiológico no Centro Docente Assistencial em Fonoaudiologia (Cedaf), no Instituto de Ciências da Saúde (ICS), da UFBA. O material analisado envolverá dados secundários do prontuário da criança, bem como entrevistas semiestruturadas com os atores e atrizes sociais que convivem e participam diretamente no processo de escolarização da criança.

Duas pesquisas de doutorado serão desenvolvidas com objetivo de aprofundar os estudos sobre queixas escolares. A pesquisa de Bárbara Aparecido Botelho terá como objetivo analisar quais estratégias de enfrentamento e cuidado à queixa escolar têm sido realizadas por fonoaudiólogos e professores da rede pública de ensino. O estudo, de caráter qualitativo e transversal, será realizado por meio de entrevistas com cinco fonoaudiólogas que atendam crianças e jovens com dificuldades de aprendizado em serviços públicos cidade de Salvador, Bahia, e que realizem alguma intervenção junto à escola dentro da sua proposta terapêutica; e com cinco professoras dos alunos acompanhados pelos fonoaudiológicos selecionados devido às queixas escolares. Já a pesquisa de Danielle Pinheiro Carvalho Oliveira terá como objetivo analisar como educadores compreendem e atuam sobre as queixas escolares relativas à linguagem em uma escola da rede pública de ensino da educação básica. Esse estudo configura-se uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica e será desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Salvador, na Bahia. Participarão do estudo a equipe escolar composta por um professor, um gestor e um coordenador.

Por fim, a pesquisa de doutorado de Sarah Lemes de Almeida irá realizar o acompanhamento, em regime de estudo de caso, de uma criança com histórico de dificuldades de escolarização, a fim de compreender como o processo de alfabetização e letramento é vivenciado por uma criança cuja história escolar é atravessada por marcadores sociais de gênero, raça, classe e território. Vale ressaltar que tem sido oportunizado à criança acompanhada pela pesquisa o atendimento da queixa escolar em uma perspectiva desmedicalizante, de forma que sua história escolar tem sido movimentada. Assim, a pesquisa irá apontar tanto as marcas da medicalização, quanto os desafios para sua superação, em uma perspectiva interseccional.

Nesse sentido, à luz das pesquisas em andamento, é possível notar a presença de pesquisas sobre medicalização da educação a partir de diversos enfoques, sendo possível antever importantes contribuições para o debate no cenário brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento realizado nesse capítulo, envolvendo o conjunto de pesquisas sobre medicalização da educação realizadas no grupo de pesquisa Epis do PPGE da UFBA, é possível tecer algumas considerações.

A primeira envolve o reconhecimento de que todas as pesquisas apresentadas acima possuem enorme relevância social, acadêmica e política, cumprindo, assim, a função social da produção de conhecimento em um país tão marcado pela desigualdade social como o Brasil, e isso em um programa de pós-graduação de um estado nordestino, ou seja, fora do eixo considerado central na produção de pesquisas no país.

Outro aspecto que pretendemos destacar é que temos priorizado no grupo a realização de pesquisas de campo, sobretudo de caráter qualitativo, na medida em que apostamos que a aproximação com o como da vida é essencial para compreendermos os desafios enfrentados na construção de uma experiência escolar bem-sucedida. Seja no chão das instituições educativas (da educação infantil ao ensino superior), onde se constrói o processo de escolarização/formação, seja no chão dos serviços para onde são encaminhadas crianças e jovens que vivem dificuldades no processo de escolarização, nossas pesquisas têm analisado o fenômeno da (des)medicalização em sua concretude. Para tanto, temos observado situações, entrevistado pessoas (individualmente ou em grupo), analisado documentos, promovido reflexões coletivas e analisado o material colhido nas pesquisas de campo buscando compreender a complexidade envolvida nos fenômenos pesquisados, sem julgamentos.

Dessa constatação desdobra-se outra, de extrema relevância: por envolver pesquisa de campo, nossos projetos de pesquisa foram submetidos à Plataforma Brasil para avaliação ética. Entendemos que esse mecanismo, embora burocrático e por vezes labiríntico (VIÉGAS; HARAYAMA; SOUZA, 2015), é fundamental, pois implica olharmos para os aspectos éticos da pesquisa de forma mais cuidadosa, além de receber o crivo de nosso cuidado no trato com os participantes da pesquisa. No entanto, frisamos que a preocupação ética não se esgota no aceite do Comitê de Ética, mas acompanha todo nosso fazer. Assim, tanto nas orientações individuais como nas orientações coletivas, a preocupação ética é aspecto

acompanhado de forma detida, o que impacta positivamente na qualidade das pesquisas já concluídas ou em andamento no grupo.

Por fim, entendemos que nossa agenda de pesquisas tem contribuído de forma consistente com o debate em torno do tema no âmbito da pesquisa nacional e internacional. A intenção é prosseguir nesse trabalho, bem como agregar novos orientadores de mestrado e doutorado, consolidando, dessa maneira, o PPGE da UFBA como centro de pesquisa sólido e consistente nos estudos sobre (des)medicalização da educação e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sarah Lemes de. *Psicologia escolar e educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BASSANI, Elizabete. *Classificação, patologização e medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES*. 2018. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BOTELHO, Bárbara Aparecido. *A queixa escolar sob o olhar do fonoaudiólogo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARVALHO, Danielle Pinheiro. *Concepções e práticas na fonoaudiologia educacional: reflexões sobre a atuação do fonoaudiólogo na rede básica de ensino*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ENCARNAÇÃO JUNIOR, Antonio Carlos Dias da. *Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo em um serviço de psicologia de uma universidade pública baiana*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos*. Salvador, 2015. Disponível em: <http://seminario4>.

medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/. Acesso em: 26 jul. 2019.

FREIRE, Klessyo do Espírito Santo. *Educação e saúde mental: uma análise crítica sobre as queixas escolares em um CAPSi de Salvador-BA*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 21-34, jan./mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2019.

OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. *Medicalização da educação: discursos que ecoam na vida diária escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 99-118, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24598/17578>. Acesso em: 26 jul. 2019.

PEREIRA JÚNIOR, Paulo Roberto Cardoso. *Atuação da(o) psicóloga(o) em uma instituição de internação para adolescentes e jovens em conflito com a lei no estado da Bahia: desafios e possibilidades*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza Ribeiro. *Amedicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do TDAH*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Cacio Romualdo Conceição da. *A queixa escolar na educação infantil: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade de Salvador*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Denise Silva de. *Nós na rede: formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e*

potenciais. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TELES, Liliane Alves da Luz. *O estágio em psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: contribuições de supervisoras na formação de psicólogas*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

VENEZA, Pérola Roberta da Silva. *Impactos subjetivos do diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na vida de uma criança: um estudo de caso*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; FREIRE, Klessyo do Espírito Santo. O debate sobre medicalização na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: aspectos históricos. In: DANTAS, Jurema B. (org.). *A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida*. Curitiba: CRV, 2015. p. 103-122.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; HARAYAMA, Rui Massato; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232015000902683&script=sci_arttext. Acesso em: 26 jul. 2019.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos. *Psicologia escolar e educacional em tempos de medicalização*. [2020?]. No prelo.

Linha de pesquisa:
Política e Gestão da Educação

REDE DA MATRIZ ANALÍTICA DO FUNDAMENTO METODOLÓGICO DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: A AGENDA CIENTÍFICA

BARBARA COELHO NEVES

INTRODUÇÃO

Inicialmente, este capítulo trata da apresentação de alguns dos principais resultados de uma pesquisa analítica que buscou observar os aspectos inscritos nas teses e dissertações sobre inclusão digital defendidas ao longo dos anos 2000 na área de Educação. A preocupação deste estudo é a fundamentação metodológica que os autores dos campos da Educação utilizam para construir sua resposta de pesquisa. Após atribuição de critérios de seleção da amostra, o recorte temporal desta pesquisa compreendeu de 2000 a 2011.

Paralelo a isso, o termo “agenda” é destacado neste estudo com dois significados. Em primeiro lugar, por se tratar de um estudo que aborda a inclusão digital, a palavra “agenda” geralmente corresponde ao conjunto das políticas públicas de um determinado período e voltada a uma questão social específica.

Aqui, a inclusão digital é entendida como categoria política e, desse modo, a pesquisa perpassou pelas políticas públicas de inclusão digital que influenciam na educação. Nesse caso, as políticas públicas são “pano de fundo” em algumas discussões, das possíveis respostas, que o estudo apresenta. Em segundo lugar, a palavra “agenda” diz respeito ao resultado proposto e resultante da pesquisa que ora se apresenta, ou seja, o termo se refere também a “agenda de pesquisa” da inclusão digital na área da Educação. Pretende-se que os resultados apresentados neste capítulo possam se somar aos estudos que discutem a temática da inclusão digital nessa área.

A investigação trata de um acompanhamento e uma análise da agenda de pesquisas sobre inclusão digital na Educação do Brasil. Partiu-se do pressuposto que o crescente interesse dos pesquisadores do campo da Educação por esse tema está diretamente relacionado às mudanças recentes na sociedade brasileira. Adicionalmente, as novas questões da agenda política brasileira constituem também um problema para o desenvolvimento da agenda de pesquisa em inclusão digital.

As políticas públicas estão associadas às políticas sociais que vêm sendo construídas a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Desse modo, compreende-se que a agenda de pesquisa é determinada pelas políticas públicas. Os sujeitos que pesquisam sobre o termo “inclusão digital” na área da Educação estão preocupados com as formas de acesso, treinamento e formação que envolvem os alunos, os professores, os processos pedagógicos, com as políticas públicas, os programas e os projetos de inclusão digital, assim como também como se dão esses aspectos no contexto escolar.

O que se vislumbra atualmente no âmbito da educação brasileira com relação à inclusão digital é o resultado, principalmente, das transformações que envolvem o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nessa área, que procedem de maneira mais intensa desde o início dos anos 2000. Desse modo, observar e analisar os objetos de discussão, como são fundamentados e sob quais lentes paradigmáticas são abordados na literatura é uma maneira de reconstruir o caminho desse tema na Educação. Assim, também é uma forma de olhar para o futuro, aproximando-se de elementos e aspectos do objeto que permitem traçar novas agendas para lidar com as transformações das relações humanas em curso.

Os questionamentos deste estudo são: qual o campo empírico das teses e dissertações que tratam da inclusão digital na Educação, durante o período de 2000 a 2011, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD Capes);¹ que enfoques têm sido apontados por pesquisadores do campo da Educação como indicadores (*clusters*) relacionados à inclusão digital no ensino; e qual a rede da matriz que demonstra o grafo do fundamento metodológico que sustenta as pesquisas sobre inclusão digital na Educação.

Em seguida, são expostos os principais conceitos utilizados para o desenvolvimento da problematização, análises e discussões requeridas. O núcleo deste texto é a apresentação dos *clusters* e da rede da matriz (sociograma) representada pelo grafo do fundamento metodológico utilizado pelos pesquisadores que debatem o termo “inclusão digital” na Educação.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL: O CONTEXTO E A PROBLEMÁTICA

A inclusão digital é compreendida como uma categoria de análise, sendo esta “para si” um objeto político. Trata-se de um discurso político materializado em programas, linhas e estratégias de ação, projetos e centros sociodigitais. Enquanto categoria, a inclusão digital vem sendo observada na Educação no viés da política pública. O principal contexto (universo) dos sujeitos sobre os quais se desenvolvem as análises nessa área tem sido a escola.

