

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS (DECOLONIAIS) E AVALIAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES



Organizadores/as
Elcimar Simão Martins
Elisângela André da Silva Costa
Emanoel Rodrigues Almeida
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Sinara Mota Neves de Almeida



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiúza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charlton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil

Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal

Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América

Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal

Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América

Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha

Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América

Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México

Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França

Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso

Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salette Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Organizadores//as
Elcimar Simão Martins
Elisangela André da Silva Costa
Emanoel Rodrigues Almeida
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Sinara Mota Neves de Almeida

Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares

ANA ISABEL DE SOUZA LEMOS ARAÚJO	IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS
ANDRÉA MOURA DA COSTA SOUZA	IGOR DE MORAES PAIM
ANTONIA FERNANDES FERREIRA	JO A-MI
AUREA DA SILVA PEREIRA	JOSÉ DE SOUSA BREVES FILHO
CLAUDEMIR COSME DA SILVA	KAÉ STOLL COLVERO
CRISTIANA DE PAULA SANTOS	KARLANE HOLANDA ARAÚJO
CRISTIANE JURDÊNIA DE FARIAS	LEANDRO ARAUJO DE SOUSA
DANIEL MARTINS BRAGA	LOURENÇO OCUNI CÁ
DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS	LUCILANE FERREIRA SILVA
DIÉGO MATOS ARAÚJO BARROS	LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE
EDMILSON RODRIGUES CHAVES	MARIA MARLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA
EDUARDO DINIZ SOUSA E SILVA	MARÍLIA FARIAS XAVIER (IYALÊ)
ELCIMAR SIMÃO MARTINS	RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY
ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA	REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER
EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA	RENATA MAKELLY TOMAZ DO NASCIMENTO
EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNÇÃO
EVILÂNDIA ALVES ARAÚJO	SIMONE CESAR DA SILVA
FABIANO GERALDO BARBOSA	SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA
GERANILDE COSTA E SILVA	SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO	THYARA ARAÚJO RODRIGUES LAVOR
GURHGEL PRESLEY GOMES BONFIM	VERÔNICA LOPES DOS SANTOS



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2023

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS (DECOLONIAIS) E AVALIAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES

© 2023 *Copyright* by Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, Emanuel Rodrigues Almeida, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer e Sinara Mota Neves de Almeida (Orgs.)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Elisandra Nunes Pereira

Bibliotecária Responsável: *Doris Day Eliano CRB-3/726*

F724 Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação [recurso eletrônico]: múltiplos olhares / Elcimar Simão Martins... [et al.]. (org). – Fortaleza: EdUECE, 2023.

375 p. il.

E-book

ISBN: 978-85-7826-902-9

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9>

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Avaliação. 4. Martins, Elcimar Simão. 5. Costa, Elisângela André da Silva. 6. Almeida, Emanuel Rodrigues. 7. Meijer, Rebeca de Alcântara e Silva. 8. Almeida, Sinara Mota Neves de. I. Título.

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO || 9

Elcimar Simão Martins
Elisangela André da Silva Costa
Emanoel Rodrigues Almeida
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Sinara Mota Neves de Almeida

PREFÁCIO || 19

Aurea da Silva Pereira

SEÇÃO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1 NARRATIVAS DE DOCENTES DA EJA SOBRE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES || 27

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
Elisangela André da Silva Costa

2 DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES || 46

Daniel Martins Braga
Elcimar Simão Martins

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS À EXPERIÊNCIA FORMATIVA || 63

Ana Isabel de Souza Lemos Araújo
Kaé Stoll Colvero

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA: NOVO CAMINHO OU NOVO CAMINHAR? || 76