No Brasil, a inclusão digital, na maioria das vezes, é um discurso político apropriado pelos governos para o desenvolvimento de programas e linhas de ação. Isso quer dizer que parcelas da sociedade, a partir do discurso dos governantes, têm uma “noção” da inclusão digital que vislumbra uma compreensão distorcida e restrita em relação ao acesso às tecnologias, sobretudo aos computadores e à internet. É para esse aspecto que Jan van Dijk (2006) chama atenção, alertando que o discurso político é muito mais poderoso e predominante quando se trata do par dialético “exclusão/inclusão” digital.

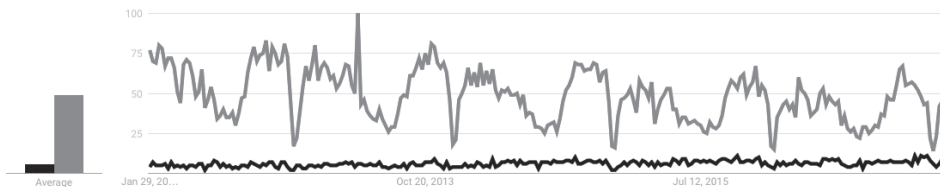
1 Ver: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>.

Nessa perspectiva, observa-se que não há um conceito, mas sim uma série de elementos que apontam perspectivas que se baseiam em propostas voltadas para o acesso, treinamento ou formação. (NEVES; COUTO, 2012) Partindo disso, localiza-se este estudo na compreensão de que se faz da inclusão digital como um contexto, movimento social, da atual demanda de formação dos indivíduos frente às tecnologias na sociedade contemporânea.

Com base nesses aspectos, percebe-se a ausência de trabalhos que mapeiem, observem e discutam, simultaneamente, o comportamento e as tendências teóricas, metodológicas e conceituais que fundamentam o tema da inclusão digital na produção da pós-graduação em Educação. Nas cercanias desse problema, um levantamento prévio utilizando as palavras-chave “inclusão digital + educação” e “exclusão digital + educação” mostrou a tendência da procura do termo no Google.

A problematização foi feita com base nos dados coletados a partir de pesquisa exploratória no Google. A Figura 1 demonstra a tendência mundial das buscas na Search Engine Results Page (Serp)² do *site* pelo termo “inclusão digital na educação”. Em cinza claro está representado o quantitativo de busca utilizando o termo “education digital divide” e em preto a busca por “education digital inclusion”. A média de procura por mês no decorrer dos anos compreendidos entre 2012 e 2019 para “exclusão digital na educação” é de >50%, enquanto que para “inclusão digital” é um pouco mais que 9%.

Figura 1 - Tendência mundial: buscas na Serp do Google sobre o termo “inclusão digital na educação” - “education digital divide” versus “education digital inclusion”, dados de janeiro 2012 a janeiro 2019



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pelo Google.³

2 Serp é a página em que está disponível o campo de buscas e são apresentados os resultados.

3 Google Trends, em: <https://www.google.com/trends/>.

Em seguida, procurou-se mapear a situação das buscas dos mesmos termos, agora escritos em português, durante o mesmo período. Como é possível perceber na Figura 2, a tendência de busca do termo-chave “inclusão digital na educação” difere da busca mundial.

Figura 2 - Tendência brasileira: buscas na Serp do Google sobre o termo “inclusão digital na educação” - “exclusão digital na educação” versus “inclusão digital na educação”, dados de janeiro de 2012 a janeiro 2019



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pelo Google.

Em cinza claro está representada a busca utilizando o termo “exclusão digital na educação” e em preto “inclusão digital na educação”. Diferente da tendência mundial, a média para procura de exclusão digital é de 6%, enquanto que para inclusão digital é > 41% por mês no decorrer do tempo de recorte da pesquisa. Os estados brasileiros que apresentam as maiores consultas sobre o termo “inclusão digital na educação” são: Minas Gerais, com 100 consultas por mês; Pará, com 83; Bahia, com 75; e Pernambuco, com 74.

Ao comparar as duas figuras apresentadas, nota-se que a consulta pelo termo - no maior *site* de buscas da *web* - se mantém estável tanto no Brasil quanto no mundo. A principal diferença é com relação à procura pelo par dialético. Os brasileiros se interessam mais pela inclusão digital que envolvem as questões na educação, e os estrangeiros que buscam pela terminologia em inglês se preocupam com a exclusão.

Materiais e método

A pesquisa reúne a perspectiva de compreender a consistência do tema da inclusão digital, considerando aspectos da fundamentação e pressupostos teóricos, em teses e dissertações defendidas nos anos 2000 na área de Educação.

A maior inquietação diz respeito às abordagens que sustentam as discussões sobre tecnologia no âmbito da Educação e o conceito de inclusão que se encontra por trás do termo “inclusão digital”. Para tanto, utilizou-se na pesquisa a infometria,⁴ observação indireta e análise por meio da aplicação do teste sociométrico. O método, segundo os objetivos da pesquisa, foi descritivo e, quanto aos procedimentos técnicos utilizados, se trata de um estudo bibliográfico e infométrico – com atribuição da Lei de Zipf para frequência de palavras. Quanto à natureza, é de cunho analítico com abordagem quantitativa e qualitativa.

O instrumento de coleta de dados no campo foi o formulário construído com base em métricas para identificar e extrair informações. As técnicas de análise de dados foram *Tech Mining* e a análise de conteúdo.

As palavras-chave utilizadas para a coleta de dados no BTD Capes foram: “inclusão digital” e “educação”. Muitos foram os trabalhos recuperados, sendo necessário atribuir critérios de seleção da amostra.

Os estudos no campo da sociometria estão fundamentados na Psicologia e na Sociologia. A sociometria, segundo Alves (1964), a partir do teste sociométrico, compreende uma técnica de psicodrama e sociodrama. Essa técnica é defendida pela sua sistematicidade na exploração da estrutura e dinâmica de grupos sociais. De acordo com o autor, o teste sociométrico se divide em dois tipos gerais de dados:

- relativos à projeção de cada componente com o seu grupo;
- relativos à percepção que cada componente do grupo tem de si mesmo em relação ao grupo – preferências e rejeições que acredita receber dos componentes do grupo.

Já o estudo infométrico considera a informação registrada nos variados formatos, a exemplo do digital, do sonoro e do escrito, e em qualquer suporte material, como papel, disco, filme, banda magnética, nuvem informática, dentre outros. Talvez o maior expoente de investigação nesse sentido sejam os estudos elaborados pela American Library Association (ALA), e cabe destacar os

4 A infometria é um método de pesquisa utilizado para a captura dos dados sobre essa temática. Utilizamos para a mineração o VantagePoint.

escritos que tratam e definem a infometria e suas leis de aplicação, a exemplo de Vanti (2002, 2005), Guedes e Borschiver (2003), Bufrem (2007) e Sanz-Casado e García-Zorita (2014). A infometria possibilitou, nesta pesquisa, levantar os estudos sobre inclusão digital na área de Educação com rigor metodológico próprio, permitindo, ao mesmo tempo, a flexibilidade de movimentar e propor análises variadas dos resultados, devido às suas saídas de dados em formato de rede.

Os Estudos Métricos da Informação (EMI) se desenvolveram, principalmente, na utilização de novas técnicas. Entretanto, os objetivos gerais seguem mantendo-se muito similares desde que os primeiros estudos começaram. (SANZ-CASADO, 2014) Muito embora os objetivos das pesquisas sejam muito distintos e o número de trabalhos tenha apresentado um crescimento exponencial, diversos estudos desse porte se denominam como bibliometria.

Contudo, os estudos que se propõem a fazer observações dessa ordem possuem como fundamentos a Bibliografia Estatística, a Ciência da Informação e a História das Ciências. Desse modo, a infometria nos possibilita o cruzamento de registros informacionais nesses documentos, permitindo observar medidas, relevância e renovação de palavras que indicam a localização das respostas dos problemas sobre inclusão digital desses pesquisadores na educação.

O estudo sociométrico consiste na elaboração de perguntas, sendo realizada a tabulação das respostas e elaboração do sociograma. Essa atividade foi necessária para a representação gráfica ou pictórica da tabulação sociométrica dos indicadores que cercam os estudos levantados. A técnica sociométrica e o sociograma – que é a sua representação gráfica – admitem verificar como se apresentam as relações sociais entre os pesquisadores e distinguir os líderes aceitos nos grupos (*clusters*).

Sua problemática está na junção da infometria – método para abordagem quantitativa – com a sociometria – análise qualitativa –, considerando o tema da inclusão digital na Educação. Assim, conseqüentemente, as temáticas principais que envolvem o tema em foco nas teses e dissertações, que se constituem objetos desta análise, também perpassam as preocupações na discussão deste texto. Desse modo, para compreender as incidências da inclusão digital na pós-graduação em Educação, foi necessário realizar um mapeamento dessa produção. Para

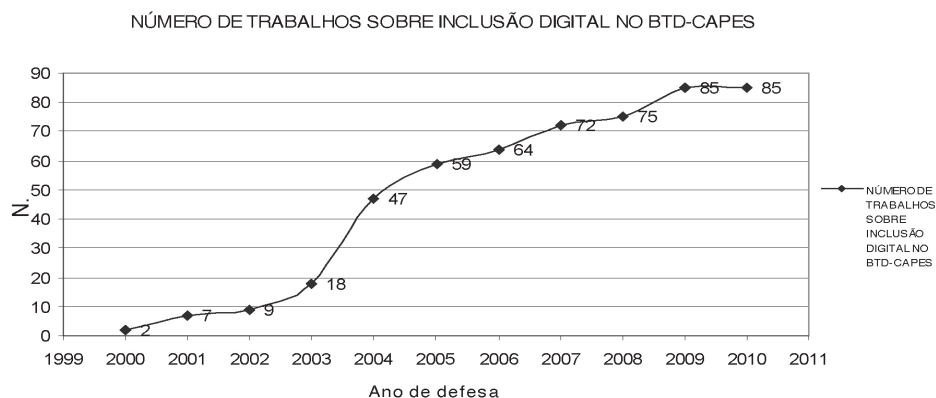
traçar tal mapa, realizou-se uso da aplicação de métodos estatísticos específicos, sendo a infometria associada à sociometria os mais adequados.

Os números da pesquisa na área de Educação: enfoque na inclusão digital

Vale salientar que, quando foi iniciada, a pesquisa tinha o intuito de levantar no campo empírico as teses e dissertações do período de 2000 até os dias atuais. Ao se iniciarem os procedimentos no BTDCapes, no início de 2013, percebeu-se que estavam disponíveis documentos até 2011. Desse modo, este capítulo traz resultados balizados em um marco temporal que compreende a primeira etapa do estudo, de 2000 a 2011.

O BTDCapes apresentou sobre o tema da inclusão digital o seguinte volume exibido pela Figura 3, que demonstra o número total de trabalhos defendidos sobre essa temática nas diversas áreas do conhecimento. As produções alocadas no BTDCapes, mantido pelo Ministério da Educação (MEC), mostram que existe uma preocupação crescente com o tema da inclusão digital em várias áreas.

Figura 3 – Número de trabalhos sobre inclusão digital no BTDCapes

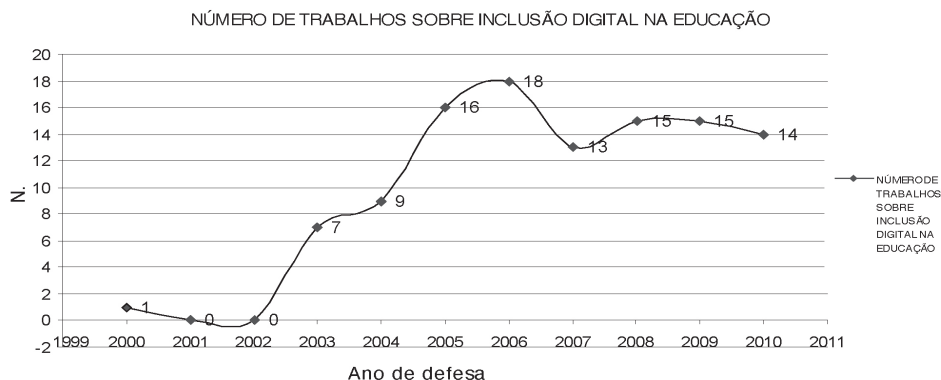


Fonte: elaborada pela autora.

Na área da Educação o tema da inclusão digital também apresenta um crescimento constante até o ano de 2006. É possível perceber o início de uma curva.

Esse é um dos aspectos passíveis de problematização, quando se leva em consideração o crescimento da produção da temática nas demais áreas do conhecimento.

Figura 4 - Número de trabalhos mapeados sobre inclusão digital na Educação no BTDCapes



Fonte: elaborada pela autora.

Diante do quantitativo de teses e dissertações recuperadas que tratam sobre inclusão digital na Educação, foi necessário atribuir critérios de seleção da amostra. Desse modo, designaram-se dois critérios, conforme representa a Tabela 1.

Tabela 1 - Seleção da amostra de teses e dissertações sobre inclusão digital na Educação

| CRITÉRIO | TESES RECUPERADAS | DISSERTAÇÕES RECUPERADAS | TOTAL |
|--|-------------------|--------------------------|-------|
| 1. Vínculo dos programas que financiam as unidades de análise (teses e dissertações) | 20 | 50 | 70 |
| 2. Indicação da linha de pesquisa | 8 | 23 | 31 |
| AMOSTRA SELECIONADA | 8 | 23 | 31 |

Fonte: elaborada pela autora.

Após atribuição de dois critérios, foi possível selecionar 8 teses e 23 dissertações para compor a amostra do estudo.

Outro ponto de problematização diz respeito à predisposição das discussões nas variadas temáticas que esses estudos sinalizam. São temáticas voltadas para inquietações em diferentes contextos e situações-problema da qual a Educação,

em sua magnitude, é abordada tendo como pano de fundo ou permeando o tema da inclusão digital.

UMA APROXIMAÇÃO COM O ESTADO DA ARTE DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA PROPOSTO

O aprofundamento da revisão de literatura é essencial na busca do enfoque teórico deste estudo. A acepção de tecnologia pode ser entendida como uma formação histórica que envolve questões de características experimentais e cotidianas. Suas forças convergem e interagem com a sociedade, impondo, na maioria das vezes, desafios.

Nesse contexto, o conceito de tecnologia é relevante para situar o entendimento de inclusão digital, assim como a compreensão de ensino-aprendizagem. Compreende-se que a aproximação de tais acepções agrega valor à discussão.

O conceito de tecnologia e de informação

O conceito de tecnologia entendido neste projeto encontra respaldo nos escritos de Pinto (2005). Nessa perspectiva, compreendem-se quatro acepções principais do termo “tecnologia”:

- de caráter etimológico, atribuindo como tecnologia teoria, ciência e estudos da técnica, as profissões etc., logos da técnica;
- como sinônimo pura e simplesmente da técnica, *know-how*;
- como conjunto de todas as técnicas de uma sociedade, considerando seu processo histórico;
- e como ideologização da técnica.

Para fins de fundamento deste estudo, entende-se tecnologia como o conjunto de todas as técnicas influenciadas pelo processo histórico de uma sociedade. Nesse contexto, destacam-se as proposições para pensar as tecnologias de Wolton (2012), procurando diminuir a pressão da técnica sobre a comunicação. O teórico do campo da Comunicação defende que o essencial da técnica é de outra ordem, nesse caso, cultural e social, enfocando as relações sociais.

Quem discute inclusão digital na Educação, sobretudo na pós-graduação, apresenta um entendimento sobre as TICs, sinalizando como estas podem ser usadas ou apropriadas pelos sujeitos no processo de inclusão.

Desse modo, o conceito de informação por trás das ideias defendidas neste texto é aquele discutido por Capurro e Hjørland (2007), especificamente no contexto da recuperação da informação. Concorde-se com a junção da semântica com a pragmática na recuperação da informação proposta pelos autores, em que texto, documento, semântica e significado estão relacionados à informação.

A definição de informação traz influências de Saracevic (2009). O termo é utilizado na Ciência da Informação, área no qual é compreendido como conjunto estruturado de representações mentais codificadas, socialmente contextualizadas e passíveis de serem registradas num qualquer suporte material e, portanto, comunicadas de forma assíncrona e multidirecionada. (SILVA; RIBEIRO, 2008)

A compreensão de inclusão e ensino-aprendizagem que respalda o termo “inclusão digital” na Educação

As discussões sobre inclusão digital na Educação estão imersas em um contexto de cibercultura balizada nos trabalhos de Lévy (1994, 1997) e Primo (2007). Próximos a esse debate, estão os estudos de Pretto (2002) que tratam da formação no contexto de informática na Educação.

A compreensão de ensino-aprendizagem que envolve este estudo privilegia a perspectiva de mediação e interacionismo com ênfase na abordagem vigotskiana. Nesse âmbito, destacam-se os trabalhos de Duarte (1993, 2008) e Luria e demais autores (2005). A partir dessa ótica é que se propõe a análise crítica dos trabalhos selecionados no estudo infométrico que foi realizado através do desdobramento da pesquisa.

Para investigar a incidência de uma tendência do discurso pedagógico contemporâneo - instrumental ou determinista - nos estudos que tratam do tema da inclusão digital na Educação, julgou-se necessário o distanciamento do debate habitual sobre tecnologias no âmbito educacional. Esse aspecto, por sua vez, permite explicar se há uma perspectiva de inclusão digital instrumental,

que vislumbra a integração das TICs na educação com foco no uso, ou determinista, que entende o fenômeno como o surgimento de um novo paradigma estruturante na Educação. Para observar essa questão, os estudos de Peixoto e Araújo (2012) e de Gómez Galán e Santos (2012), que tratam sobre o discurso pedagógico acerca e junto das tecnologias na educação e as correntes de investigação em tecnologia educativa, são trabalhos relevantes para nossa discussão. Para analisar o esquema paradigmático das teses e dissertações e indicar os *clusters*, utilizou-se a abordagem de Gamboa (2008).

Para observar o conceito de inclusão social que sustenta o tema inclusão digital tratado na área da Educação, resultam interessantes os estudos de Ribeiro (1999), Demo (2002), Freitas (2002), Silva Filho (2003), Dijk (2005, 2006), Warschauer (2003, 2005-2006, 2007), Assumpção e Mori (2007), Buzato (2007) e Leite (2011). As discussões nessa literatura selecionada sobre inclusão digital problematizam pelo viés das políticas públicas. Somando-se a essas, salientam-se ainda os trabalhos de Oliveira (2012), Bonilla (2012) e os textos organizados por Hetkowski (2008). A noção que permeia ou embasa o tema pode influenciar na defesa do debate que direciona o assunto na Educação.

A compreensão de inclusão que respalda a concepção de inclusão digital debatida neste capítulo está balizada no conceito de integração social (CASTEL, 1998), em que os indivíduos estão incluídos e excluídos simultaneamente no mundo, no sistema, dependendo da perspectiva do objeto de desejo. Essa concepção de inclusão entende como base os vínculos relacionais que os sujeitos podem desempenhar em seus diferentes papéis.

O social não se reduz ao digital, por certo, mas ambos caminham juntos, comprometendo-se mutuamente. A inclusão digital reencontra velhos problemas no caminho da equalização de oportunidades, mesmo em países mais avançados, a ponto de ocorrer atualmente uma desconstrução da noção vulgarizada dos “nativos digitais”. (THOMAS, 2011)

Outro aspecto que é considerado, nessa perspectiva de inclusão, é que todos estão integrados no sistema, sendo que uns estão mais próximos do centro capitalista e outros mais nas bordas, a exemplo de moradores de rua, detentos e deficientes não assistidos. Contudo, mesmo esses indivíduos à margem, pressionam e influenciam todo o sistema. Esse aspecto também encontra sustentação na

discussão realizada por Demo (2002), quando este observa o charme conferido ao conceito exclusão social. Esse debate que envolve o par dialético exclusão/inclusão, assim como a perspectiva de integração social, tem sido de extrema importância para a área das Ciências Sociais.

Percebendo isso, entendemos a relevância de discutir esses conceitos à luz de Sorj (2006) e Sorj e Martuccelli (2008). Quando necessário, visitaremos as teorias que envolvem homem e sociedade e da sociedade em rede, de Castells (2000). A perspectiva sociológica não constitui o eixo principal do estudo, mas certamente lubrifica as engrenagens da discussão desta análise. Afinal, parte-se da premissa de que todos os trabalhos que discutem a inclusão possuem como prerrogativa o acesso, a inserção ou emancipação dos sujeitos em um novo paradigma implementado por conta de inovações e tecnologias nas suas interações sociais. Essas transformações alteram a cultura e as relações sociais e, em um movimento dialético, estruturam e são estruturadas pela sociedade.

PESQUISAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: CLUSTERS E A REDE DA MATRIZ (SOCIOGRAMA) DO FUNDAMENTO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO

Acredita-se que a agenda de inclusão digital na educação está ligada às políticas públicas. Elementos dessas políticas são abstraídos para discutir questões relacionadas à infraestrutura de acesso, treinamento e formação. No Brasil, as discussões acerca da inclusão digital começam a partir da difusão do *Livro Verde da Sociedade da Informação*. O lançamento do Programa Sociedade da Informação no Brasil (Socinfo) teve início no ano de 1999 em Brasília, no Distrito Federal. A agenda de lançamentos e discussões das linhas de ação do programa se estendeu até o ano 2000, passando por várias capitais.

Vale destacar que os assuntos que dizem respeito à inclusão digital tiveram início com o Socinfo. A partir desse marco, os ministérios do governo brasileiro ligados à área da Informação passaram a ter preocupações com relação à infraestrutura de acesso e inserção das organizações públicas e privadas na nova ordem de TICs mundial que se instalava. O desenvolvimento de

variados programas e projetos para acesso das populações às TICs vem sendo, desde então, oriundo de linhas de ação do Ministério do Planejamento, do Ministério das Telecomunicações, do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação e do MEC.

Desse modo, este estudo identificou que as linhas de pesquisas que se debruçam nas discussões sobre políticas públicas de inclusão digital na Educação têm considerado a evolução das propostas de informatização na Educação. Foi possível perceber que as políticas públicas para inclusão digital possuem ligação implícita com períodos e linhas de estudo, influenciando o aparecimento de produções com temas nesse campo.