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Luma Nogueira de Andrade

5 IMPACTO PEDAGÓGICO DE ESTRATÉGIA FORMATIVA NA PRÁTICA DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO || 92

Evilândia Alves Araújo
Jo A-mi

SEÇÃO II

AVALIAÇÃO

- 6 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E O DESAFIO DE RECRIÁ-LA À LUZ DA BNCC || 107**
Raquel Almeida de Carvalho Kokay
Lucilane Ferreira Silva
Emanoel Rodrigues Almeida
- 7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ENSINO REMOTO || 124**
Sandra Maria Tavares Assunção
Karlane Holanda Araújo
Andréa Moura da Costa Souza
- 8 AVALIAÇÃO FORMATIVA: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS, DISCURSOS E PRÁTICAS || 141**
Eduardo Diniz Sousa e Silva
Simone Cesar da Silva
- 9 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO À ABORDAGEM CONCEITUAL || 156**
Verônica Lopes dos Santos
Lourenço Ocuni Cá
- 10 DESAFIOS INTRAESCOLARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) || 169**
Fabiano Geraldo Barbosa
Gurhgel Presley Gomes Bonfim
- 11 PRODUTOS X PROCESSOS: O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 2º ANO || 184**
Lucilane Ferreira Silva
Raquel Almeida de Carvalho Kokay
Emanoel Rodrigues Almeida

SEÇÃO III

PRÁTICAS EDUCATIVAS

- 12 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JIJOCA DE JERICOACOARA || 203**
Cristiane Jurdênia de Farias
Sinara Mota Neves de Almeida

- 13 AS FORMAÇÕES DO MAIS PAIC E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO || 219**
Edmilson Rodrigues Chaves
Solonildo Almeida da Silva
Leandro Araujo de Sousa
- 14 CARACTERIZAÇÃO DA QUALIDADE DE UM EDUBLOG COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM || 230**
Renata Makelly Tomaz do Nascimento
Claudemir Cosme da Silva
Igor de Moraes Paim
- 15 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE O ENSINO REMOTO || 245**
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira
Maria Marleide dos Santos Teixeira
- 16 O USO DE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NO TRABALHO PEDAGÓGICO EM OUTRAS DISCIPLINAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL || 263**
Thyara Araújo Rodrigues Lavor
José de Sousa Breves Filho

SEÇÃO IV

PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS

- 17 A LITERATURA INFANTIL AFROCENTRADA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA || 281**
Antonia Fernandes Ferreira
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
- 18 REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS NO BAIXO MACIÇO DE BATURITÉ (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6^º AO 9^º ANO) || 298**
Diego Matos Araújo Barros
Geranilde Costa e Silva
- 19 A PEDAGOPRETA: MULHER-NEGRA-EDUCADORA, PRETAGOGIA E ESCRIVÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA || 315**
Marília Farias Xavier (Iyalê)
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

20 OS DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL DE VINTE MESTRANDOS/AS PERMEADOS PELOS SABERES DE HUMANIZAÇÃO: A DODISCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE || 333

Ana Isabel de Souza Lemos Araújo
Antonia Fernandes Ferreira
Cristiana de Paula Santos
Cristiane Jurdenia de Farias
Daniel Martins Braga
Diêgo Matos Araújo Barros
Edmilson Rodrigues Chaves
Eduardo Diniz Sousa e Silva
Elcimar Simão Martins
Evilândia Alves Araújo
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Gurhgel Presley Gomes Bonfim
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
Lucilane Ferreira Silva
Maria Marleide dos Santos Teixeira
Marilia Farias Xavier
Raquel Almeida de Carvalho Kokay
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Renata Makelly Tomaz do Nascimento
Sandra Maria Tavares Assunção
Thyara Araujo Rodrigues Lavor
Verônica Lopes dos Santos

APRESENTAÇÃO

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação. Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Ensino de Literatura e em Gestão Escolar. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Líder do grupo EDDocência/UNILAB. Coordenador institucional do PIBID.

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar e Educação Biocêntrica. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em cursos de licenciatura e Pós-graduação Stricto Sensu. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica.

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA

Coordenador local do Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Professor do IFCE-Campus Maranguape, atuando nas áreas de Fundamentos da Educação, Política, Planejamento e Gestão Educacional. Pós-doutorado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutor e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à Economia Política.

REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

Doutora e Mestra em Educação. Pedagoga. Professora Associada I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Vinculada ao Instituto de Humanidades – IH em cursos de licenciatura e ao Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Estudos voltados à Educação para as Relações étnico-raciais e didática. Desenvolve os conceitos de saber docente de humanização e ancestral.

E-mail: rebeca.ameijer@unilab.edu.br

SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

Doutora em Educação e Mestre em Educação em Saúde. Licenciada em Pedagogia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e Pós-graduação Stricto Sensu. Coordenadora e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência).