O tema da inclusão digital é tratado na área da Educação sob várias abordagens próprias de questionamentos que emergem entre sujeitos e recursos na ação educativa. O estudo encontrou, a partir do mapeamento dos indicadores (*clusters*), que o enfoque dos pesquisadores dessa área parte de preocupações relacionadas a: formação de professores, processos educacionais, políticas públicas, currículo, acessibilidade e educação no campo.

Esses indicadores, levantados no estudo macro, são compreendidos como categorias nas quais são agrupadas as principais perspectivas dos pesquisadores da área de Educação. A identificação desses *clusters* permite elaborar novos questionamentos, sendo um dos pontos que se procurou traduzir em questões de pesquisa, visando clarificar a agenda da inclusão digital na Educação.

Com base em autores como Warschauer (2005-2006), observa-se que a educação e o aprendizado se constituem em um viés preponderante na construção de uma sociedade da informação de acordo com os moldes do atual contexto socioeconômico, baseando-se nos novos meios de entretenimento, relacionamento, empregabilidade, consumo e formação de identidades.

Desse modo, as categorias que formam a agenda atual dos temas de preocupação das pesquisas de inclusão digital na Educação tratam especificamente de:

- Formação docente como experiência de inclusão digital com ênfase na formação do professor;

- TICs nos processos educacionais com ênfase no aluno;
- Políticas públicas e educação com ênfase na inclusão digital;
- Currículo e inclusão digital;
- Inclusão digital e acessibilidade na Educação;
- Barreiras e avanços da inclusão digital na Educação no campo.

Em entrevista realizada para este estudo, em 2013, Pedro Demo acrescentou:

[...] a pesquisa em Educação é reconhecida como a razão fundante da vida acadêmica de seus pesquisadores. Ou seja, o investigador é por si curioso, enxergando a pesquisa como umas das principais fontes para formar seu conhecimento. Esse pesquisador deseja somar as informações adquiridas em situações anteriores com outras acessadas através dos dados fornecidos pela pesquisa.

Existem informações prévias que, no decorrer de uma pesquisa, vão condizendo com as suspeitas do pesquisador; já outras mostram o contrário do que se esperava do objeto através dos resultados obtidos. É certo que toda pesquisa tem seu método, seus instrumentos e suas classificações para seguir um padrão e, assim, obter da melhor forma as informações necessárias para sua conclusão.

Nesse contexto, o fundamento metodológico influencia e direciona as concepções dos pesquisadores, assim como também é verdadeiro o contrário. Do ponto de vista do esquema paradigmático que os investigadores adotam, as etapas de construção da resposta em nível técnico e metodológicos podem ser manipuladas pelos pesquisadores conforme as suas concepções paradigmáticas. (GAMBOA, 2008) Tais concepções se encontram no nível teórico do esquema paradigmático.

Essa afirmação não é nova, uma vez que Thomas Kuhn já havia percebido isso quando anunciou que a observação do pesquisador é antecedida por teorias e, portanto, não é neutra. Esse aspecto superou a perspectiva positivista de ciência, indicando para a inseparabilidade entre observações e pressupostos teóricos.

Em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, com a primeira edição publicada em 1962, Kuhn (2007) aborda que o paradigma para a ciência, assim como para qualquer área do conhecimento, se define por ser uma visão do mundo

do investigador, sendo uma perspectiva na qual ocorre o processo científico sob o olhar de quem observa.

Nesse contexto, apresenta-se a rede analítica do fundamento metodológico encontrado nos trabalhos que compuseram a amostra desta pesquisa sobre inclusão digital na Educação. Como é possível perceber na Figura 1, os autores mais citados pelos pesquisadores das teses e dissertações selecionadas na amostra foram Lüdke e André, com a obra de metodologia *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Esse resultado sustenta a predileção dos investigadores por estudos com abordagem qualitativa. Com um quantitativo de citações um pouco menor, aparecem Pedro Demo e Bogdan e Biklen. Esse último grupo de autores citados também aparece nos trabalhos que tratam de abordagem quantitativa na Educação.

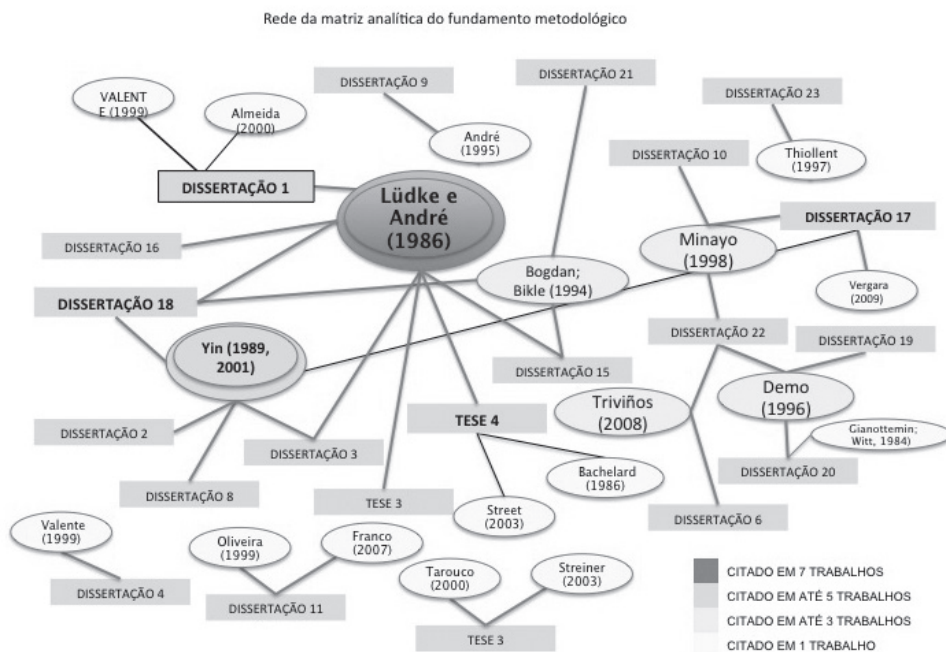
Dando seguimento, o segundo autor mais citado nas dissertações foi Yin, com a obra de metodologia *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Esse fundamento está em consonância com o método de procedimento mais indicado pelos investigadores de inclusão digital na Educação, que se constitui no estudo de caso.

As dissertações de inclusão digital que citaram Minayo apresentam uma discussão mais direcionada para a Sociologia da Educação. Esse aspecto também pode ser justificado pela formação do pesquisador nas áreas que compõem a grande área das Ciências Sociais. Percebemos que a mesma circunstância converge nos estudos que citaram Triviños.

O grafo representado na Figura 5 mostra a disposição do fundamento metodológico para responder as questões sobre inclusão digital na Educação e apresenta autores citados nas 8 teses e 23 dissertações selecionadas para amostra.

Como é possível perceber na Figura 5, esses autores apresentam a maior quantidade de relações na rede. Esse aspecto permite inferir que as teses e dissertações que se encontram na periferia da rede compõem, potencialmente, do ponto de vista do método, os trabalhos de fronteira da inclusão digital na Educação (DEMO, 2002; GÓMEZ GALÁN; SANTOS, 2012), apontando novas tendências metodológicas para esse tema nessa área do saber, a exemplo da “Tese 3”, que se encontra no grupo fronteiro.

Figura 5 – Grafo da fundamentação metodológica dos autores que escrevem sobre inclusão digital na Educação



Fonte: elaborada pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida, que ora se apresenta neste capítulo, vislumbrou a oportunidade de se estudar com maior profundidade o tema da inclusão digital, dessa vez na área da Educação. Para tanto, além do levantamento da produção acadêmica até agora defendida e registrada no BTDCapes, procurou-se associar métodos específicos de pesquisa – infometria e sociometria – e análise de dados consolidados na Ciência da Informação, mas pouco explorados no campo da Educação.

Compreender como os pesquisadores dessa área constroem suas perguntas de pesquisa e abordam o tema da inclusão digital representa uma contribuição relevante para se traçar uma agenda de pesquisa sobre tal temática.

Os resultados apresentados neste capítulo fazem parte de uma pesquisa mais ampla e profunda, pois mapeia de maneira exaustiva o BTDCapes com o intuito de analisar como a inclusão digital vem sendo estudada e fundamentada ao

longo dos anos 2000 no que concerne a sua agenda de pesquisa para a Educação brasileira.

Destaca-se que o quantitativo de trabalhos defendidos sobre o tema nas diversas áreas do conhecimento continua em crescimento. Em comparação, no mesmo período, na área de Educação, é possível perceber uma curva no cálculo da idade média da produção – defesas sobre o tema.

Este capítulo também apresentou que os principais *clusters* identificados são: formação de professores, processos educacionais, políticas públicas, currículo, acessibilidade e educação do campo. Esses âmbitos de estudo são amplamente discutidos na Educação, se constituindo como principais linhas de trabalho/estudo para os pesquisadores que tratam do tema nessa área. Também foi possível apresentar o sociograma que representa a rede da matriz dos fundamentos metodológicos das pesquisas sobre inclusão digital na área da Educação brasileira.

Assim sendo, este texto apresenta a importância de se formular uma agenda da inclusão digital, considerando os aspectos emergentes na área de Educação. Os tópicos identificados apontam os campos principais que os pesquisadores estão tendo como preocupação. A inclusão digital não se contenta em continuar a produzir as necessidades do passado, pois novos desafios estão sendo vivenciados. Independentemente de serem temas inéditos ou não, percebe-se que os atuais *clusters* tendem a romper com a continuidade que nos liga ao passado, instituindo abordagens de lidar com exclusões absolutamente novas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Danny José. *O teste sociométrico*. Rio de Janeiro: FGV, 1964.

ASSUMPÇÃO, Rodrigo; MORI, Cristina. Inclusão digital: discursos, práticas e um longo caminho. In: KNIGHT, Peter Titcomb; FERNANDES, Ciro Campos Christo; CUNHA, Maria Alexandra (org.). *e-Desenvolvimento no Brasil e no mundo: subsídios e programas e-Brasil*. São Paulo: Yendis, 2007.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Software livre e formação de professores: para além da dimensão técnica. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.

BRASIL. *Sociedade da informação: ciência e tecnologia para a construção da sociedade da informação no Brasil*. Brasília, 2000.

BUFREM, Leilah Santiago *et al.* Scientific production in information science: thematic analysis of brazilian journals articles. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362007000100004&lng=&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2008.

BUZATO, Marceloel Khouri. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CAPURRO, Rafael; HJØRLAND, Birger. The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, White Plains, NY, v. 37, n. 1, p. 343-411, 2007.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução Iraci Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DEMO, Pedro. *Charme da exclusão social*. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIJK, Jan A. G. M. Van. *The Deepening divide: inequality in the information society*. Thousand Oaks: Sage Publicações, 2005.

DIJK, Jan A. G. M. Van. *The Network society: social aspects of new media*. 2nd. ed. London: Sage Publication, 2006.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE. Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2008.

GÓMEZ GALÁN, José; SANTOS, Gilberto Lacerda (org.). *Infôrmatika y telemática en la educaciôn*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. v. 2.