E-mail: sinaramota@unilab.edu.br



exercício de refletir sobre as práticas, problematizar o fenômeno educativo, dialogar com autores/as diversos/as, investigar a realidade na qual se insere o trabalho docente e sistematizar conhecimentos é um movimento formativo emancipatório desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente – PPGEF Unilab – Ifce. A partir dele, professores/as que atuam na educação básica têm desenvolvido / fortalecido suas identidades como intelectuais, portadores/as e produtores/as de conhecimentos relevantes sobre o exercício profissional docente e sobre os diferentes determinantes que o perpassam. Neste processo, estabelecem relações dialógicas com colegas de profissão, com o coletivo de professores/as que compõem o programa e, de maneira especial, seus/suas orientadores/as e que se constituem como base para o exercício de autoria que culmina com a produção do presente livro.

Encontramos em de Manoel de Barros, o poeta das coisas desimportantes, e, em seu texto “O menino que carregava água na peneira”, elementos que dialogam com a construção da obra **Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares**.

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares é uma obra que está organizada em cinco seções, quais sejam: i) formação de professores; ii) avaliação; iii) práticas educativas; iv) práticas educativas decoloniais; v) escrita coletiva. Estas seções nos remetem às com-

plexas relações que se estabelecem entre os processos de ensinar e aprender, sustentados na compreensão da educação como uma prática social situada, atravessada por diferentes visões de mundo e compromissos políticos.

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
[...]*

A **seção I, Formação de professores**, é composta por cinco capítulos. O primeiro, de autoria de Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias e Elisangela André da Silva Costa, é intitulado **NARRATIVAS DE DOCENTES DA EJA SOBRE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL PROFESSORES** e objetivou refletir sobre o processo de construção da identidade profissional dos professores que atuam na EJA.

O capítulo 2, **DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTEs**, escrito por Daniel Martins Braga e Elcimar Simão Martins, buscou compreender as percepções que o professor iniciante apresenta sobre a sua trajetória formativa até a fase de entrada na carreira docente.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS À EXPERIÊNCIA FORMATIVA, intitula o capítulo 3, redigido por Ana Isabel de Souza Lemos Araújo e Kaé Stoll Colvero Lemos, intencionou Discorrer sobre a importância desse componente curricular obrigatório, que é capaz de tecer relações significativas entre a teoria e a prática.

O capítulo 4, **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE (PÓS)PANDEMIA: NOVO CAMINHO OU NOVO CAMINHAR?**, elaborado por Gerviz Fernandes de Lima Damasceno e Luma Nogueira de Andrade teve como objetivo compreender como as formações continua-

das direcionadas pelo Programa Mais Paic têm sido ofertadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período (pós)pandemia.

O quinto capítulo, nomeado de **IMPACTO PEDAGÓGICO DE ESTRATÉGIA FORMATIVA NA PRÁTICA DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO**, é uma composição de Evilândia Alves Araújo e Jo A-mi, que buscou compreender o impacto pedagógico da estratégia formativa “Foco na aprendizagem” na prática dos/das professores/as de Língua Portuguesa de uma escola no município de Madalena – CE.

*Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

A **seção II, Avaliação**, é composta por seis capítulos. O texto **A MATRIZ DE REFERÊNCIA E O DESAFIO DE RECRIÁ-LA À LUZ DA BNCC**, elaborado por Raquel Almeida de Carvalho Kokay, Lucilane Ferreira Silva e Emanuel Rodrigues Almeida, é o sexto capítulo, que intencionou discutir a construção da Matriz de Referência, tendo em vista o desafio de recriá-la à luz da BNCC e do Saeb.

O capítulo sete, intitulado **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ENSINO REMOTO**, foi elaborado por Sandra Maria Tavares Assunção, Karlane Holanda Araújo e Andrea Moura da Costa Souza, com o intuito de apresentar uma descrição das práticas avaliativas utilizadas por professores alfabetizadores de duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza para avaliar os estudantes do 2o ano do Ensino Fundamental, durante o período do ensino remoto causado pela pandemia de covid-19.

O oitavo capítulo, **AVALIAÇÃO FORMATIVA: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS, DISCURSOS E PRÁTICAS**,

redigido por Eduardo Diniz Sousa e Silva e Simone Cesar da Silva, buscou apresentar concepções sobre avaliação formativa, além de reflexões e discussões sobre a sua prática e a sua consolidação no cotidiano escolar, a partir dos estudos dos autores Perrenoud (1999), Romão (2011), Vasconcellos (2013) e Luckesi (2018).