- GUEDES, Vânia L. S.; BORSCHIVER, Suzana. *Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica*. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: ICI, UFBA, 2005. Disponível em: http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf. Acesso em: 6 mar. 2019.
- HETKOWSKI, Tania Maria (org.). *Políticas públicas e inclusão digital*. Salvador: Edufba, 2008.
- KUHN, Tomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, Wendel (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 15-31.
- LÉVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- LÉVY, Pierre. *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: Éditions La Découvert, 1994.
- LURIA, Alexandre Romanovich *et al.* *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.
- OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa*. Campinas: Papyrus, 2012.
- NEVES, Barbara Coelho; COUTO, Edvaldo Souza. Convergência de recursos e mediação para inclusão digital: casos baianos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 245-257, out./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400017>. Acesso em: 6 mar. 2018.
- NEVES, Barbara Coelho. Center for information management and intelligence of the School of Public Legal Defense of the State of Bahia. *Biblios*, Lima, v. 45, p. 64-69, 2012.
- PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas contribuições sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 121-131, 2002.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 23-49, jan./jun. 1999.

SANZ-CASADO, Elias. *Evolução dos fundamentos epistemológico dos estudos métricos da informação*. 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgci/images/elias.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

SANZ-CASADO, Elias; GARCÍA-ZORITA, Carlos. Evolution of epistemological foundations of metric information studies. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENTOMETRIA, 4., 2014, Recife. *Anais [...]*. Recife: EdUFPE, 2014.

SARACEVIC, Tefko. Information science. In: BATES, Marcia J.; MAACK, Mary Niles (ed.). *Encyclopedia of library and information science*. New York: Taylor & Francis, 2009.

SILVA, Armando Malheiro da; RIBEIRO, Fernanda. *Das ciências documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular*. Porto: Afrontamento, 2008.

SILVA FILHO, Antonio Mendes da. Os três pilares da inclusão digital. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano 3, n. 24, maio 2003.

SORJ, Bernardo. *A nova sociedade brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. *O desafio latino-americano: coesão social e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Os links e os estudos webométricos. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 78-88, jan./abr. 2005.

WARSCHAUER, Mark. *Laptops and literacy: learning in the wireless classroom*. New York: Teaches College Press, 2007.

WARSCHAUER, Mark. Learning the digital age. *Educational Leadership*, London, v. 63, n. 4, p. 34-38, 2005-2006.

WARSCHAUER, Mark. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Massachusetts: MITPress, 2003. Disponível em: <http://www.mitpress.mit.edu/catalog/item/default.asp?sid=BAC81CFA-2B4A-44FF.html>. Acesso em: 3 jul. 2006.

WOLTON, Dominique. *Internet, et après?* Paris: Flammarion, 2012.

THOMAS, Michael. Technology, education, and the discourse of the digital native: between evangelists and dissenters. In: THOMAS, Michael (ed.). *Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies*. London: Routledge, 2011. p. 1-11.

A DELIMITAÇÃO DO ESTUDO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS
CRISTIANE BRITO MACHADO

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir as características da produção em políticas educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Procurou-se identificar uma possível articulação entre os achados do estudo e a narrativa presente na literatura acerca dos desafios que envolvem a delimitação, institucionalização e o fortalecimento do campo acadêmico em questão.

A discussão sobre a existência de um campo acadêmico é inspirada na teoria social de Pierre Bourdieu (2005, 2007a, 2007b, 2008, 2010), autor que tem sido utilizado de forma recorrente em projetos de pesquisa semelhantes, os quais perspectivam explorar as permanências e as tensões inerentes à produção de

conhecimento nos diversos centros de pesquisa e universidades existentes nas interações que realizam na comunidade acadêmica, formada por um conjunto de atores que se especializaram em determinados campos do saber.

A partir dessa perspectiva, apreende-se ser possível o reconhecimento de um campo específico sobre políticas educacionais (MAINARDES; STREMEL; ROSA, 2017), explorado por diversos autores, nem sempre de maneira consensual, cujo debate acerca de sua constituição será mais adiante apresentado e problematizado em razão dos dados empíricos escolhidos para este trabalho de pesquisa.

O estudo teve o intuito de desenvolver uma pesquisa exploratória acerca dos resumos das dissertações e teses defendidas na história da existência da linha de pesquisa denominada Políticas e Gestão da Educação, que, desde 1993, se reconhece e é igualmente reconhecida pelos pares que compõem a comunidade acadêmica de um modo geral e, em particular, pelo PPGE da UFBA do qual faz parte, como sendo o lócus responsável pelos estudos em políticas educacionais, muito embora tais estudos possam ser encontrados em outras linhas em função das importantes formas multirreferenciadas que precisam ser consideradas no tratamento dos fenômenos educacionais.

É importante dizer que o PPGE iniciou suas ações em 1991 e começou a se organizar por linhas de pesquisa desde 1993. Como é de se esperar, a produção acadêmica investigada é um espaço dinâmico, em constante disputa, cujas teses e dissertações produzidas revelam as configurações que privilegiam determinados temas e objetos em detrimento de outros. Nesse dinamismo no interior do programa, a linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação funciona regularmente com uma demanda significativa de mestrandos e doutorandos anuais, sem interrupção, desde a sua criação.

Neste capítulo, apresentam-se os resultados de uma investigação instigante sobre os temas estudados, evidenciando dados úteis aos interessados no desenvolvimento das pesquisas em políticas educacionais na Faced/UFBA, muito embora se reconheça a necessidade de, posteriormente, aprofundar a análise epistemológica da produção, conforme recomendado pela Red Latinoamericana de Estudios Teóricos Y Espistemológicos en Políticas Educativas (ReLePe).¹

1 Mais informações podem ser consultadas em: <http://www.relepe.org>.

A PESQUISA DE CAMPO E O SEU CONTEXTO

A pesquisa sobre o mapeamento da produção focalizada na linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação consistiu em analisar a seguinte base empírica: leitura dos resumos e palavras-chave das teses e dissertações defendidas. Para tanto, orientou-se na longa tradição teórica e metodológica de estudos que abordam qualitativamente os objetos de investigação eleitos.

Para Minayo (2012), em um texto escrito com a finalidade de divulgar princípios gerais que, na sua opinião, devem fazer parte de uma pesquisa qualitativa, o objetivo desse tipo de abordagem é compreender o objeto investigado através de um trabalho continuado de compreensão e interpretação.

Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623)

Diante do desafio de se aproximar do objeto investigado, apresenta-se a interpretação possível, neste momento, acerca da análise qualitativa dos 205 resumos dos trabalhos que fizeram parte da pesquisa de campo, quais sejam, 97 teses e 108 dissertações, o que corresponde a 14,2% das dissertações e 23,9% das teses do total da produção geral do PPGE da UFBA. Trata-se da análise de mais de 20 anos da produção da linha de políticas, com a ressalva de que, nesse universo, apenas três trabalhos não foram localizados na biblioteca física e digital.

A interpretação proposta neste artigo teve como fio condutor de investigação a seguinte questão: quais aprendizagens acerca da delimitação do campo de estudos em política educacional é possível apreender do exercício de identificação dos temas e objetos privilegiados nas dissertações e teses defendidas na linha de pesquisa responsável pela produção acadêmica sobre políticas educacionais no PPGE da UFBA?

Durante a revisão de literatura e definição do caminho teórico-metodológico para realização da pesquisa, a partir da questão central formulada, chamou a nossa atenção a forma como as concepções defendidas por Pierre Bourdieu possuem elevada capilaridade. De um modo geral, verificou-se, para além das

ferramentas conceituais encontradas na obra desse pesquisador – tais como as noções de campo, capital simbólico e *habitus* –, um estímulo ao surgimento de trabalhos empíricos pautados na necessidade de discutir processos e práticas geralmente “naturalizados” no mundo social.

[...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis. (BOURDIEU, 2007a, p. 15)

A produção acadêmica estudada foi analisada como sendo parte de um espaço social em disputa, marcado por regras próprias de um campo específico, articulado com as determinações de outros campos que o extrapolam e que são também influenciados pela relação recíproca estabelecida entre os diversos processos de ressignificação de “velhas” e “novas” práticas científicas no campo das políticas educacionais.

O campo acadêmico em políticas educacionais, tal como em outros campos, é dotado de capital simbólico, que se trata de “[...] um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e reconhecimento” (BOURDIEU, 2007b, p. 150), por isso o exercício investigativo foi definido na perspectiva de um olhar histórico e reflexivo do que constitui a identidade da produção analisada.

Tal atitude evidencia a possibilidade real de se deslocar da produção da qual fazemos parte, não como agentes que se colocam “acima” da produção analisada, até porque isso não é possível na visão bourdiesiana, mas com vistas a conhecer melhor a dinâmica que constitui as teses e dissertações, intuindo questões úteis para pensar criticamente o campo das políticas educacionais no contexto pesquisado e em outros contextos que vivem dilemas comuns.

Assim, de alguma maneira, o reconhecimento de uma identidade própria aos estudos que foram realizados na linha de pesquisa estudada sugere pistas para um debate acerca do que diz a literatura sobre as questões próprias da delimitação histórica do campo de estudos em políticas educacionais no Brasil. (ARRETCHE, 2003; BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014; DEUBEL, 2002;

MAINARDES; TELLO, 2015; SOUZA, 2003a, 2003b; SANTOS; AZEVEDO, 2009; STREMEL; MAINARDES, 2016)

A produção de dissertações e teses investigadas faz parte de um programa de pós-graduação em Educação no Brasil, situado em Salvador - Bahia, no Nordeste, criado na década de 1970, que passou a se organizar em linhas de pesquisa a partir de 1993, dentre as quais está a linha de Políticas e Gestão da Educação, objeto de reflexão deste artigo, a qual, como dito anteriormente, nunca sofreu descontinuidades e mudanças no seu escopo e denominação desde que foi criada, conservando, assim, sua ementa:

Desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos sobre política - incluindo as políticas públicas - planejamento, gestão, financiamento e avaliação da educação básica e superior dos sistemas de ensino presencial e a distância, tanto no nível dos sistemas quanto no nível das instituições de ensino. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, [20--])

De acordo com a ementa da linha de pesquisa investigada, sua identidade deve ser reconhecida pela sua responsabilidade com os estudos das políticas públicas educacionais na educação básica e ensino superior, e esse tem sido o compromisso dos docentes que fizeram e fazem parte de um esforço coletivo de oferecer contribuições no campo de investigação proposto.

O CAMPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A constituição do campo de estudos sobre políticas públicas no contexto histórico internacional e nacional, particularizando o desenvolvimento de pesquisas na área das políticas educacionais, é uma tarefa fundamental para a compreensão do movimento observado na produção analisada neste artigo.

Obviamente, é preciso dizer que conceituar política pública tem sido um exercício complexo, dada a diversidade de termos e significados que vêm sendo construídos ao longo dos tempos e de situações geradas no período recente de consolidação desse campo de estudos e práticas. Além disso, ao fazer a transposição de conceitos e ideias entre os idiomas de países com línguas distintas, nem sempre são encontrados termos correspondentes que possam definir

com clareza essas concepções. No caso específico do Brasil e demais países da América Latina, as traduções dos termos ligados ao conceito de política trazem dificuldades semânticas em relação ao inglês, já sinalizadas por diversos autores, a exemplo de Deubel (2002) e Mainardese Tello (2015).

A dificuldade também é identificada no âmbito da política pública educacional, sendo que nesse campo há um debate específico no que diz respeito aos diversos entendimentos sobre o que vem a ser a ação político-educativa do Estado ou governo em si: elaboração de um programa ou projeto educacional a ser implementado pelo Estado e sociedade organizada e o próprio campo de estudos que tem as políticas educacionais como objeto de conhecimento.