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO À ABORDAGEM CONCEITUAL é o título do capítulo nove, escrito por Verônica Lopes dos Santos e Lourenço Ocuni Cá, que teve como objetivo abordar a temática da avaliação institucional, trazendo conceituações e discussão ao tema, com foco nos Centros de Educação de Jovens e Adultos.

O décimo capítulo, elaborado por Fabiano Geraldo Barbosa e Gurhgel Presley Gomes Bonfim, nomeado de **DESAFIOS INTRAESCOLARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**, buscou descobrir as causas internas que impedem os discentes de conquistar um bom resultado e que possam alavancar o Ideb da instituição pesquisada.

O capítulo onze, **PRODUTOS X PROCESSOS: O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 2º ANO**, autoria de Lucilane Ferreira Silva, Raquel Almeida de Carvalho Kokay e Emanuel Rodrigues Almeida, intencionou analisar o impacto das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir do desafio pedagógico em detrimento dos resultados das avaliações externas.

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

A **seção III, Práticas Educativas**, é composta por cinco capítulos. **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA**

EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, nomeia o capítulo doze, redigido por Cristiane Jurdênia de Farias e Sinara Mota Neves de Almeida, teve como objetivo de compreender como os professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara desenvolvem a temática Educação em Direitos Humanos.

O capítulo treze, intitulado **AS FORMAÇÕES DO MAIS PAIC E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**, escrito por Edmilson Rodrigues Chaves, Solonildo de Almeida Silva e Leandro Araujo de Sousa, buscou analisar o impacto das formações do MAIS PAIC no processo de construção da leitura e escrita durante o ciclo de alfabetização.

CARACTERIZAÇÃO DA QUALIDADE DE UM EDUBLOG COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, elaborado por Renata Makelly Tomaz do Nascimento, Claudemir Cosme da Silva e Igor de Moraes Paim, nomeia o capítulo catorze, que intencionou identificar quais elementos caracterizam a qualidade de um Blog Educacional (Edublog) como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O capítulo quinze, **EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE O ENSINO REMOTO**, redigido por Eugenio Eduardo Pimentel Moreira e Maria Marleide dos Santos Teixeira, teve como objetivo expor as dificuldades que as escolas inclusivas passaram diante do ensino remoto no período da pandemia de covid-19, além de propor que repensemos o modo de funcionamento institucional baseado em uma lógica de exclusão e pensemos em um baseado na lógica de inclusão.

Thyara Araújo Rodrigues Lavor e José Breves Filho são responsáveis pelo capítulo dezesseis, **O USO DE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NO TRABALHO PEDAGÓGICO EM OUTRAS DISCIPLINAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, com o intuito de conhecer

como professores de diversas áreas do conhecimento podem contribuir para o processo de desenvolvimento da leitura, por meio de estratégias de leitura em sua prática pedagógica.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

[...]

A seção IV, **Práticas Educativas Decoloniais**, é composta por três capítulos. **A LITERATURA INFANTIL AFROCENTRADA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA**, capítulo dezessete, redigido por Antonia Fernandes Ferreira e Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, buscou relatar ações educativas desenvolvidas por meio de estratégias didáticas utilizando histórias infantis com protagonistas negros e negras, bem como conteúdos das culturas africanas e afro-brasileiras, no processo da constituição da identidade negra de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O capítulo dezoito, **REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS NO BAIXO MACIÇO DE BATURITÉ (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)**, escrito por Diego Matos Araújo Barros e Geranilde Costa e Silva, intencionou analisar e discutir as representações imagéticas da população negra nos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, adotados pelas redes públicas municipais de educação de Aracoiaba, Baturité, Capistrano e Itapiúna, no Baixo Maciço de Baturité (CE).