O nosso interesse decorre da configuração das políticas educacionais como objeto de conhecimento. Nesse sentido, é inegável a recente ampliação do número de estudos no campo das políticas públicas, constituindo-se essa constatação em praticamente um consenso entre os autores, inclusive evidenciada há mais de 20 anos por Souza (2003b), organizadora de um dossiê publicado sobre esse assunto.

Uma característica muito destacada nos estudos sobre o campo das políticas públicas é a presença de uma abordagem multidisciplinar, visto tratar-se de uma área situada em várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Mesmo havendo destaque nas Ciências Políticas, outros campos do conhecimento estão presentes, sobretudo a Psicologia, a Filosofia, a Economia e a Sociologia. (AZEVEDO, 2004; SOUZA 2003a, 2003b) E, ainda que a pesquisadora Elisa Reis (2003) tenha chamado a atenção para o fato de as políticas públicas responderem mais diretamente a uma especialidade da prática das Ciências Sociais, ela destaca a necessidade da dedicação não apenas aos aspectos técnicos, mas aos aspectos teóricos, pois, na sua opinião, o pesquisador deve pensar sobre as questões morais, teóricas e técnicas de forma interligada, ainda que o empírico seja bastante evidenciado.

Souza (2006) afirmou que existem definições que relacionam políticas públicas a soluções de problemas por parte de governos. Existem, entretanto, críticas para essa definição, afinal, essa ideia pode ignorar a essência da política pública, isto é, os embates em torno das ideias e interesses de grupos em uma dada sociedade. Além disso, deixam de lado os aspectos conflituosos e os limites que

cercam as decisões dos governos e as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre estes, outras instituições e grupos sociais. O que a autora mostrou, há bastante tempo, com essas colocações é que, ao definir políticas públicas, não podemos limitar o olhar apenas para o que o governo faz, assim como é reducionista associar políticas públicas à solução de problemas.

Na discussão sobre o papel do governo e do Estado, Souza (2003b, 2006) advertiu também que as análises sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre que espaço cabe aos governos na definição e implementação de suas ações e a necessidade de superação de visões simplistas e funcionalistas do Estado.

Ao abordar os aspectos teóricos, praticamente no mesmo período, Azevedo (2004) revelou ainda, em suas pesquisas, que havia heterogeneidade quanto ao estudo de políticas públicas, pois existia uma pluralidade de abordagens teórico-metodológicas nesse campo. A autora cita os estudos que se utilizam de ferramentas dos paradigmas clássicos que podem ser identificados como liberais, marxistas e funcionalistas, cada um dando contribuições analíticas para estudar os fenômenos das políticas públicas e, em especial, das políticas educacionais. Praticamente dez anos depois, sobre essa mesma questão apontada, Almeida e Tello (2013) destacam que nem sempre o posicionamento e as perspectivas epistemológicas são suficientemente explicitadas pelos pesquisadores do campo das políticas públicas e, em especial, das políticas educacionais na América Latina, revelando uma tensão a ser considerada no que diz respeito ao fortalecimento das pesquisas ainda nos dias de hoje.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) informam que o campo acadêmico em questão tem se mostrado também receptivo em termos da adoção de novos modelos analíticos. Após uma fase positivista das décadas de 1970 e 1980, na qual imperavam os estudos sobre os problemas e as análises eram predominantemente técnicas, surgem, a partir dos anos de 1990, críticas aos modelos lineares de análises, sendo que várias abordagens e metodologias foram formuladas por autores de diferentes países. Em geral, o debate teórico, na visão desses autores, tem recebido contribuições do materialismo dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das pluralistas.

Convém lembrar que, somente a partir das décadas de 1950 e 1960, o *status* epistemológico da Ciência Política, cujo campo acadêmico também caminha

para a consolidação, fica evidente. Houve, inclusive, uma ampliação quantitativa das pesquisas sobre políticas públicas em geral (ALMEIDA; TELLO, 2013), descoladas do enfoque jurídico-institucional normativo que marcou, até então, os estudos nas universidades latino-americanas de Ciência Política.

Por isso, em certo sentido, o campo acadêmico das políticas educacionais é permeado de inúmeros desafios à exploração acadêmica e guarda semelhanças ao campo de estudo da Ciência Política, das Ciências Sociais e da própria Pedagogia. Além disso, trata-se também de um campo multidisciplinar que visa lançar um olhar particular para as políticas educacionais na perspectiva da produção do conhecimento. (MAINARDES; TELLO, 2015)

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) defendem que a pesquisa em políticas públicas educacionais, tanto no cenário nacional quanto no internacional, vem se constituindo em um campo de investigação distinto e tendendo a uma consolidação, sendo que, nos Estados Unidos, os estudos se alinham ao campo da Administração Educacional – gerenciamento e liderança – e, no Reino Unido, as pesquisas sobre políticas se relacionam mais ao campo da Sociologia da Educação.

É importante assinalar que a pesquisa em Educação no Brasil se inicia nos anos de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), que começa a desenvolver pesquisas de cunho pedagógico. A intensificação das pesquisas educacionais ocorre com a criação e o aumento dos programas de pós-graduação nos anos de 1960 e 1970. (SANTOS; AZEVEDO, 2009) Tal contexto fortalece também a existência de um campo de estudos em políticas educacionais no Brasil, conforme defendido por Azevedo (2001, 2004), Bello, Jacomini e Minhoto (2014) e Stremel e Mainardes (2016), estimulado também pelo contexto de criação e institucionalização do grupo de trabalho Estado e Política Educacional na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no final da década de 1980, bem como da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a partir de 1995.

Outro aspecto que vale a pena mencionar, explicitado detalhadamente em um artigo recente da área de políticas educacionais que teve como objetivo analisar a situação da pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, diz respeito ao surgimento, a partir da década de 1990, de componentes curriculares de política educacional como

parte do processo de delimitação e defesa da política educacional como campo acadêmico especializado e autônomo. (MAINARDES; STREMEL; ROSA, 2017)

Assim, para além da existência do campo de estudos em políticas educacionais, é importante destacar os esforços do tipo estado da arte, dossiês e balanço da produção em reuniões científicas no sentido de contribuir para uma visão mais ampla do campo e, ao mesmo tempo, sugerir caminhos mais produtivos aos pesquisadores de políticas educacionais em face da tendência de fragmentação dos estudos apontada por Azevedo e Aguiar (2001a, 2001b) e Barreto (2009).

Nessa direção, recentemente, destacam-se as contribuições de três autoras, Silva, Scaff e Jacomini (2016), em um estudo que teve como objetivo perceber possíveis mudanças nas comunicações aprovadas pela Anped, no grupo de trabalho Estado e Política Educacional, entre 2000 e 2010. Entre as contribuições dessa pesquisa, problematizam-se os usos e sentidos da categoria Estado e sua centralidade como chave explicativa do campo. Esse trabalho é posterior a uma iniciativa importante que diz respeito ao trabalho de Souza (2014), que analisou a produção do mesmo grupo de trabalho Estado e Política Educacional da Anped, entre 2000 e 2011, e constatou que, de um modo geral, as pesquisas versam sobre os problemas da ação do governo na área educacional, denominado de “(não) ação do Estado diante das demandas da população”.

Destaca-se também a análise de outros três autores, Bello, Jacomini e Minhoto (2014), os quais discutem a produção da pós-graduação na área das políticas educacionais a partir da análise de 1.305 teses e dissertações no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) produzidas no período de 2000 a 2010. Esse estudo permitiu observar a mesma tendência em relação à abordagem da ação e políticas do Estado, por parte dos pesquisadores.

Além disso, no plano de análise dos avanços epistemológicos dessas pesquisas na América Latina, considera-se de extrema importância a iniciativa da ReLePe, constituída com a finalidade de promover estudos teóricos e epistemológicos nesse campo. Essa rede tem sido responsável por aglutinar e fomentar a troca de experiência entre pesquisadores, oferecer cursos de formação para especialistas e realizar pesquisas que têm o intuito de estimular o desenvolvimento do campo, através da metapesquisa como um recurso de fortalecimento epistemológico dos estudos em políticas educacionais.

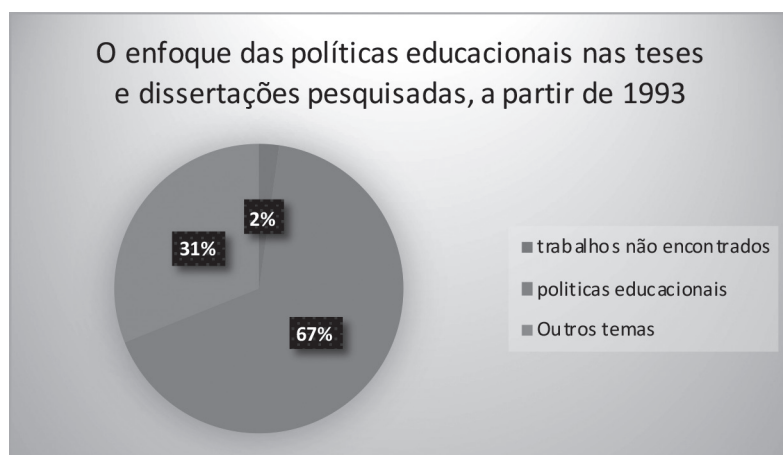
[...] consideramos que a metapesquisa no campo da política educacional possui diversas contribuições: a) permite a ampliação do conhecimento produzido no campo; b) ajuda na reflexão sobre as possibilidades dos critérios de cientificidade e de vigilância epistemológica e c) contribui para intensificar o intercâmbio de informação e críticas sobre a produção de conhecimento do campo. (MAINARDES; TELLO, 2015, p. 169)

Diante das preocupações com o desenvolvimento do campo de estudos em políticas educacionais, esboçadas de maneira diferente pelos diversos estudos e iniciativas anteriormente sinalizados, pode-se afirmar que o atual momento traz em si a necessidade de pensar agendas de estudos que possam dialogar com as múltiplas realidades de construção de pesquisas sobre as políticas educativas.

O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA LINHA DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO?

A análise da produção investigada neste trabalho revela que há uma focalização de temas, direta ou indiretamente, relacionados com o campo de estudos em políticas educacionais no PPGE da UFBA, conforme é evidenciado na Figura 1.

Figura 1 – Temas das teses e dissertações da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação



Fonte: elaborada pelas autoras.

A Figura 1 revela que 67% das teses e dissertações discutem temas inerentes às políticas educacionais, em contraste com 31% que aborda o tema da gestão, do currículo e das inovações pedagógicas, tangenciando o campo das políticas educacionais. Uma característica dos trabalhos – um total de 118 teses e dissertações – foi a de privilegiar explicitamente análises sobre as ações do Estado, tal como também ocorre com a produção no campo das políticas educacionais brasileiras nacional e internacionalmente.

Nos resumos das teses e dissertações investigadas, as reflexões referem-se praticamente de forma equitativa às políticas da educação básica, que somam 41 trabalhos, e educação superior, que apresentam 47. Por outro lado, pouca atenção foi identificada em relação aos estudos de iniciativas gestadas pelos movimentos sociais e/ou terceiro setor: apenas quatro trabalhos. Tal tendência indica a centralidade do Estado observada no universo dos trabalhos comentados anteriormente. (SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2016)

No que diz respeito às políticas da educação básica, as teses e dissertações privilegiam as instituições escolares e os sistemas de ensino a partir de suas interações com as políticas educacionais de Estado, bem como os desafios da gestão democrática em conselhos municipais, escolares e as práticas de gestão das redes escolares. Há trabalhos que focalizam o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e formas diversas de abordar a regulação nacional e internacional das políticas educacionais, explorando os princípios que regem e influenciam o quadro normativo legal brasileiro, com ênfase nas políticas e dados de avaliações sistêmicas sobre a compreensão da realidade educacional e de que maneira vem ocorrendo o debate e as ações que dizem respeito à garantia do direito à educação.

Em relação às políticas da educação superior, é importante destacar que foi observado nos trabalhos da linha de pesquisa em questão uma tentativa de compreender, prioritariamente, as políticas no interior da universidade que as abriga, ou seja, a maioria das pesquisas investigam a UFBA, muito embora também tenha se revelado a abordagem de experiências que são desenvolvidas na rede estadual de ensino superior público no Estado, iniciativa ainda tímida se comparada ao computo geral dos trabalhos.

Entre os temas investigados na linha de Políticas e Gestão, pode-se destacar a relação das instituições de ensino superior com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), bem como a implantação de propostas institucionais consideradas inovadoras, a exemplo: do Bacharelado Interdisciplinar (BI); a avaliação de cursos de graduação e pós-graduação e cursos de educação à distância; o estudo de termos de cooperação técnica da universidade com parceiros no exterior, a exemplo do Timor Leste; bem como a expansão, o financiamento, as formas de acesso e, mais recentemente, a permanência dos estudantes cotistas e o impacto das políticas afirmativas nesse nível de ensino.

É importante observar se a tendência da linha de pesquisa em atender à demanda de mestrandos e doutorandos interessados em abordar a educação superior continuará ocorrendo, visto que recentemente, em 2011, foi criado um programa de pós-graduação específico para tratar de assuntos ligados à universidade, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA.²

Ainda sobre os estudos das políticas na educação superior, a ênfase recente em dissertações e teses de temas relacionados às políticas de acesso e permanência nesse nível de ensino, no contexto das ações afirmativas, tem indicado uma contribuição importante da linha de pesquisa nos debates. Essa ênfase pode ser atribuída à execução de editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com recursos e compromissos firmados de número de dissertações e teses com temas relacionados, submetidos e aprovados por membros da linha de pesquisa analisada. Trata-se do projeto de pesquisa Determinantes da Equidade no Ensino Superior, no qual diversas dissertações e teses foram produzidas, seminários realizados e houve também a publicação de livro com os principais resultados divulgados.³

A influência dos editais do CNPq também pode ser visualizada no que diz respeito ao interesse na investigação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), que foi o programa mais investigado dentre as dissertações e teses, conforme será evidenciado mais adiante. A mesma influência foi identificada

2 Mais informações podem ser consultadas no endereço: <http://www.ihac.ufba.br/eisu/>.

3 Mais informações podem ser consultadas no endereço: <http://www.equidade.faced.ufba.br/tags/obeduc>

na década de 1990, por exemplo, período em que a linha de Políticas e Gestão da Educação manteve um forte e intenso trabalho de pesquisa no campo da formação de gestores escolares, impulsionado pelo projeto Lideranças em Gestão Educacional: Buscando Caminhos para a Escola Efetiva, financiado pelo CNPq em parceria com diversas instituições. (FREITAS, 2005)

Esses editais, portanto, revelam-se importantes indutores de temas investigados no campo de disputa material e simbólica entre os agentes do campo de estudos em pesquisas educacionais da linha de pesquisa investigada (BOURDIEU, 2005, 2010), a saber pesquisadores iniciantes e seniores, e merece a atenção dos analistas de tendências dos temas e objetos privilegiados no contexto pesquisado neste e em outros trabalhos, no sentido de elucidar o impacto na produção acadêmica educacional local e nacional.

Sobre os programas e projetos investigados na linha, de um modo geral, não há algum específico que seja alvo de diversas pesquisas em uma série histórica ou outro que tenha sido investigado sob diferentes ângulos. A exceção fica por conta do já citado Projovem, visto que quatro trabalhos abordaram aspectos do funcionamento e implementação desse programa, seguido por dois trabalhos que investigaram ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e dos trabalhos que investigaram o Parfor.

Além disso, as pesquisas sobre projetos diversos propostos pelo Estado, em suas diversas instâncias, desenvolvidos em parceria, na maioria das vezes, com a UFBA, têm sido estudadas nas teses e dissertações, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Programa Mais Educação, do Programa Escola de Gestores, do Programa TV Escola etc. Outros trabalhos focalizam iniciativas da UFBA, a exemplo do Programa UFBA em Campo e o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, ou impacto de propostas curriculares em cursos e unidades específicas.

Além disso, entre os demais programas e/ou projetos, é importante destacar que, na maioria dos casos, os autores e orientadores das teses e dissertações tinham algum tipo de ligação com a execução das propostas, algumas delas desenvolvidas pelo Estado em parceria com a universidade e/ou organizações não governamentais e empresas. Tais trabalhos expressam o compromisso da linha de Políticas e Gestão em conhecer mais de perto iniciativas locais importantes, a

exemplo do Projeto Axé, do Projeto Educativo Ilê Ayê, Projeto Escola de Capoeira Mestre Bimba, Programa A Tarde na Escola, entre outros.

A proposição de temas da linha de Políticas e Gestão, ao que parece, está ligada a uma experiência particular que, geralmente, diz respeito à tensão vivenciada entre os limites e as possibilidades da prática de uma política educacional em um tempo específico de permanência dos mestrandos e doutorandos no programa de pós-graduação. Diante disso, cabe questionar se esse comportamento pode ser considerado uma característica dos estudos em políticas educacionais em outros estados e se poderia ser pensada uma agenda de trabalho que contemple futuramente um mapeamento do impacto da (des)continuidade de políticas educacionais do Estado e suas relações com mudanças nos programas e projetos investigados.

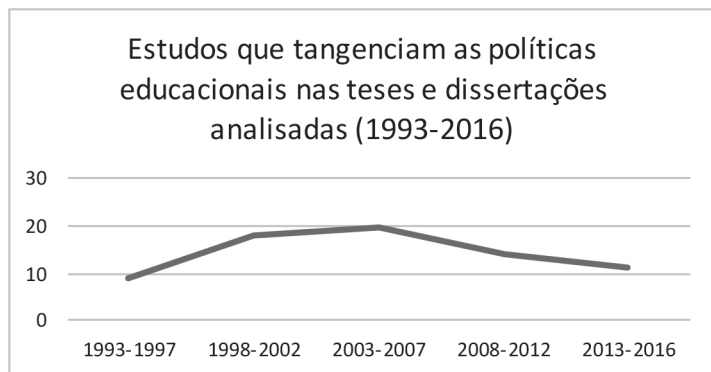
No caso da pesquisa de programas e projetos no contexto pesquisado, considera-se importante pensar formas de problematizar os achados dos estudos particulares com o desenvolvimento do campo de trabalhos em políticas educacionais e seus desafios teórico-metodológicos na linha de Políticas e Gestão da Educação.

Retomando ainda os dados apresentados sobre o escopo dos estudos da linha, interessa-nos discutir os trabalhos que não demonstraram interesse em focalizar temas próprios do campo das políticas educacionais. Chamou a atenção o percentual não desprezível de 31% da produção analisada. Trata-se, portanto, de 55 trabalhos que se centraram em abordagens do currículo, das metodologias, das inovações educacionais, da História, Economia e Sociologia da Educação. Tais dados revelam as tensões próprias da delimitação do campo observadas em estudos do tipo estado da arte e nos impuseram pensar uma hipótese provisória do quão fugidio tem sido o campo das políticas educacionais também no contexto pesquisado.

A constatação anterior reitera a importância da opção metodológica da pesquisa que considerou na sua análise o universo das teses e dissertações dos últimos anos de existência da linha de pesquisa. Como foi dito, a proposta metodológica analisou o total dos trabalhos, sem fazer a exclusão na sua origem, seja a partir da escolha prévia de descritores, seja devido à exclusão posterior dos trabalhos em função da dificuldade encontrada em categorizá-los, como

geralmente ocorre nos estudos do tipo estado da arte, nos quais geralmente os trabalhos que não fazem parte do escopo do objeto em análise são excluídos previamente. Portanto, convém chamar a atenção para a tendência positiva observada no contexto particular dessa investigação, de que a dispersão em outros temas tem sido cada vez menor com o passar dos anos da série histórica.

Figura 2 - Enfoque das teses e dissertações da linha de Políticas e Gestão da Educação



Fonte: elaborada pelas autoras.

Observa-se na figura anterior, em números absolutos, uma tendência à diminuição de trabalhos fora do escopo das pesquisas em políticas educacionais com o passar dos anos. Pode-se dizer que a diminuição observada está relacionada diretamente com a delimitação e o fortalecimento do campo juntamente com a perenidade da linha, que existe há mais de 20 anos, bem como do investimento pessoal e coletivo que resultou em muito trabalho e rigor dos pesquisadores da linha de Políticas e Gestão, que evidentemente colaboram para o reconhecimento do campo das políticas educacionais através do importante empenho intelectual que empreenderam e vêm empreendendo ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES

Como resultado da pesquisa socializada neste trabalho, espera-se ter conseguido revelar uma reflexão necessária sobre a produção da comunidade acadêmica da qual somos integrantes, o PPGE da UFBA, indicando o rico universo de

possibilidades de interpretação sobre o campo das políticas educacionais, ao contrário de uma postura habitual de cristalização da forma como se apresentam os produtos de pesquisas concluídas.

O levantamento e a análise dos resumos das teses e dissertações da linha de pesquisa em Políticas e Gestão do referido programa de pós-graduação revelam uma caminhada importante dos seus pesquisadores no que diz respeito à delimitação do campo de estudos em política educacional e uma concentração de esforços no sentido de abordar as ações do Estado e suas implicações para a área da educação, ao longo de mais de 20 anos de existência.

Os dados indicam de forma otimista o papel relevante e pioneiro da linha de pesquisa em tela na tendência à delimitação e consolidação do recente campo das políticas educacionais no Brasil, pois revela uma produção constante, sem interrupção, portanto, duradoura e longe de ser pontual, no primeiro programa de pós-graduação em Educação do Norte e Nordeste.

Assim, registra-se o quanto foi importante o empenho individual e coletivo de diversos pesquisadores que fizeram e fazem a história de reconhecimento público de que há um espaço sempre pulsante e propositivo de estudos que venham a colaborar para a nossa compreensão das políticas educacionais, bem como dos projetos e programas que são desenvolvidos no âmbito macro e micro do fazer educacional na educação básica e na educação superior.

É preciso registrar o quanto foi importante discutir os dados ora apresentados, no sentido de colaborar criticamente para um ambiente de formação e aperfeiçoamento de pesquisadores para os estudos no campo das políticas educacionais. Além disso, a divulgação dos resultados em um contexto mais amplo visa motivar empreitadas dessa natureza em outros espaços e propiciar novos diálogos.

Por fim, a continuidade deste trabalho de pesquisa exploratório que foi apresentado ao longo deste capítulo aponta a necessidade de um programa de investigação das pesquisas em políticas educacionais que privilegie a meta-análise e a epistemologia desse recente campo. Essa iniciativa pode colaborar para o fortalecimento das escolhas teóricas e metodológicas, bem como dos autores e ferramentas conceituais mais utilizadas no contexto pesquisado, além do impacto dessa produção nos agentes envolvidos em diversos níveis na formulação

e implementação das políticas educacionais, já que muitos dos mestres e doutores formados na linha de Políticas e Gestão hoje atuam como gestores, docentes ou servidores de instituições e sistemas da educação básica e educação superior, públicas e privadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de; TELLO, César. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 9-27.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001a.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Campinas: Autores Associados: Brasília, DF: ANPAE, 2001b. p. 43-52.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 44, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1531/1531.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Marcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014. Dossiê: estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional.

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 113-119, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- DEUBEL, André-Noel Roth. *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora, 2002.
- FREITAS, Katia Siqueira de (coord.). *Liderança em gestão educacional: buscando caminhos para a escola efetiva*. Salvador: ISP/FACED/UFBA, 2005. Disponível em: <http://www.liderisp.ufba.br/revistas/Livro%20Finep%20pronto.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- MAINARDES, Jefferson. Análise das políticas educacionais: breves considerações. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Campinas, Cortez, 2011. p. 143-175.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana; ROSA, Gregory Luis Rolim. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 287-307, maio/ago. 2017.
- MAINARDES, Jefferson; TELLO, Cesar. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 28 out. 2015.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- REIS, Elisa P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 11-14, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15982.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2013.
- SANTOS, Ana Lúcia Felix dos Santos; AZEVEDO, Janete M. Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.
- SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida. Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 67, p. 254-273, mar. 2016.
- SOUZA, A. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Dossiê: Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional.
- SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas uma revisão de literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2. Acesso em: 2 nov. 2015.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003b.
- STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. *Tópicos Educacionais*, Recife, n. 1, p. 115-138, jan./jun. 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. *Linhas de pesquisa*. Salvador, [20--]. Disponível em: http://www.pgedu.faced.ufba.br/sites/ppgedu.ufba.br/files/linha_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ADMILSON SANTOS

Professor adjunto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pós-doutor em Educação pela Universidade de Praga, em Portugal. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professor de Educação Física da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Tem experiência na área Educação, com ênfase em educação especial: esporte e deficiência; representação social; esporte e deficiência visual; e deficiência visual e terceira idade. Fundador do grupo História da Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) na UFBA; líder do Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (Nefea) na UEFS. *E-mail:* admil@ufba.br

ANÁLIA DE JESUS MOREIRA

Professora adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio pós-doutoral em andamento, também pelo PPGE/UFBA, e formada em Radiologia. Tem experiência na área de Ciências Humanas, da Saúde e Sociais, especialmente com as temáticas: cultura corporal; infância; diversidade cultural; processo civilizatório da cultura afro-brasileira; estudos étnico-raciais; ludicidade; lazer; ensino;

aprendizagem na educação básica; formação de professores; mídia em educação; e esporte e comunidade. Participa dos grupos de pesquisa: Grupo Unido para Educação e Trabalhos de Orientação (Gueto), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvido na UFRB; e História da Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), também vinculado ao CNPq, concebido na UFBA.

E-mail: nanamoreiraam@ufrb.edu.br

BARBARA COELHO NEVES

Doutora em Educação, com pós-doutorado em Ciência da Informação realizado na Universidade de Brasília (UnB), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e atua como pesquisadora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no contexto da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. É líder do Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital).

E-mail: barbaran@ufba.br

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

Professora titular da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado realizado na Universidade de Oldenburg, na Alemanha. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), fez mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e especialização em Ciências do Esporte pela UFPE. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (Gepec) da Faced/UFBA e o grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel), também da Faced. Pesquisadora de produtividade vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenadora do programa Escola da Terra, associado à UFBA e realizado no estado da Bahia.

E-mail: taffarel@ufba.br

CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR

Possui licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente, é professor associado da UFBA, com experiência na área de Educação e Educação Física e ênfase em formação de professores e trabalho pedagógico, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, formação de professores, ensino da Educação Física.

E-mail: clira@ufba.br

CRISTIANE BRITO MACHADO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com especialização em Docência do Ensino Superior pela Fundação Visconde de Cayru; mestra e doutora em Educação pela UFBA. Atualmente, é professora do Instituto Federal Baiano; com experiência na área de Educação e participação em projetos educacionais com foco em gestão, planejamento, avaliação, formação de professores e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi bolsista do Projeto de Avaliação e Gestão da Educação (ProAGE) realizado na Faculdade de Educação (Faced) da UFBA e vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Tem experiência como docente em cursos de graduação e especialização e participação em projetos de pesquisa e extensão.

E-mail: cristiane.brito@ifbaiano.edu.br

CRISTINA D'ÁVILA

Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), pós-doutora em Didática pela Universidade de Montreal, no Canadá, e em Pedagogia Universitária pela Universidade Paris V, Sorbonne Cité, na França. Professora titular de Didática na Faculdade de Educação (Faced) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da UFBA. Pesquisadora do Groupe de Recherche surEco-Formation Artistique et Societé (Greas), do Centre d'Études

sur l'Actuel et le Quotidien (CEAQ) na Universidade Sorbonne. Coordena os projetos: formação de professores universitários e o “Baú Brincante” – inspirado na experiência “Boîte à jouer”. Atua com enfoque em didática, ensino superior, formação de professores e jogos. Coordena Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (Gepel). É escritora e cantora.

E-mail: cristdavila@gmail.com

DINÉA MARIA SOBRAL MUNIZ

Graduada em Letras Vernáculas pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Professora titular, atua, através do Programa Especial de Participação de Professores Aposentados (Propap), no PPGE da UFBA, no qual ministra a disciplina Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em linguagem, leitura, desejo de ler, língua oral e ensino de língua materna. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling), vinculado ao PPGE da UFBA.

E-mail: sobraldm@ufba.br

ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA

Fonoaudióloga, mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professora adjunta do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Autora de capítulos de livros e artigos científicos.

E-mail: elaine.oliveira@ufba.br

ELZA PEIXOTO

Doutora em Filosofia e em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade

de Lisboa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), líder do grupo de estudos e pesquisa Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE), da Faced, e editora da *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*.
E-mail: elza.peixoto@ufba.br

GIOVANA CRISTINA ZEN

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do mestrado profissional em Educação, ambos da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra o grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (Gepel). Atualmente, investiga as peculiaridades da aquisição da escrita na língua portuguesa sob orientação de Emilia Ferreiro, do Centro de Pesquisa e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México.
E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

LÍCIA MARIA FREIRE BELTRÃO

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estudos voltados para a escrita escolar. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora associada da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faced.

E-mail: liciabeltrao@ufba.br

LÚCIA GRACIA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores;

e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou o pós-doutorado em Educação na UFBA e pós-doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder dos grupos de pesquisa vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Docência, Currículo e Formação (Docform) e Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (Gepel).

E-mail: luciagferreira@hotmail.com

LYGIA DE SOUSA VIÉGAS

Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA. É autora de capítulos de livros e artigos científicos e membro fundador do Núcleo da Bahia do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

E-mail: lyosviegas@gmail.com

MÁRCIA MORSCHBACHER

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com período de doutorado sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora do grupo Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel) da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA.

E-mail: morschbacher@ufsm.br

MARIA CECÍLIA DE PAULA SILVA

Estágio sênior pós-doutoral em Sociologia e Antropologia pela Université de Strasbourg, na França, realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pós-doutora em Sociologia e Educação pelo Programa de Cooperação Internacional entre a Capes e o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub), também realizado na Université de Strasbourg, na qual é também pesquisadora. Professora associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Editora associada da *Revista Entreideias*. Coordena o grupo História da Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É membro do grupo *Corps* e coordenadora do PPGE da UFBA, com contrato de 2017 até 2021. Atua com as temáticas: Educação; multidisciplinar; Ciências Humanas, Sociais e da Saúde; corpos e culturas; pesquisa histórica; políticas públicas (ambiental, arte; processo civilizatório, cultura afro-brasileira e indígena); e questões étnico-raciais. Escritora e poeta.

E-mail: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

MARIA INEZ DA SILVA DE SOUZA CARVALHO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do mestrado profissional em Educação, ambos da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP). Pós-doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho (UMinho), em Portugal. Estudiosa do campo do Currículo e dos processos de ensino e aprendizagem de Geografia, com inúmeras publicações, destacando-se o livro *Uma volta ao futuro: a busca de um tempo/ espaço perdido nas lembranças*.

E-mail: misc@ufba.br

MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do mestrado profissional em Educação, ambos da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP). Pós-doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho (UMinho), em Portugal. Realiza investigações no

campo do Currículo, com ênfase na formação de professores, a partir de abordagens fenomenológicas.

E-mail: roselisa@ufba.br; roselisa.rds@gmail.com

MARLÉCIO MAKNAMARA

Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Realiza estágio de professor visitante, com bolsa do Programa Professor Visitante no Exterior (PVE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na School of Education/La Trobe University.

E-mail: maknamara@ufba.br

MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS

Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, em Portugal. É professora do Departamento I e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Tem experiência, interesse e estudos sobre formação inicial e continuada de professores da educação básica, políticas públicas educacionais e trajetórias educacionais atípicas. Participa das linhas de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); e Gestão e Políticas Educacionais, da UFBA. É tutora do Programa de Educação Tutorial (PET).

E-mail: marta.licia@ufba.br

MARY DE ANDRADE ARAPIRACA

Graduada em Pedagogia, com especialização em Aquisição e Ensino da Língua Materna. Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Atua no

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), através do Programa Especial de Participação de Professores Aposentados (Propap), no qual ministra a disciplina Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica. Coordena estudos e pesquisa nas áreas de Leitura, Alfabetização e Letramento e é vice-coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling), do PPGE da UFBA.
E-mail: marya@ufba.br

PAULO ROBERTO HOLANDA GURGEL

Professor associado da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel e licenciado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), mestre em Letras, com área de concentração em Linguística, pela UFBA, e doutor em Educação, com área de concentração em História, Política e Sociedade, pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na interface da Pedagogia com a Psicologia.
E-mail: pgpaulogurgel@gmail.com

Este livro foi composto na Edefba no formato 18x25 cm.

As fontes usadas foram a Ashbury e Branding.

Sua impressão do miolo foi feita na Edefba.

A capa e o acabamento foram feitos na Gráfica 3.

O papel é Alcalino 75 g/m².

400 exemplares.

Em 2019, a Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) completou 50 anos. Em comemoração, lançamos esta obra, que sinaliza a importância da pesquisa em uma dinâmica sistematizada por linhas e grupos de pesquisa que potencializam o desenvolvimento científico e a excelência na qualidade das produções do programa de pós-graduação, a nível de mestrado e de doutorado. Nesse sentido, ao explicitar os grupos de pesquisa do programa no tempo presente e sua ação intermitente de uma investigação interessada e inovadora não só na área da educação, como também nas humanidades, esta obra revela ações primordiais para fundamentar a atividade de qualidade na pós-graduação. Eis que as humanidades, expressadas aqui pelos grupos de pesquisa em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faced/UFBA, deparam-se com uma obra instigante em relação à organização dos estudos para o desenvolvimento científico atual, socialmente relevante e inovador na sociedade brasileira. O livro tem uma temática inédita, interessada e interessante, o que torna seu caráter bastante inovador e potente.

ISBN 978-85-232-1983-3



9 788523 219833