Marília Farias Xavier e Rebeca de Alcântara e Silva Meijer são as autoras de **A PEDAGOPRETA: MULHER-NEGRA-EDUCADORA, PRETAGOGIA E ESCRIVIVÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA**,

que, objetivou apresentar o conceito de Pedagopreta e aborda os processos de construção e formação a respeito do ser e tornar-se mulher-negra-educadora e de como esses atravessamentos colaboraram para a construção de uma educação afrocentrada.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

A **seção 5, Escrita Coletiva**, é composta por um único texto, o capítulo final desta obra, **OS DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL DE VINTE MESTRANDOS/AS PERMEADOS PELOS SABERES DE HUMANIZAÇÃO: A DODISCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE**, elaborado gradativa e coletivamente por Ana Isabel de Souza Lemos Araújo, Antonia Fernandes Ferreira, Cristiana de Paula Santos, Cristiane Jurdenia de Farias, Daniel Martins Braga, Diêgo Matos Araújo Barros, Edmilson Rodrigues Chaves, Eduardo Diniz Sousa e Silva, Elcimar Simão Martins, Evilândia Alves Araújo, Gerviz Fernandes de Lima Damasceno, Gurhgel Presley Gomes Bonfim, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias, Lucilane Ferreira Silva, Maria Marleide dos Santos Teixeira, Marília Farias Xavier, Raquel Almeida de Carvalho Kokay, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, Renata Makelly Tomaz do Nascimento, Sandra Maria Tavares Assunção, Thyara Araujo Rodrigues Lavor e Verônica Lopes dos Santos. O texto resulta de uma experiência desenvolvida em sala de aula, no âmbito do componente curricular Ensino e Formação Docente, em formato de cartas pedagógicas, escrito coletivamente, por vinte e duas pessoas que teimam em acreditar na educação como uma forma de esperar dias melhores, para si e para os outros. Assim, o escrito desvela a busca de aprender e ensinar por meio dos saberes da humanização aliados ao ensinar com pesquisa, acolhendo as histórias de vida, formação e trabalho de cada discente e entretecendo essas ricas experiências aos elementos da ação pedagógica.

*Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

A obra revela, a importância da articulação entre processos investigativos e formativos, em que a pesquisa se afirma como um princípio que tem o potencial de colaborar de maneira significativa para a construção de novos olhares sobre as relações que se estabelecem entre a formação, a vida e o trabalho dos/as professores/as que tal qual Manoel de Barros carregaram “água na peneira” e os pingos caídos fizeram uma rega e prepararam o terreno para o plantio e a colheita: essa importante obra.

Cada um dos textos aqui presentes, como gotas de esperança, lança luzes sobre temas considerados fundamentais no contexto social contemporâneo. Nosso desejo é que estes escritos cheguem às mãos de outros/as professores/as e colaborem com o fortalecimento / desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

Uma boa leitura!

PREFÁCIO

AUREA DA SILVA PEREIRA

Professora titular B do Departamento de Linguística, Literatura e Artes – Pós-Crítica (UNEB).



obra “Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares” é constituída e embasada por pesquisas que apresentam estudos de práticas pedagógicas na Educação Básica. O cenário educacional experienciado e demonstrado nas cenas das pesquisas mostra os desafios no cotidiano escolar. Sabe-se que o “sucesso” educacional tem seu marco na Educação Infantil. É lá que tudo começa. A continuidade dos processos formativos nas diferentes etapas da educação básica pode determinar a vida educacional e as aprendizagens de crianças e adolescentes do nosso país. Observa-se que, na década de 1980, havia o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior à vida escolar, independente e preparatória para iniciar a escolarização, a contar do Ensino Fundamental. Assim, a Educação Infantil não fazia parte do contexto da educação formal.

A Constituição Federal de 1988 tornou obrigatório às crianças de zero a 6 anos o direito à pré-escola. Mais tarde, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo espaço e patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com as mudanças realizadas na LDB em 2006, antecipou-se o acesso ao Ensino Fundamental para estudantes com 6 anos de idade. Desse modo, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Porém, a Educação Infantil como direito para as crianças de 4 e 5 anos só foi reconhecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, determinando a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. A extensão dessa obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente o direito de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Em 2022/2023, Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, Emanuel Rodrigues Almeida, Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, Sinara Mota Neves de Almeida, professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Mestrado em Ensino e Formação Docente, organizaram a obra intitulada “Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares”. O livro tem como objetivo promover o diálogo com a Educação Básica, destacando cenas e retratos educacionais, a partir de dados coletados por professores pesquisadores e doutores, no cotidiano das salas de aula.

A obra mostra para os leitores as ações educativas desenvolvidas por meio de estratégias didáticas utilizando histórias infantis com protagonistas negros e negras, bem como as culturas africanas e afro-brasileiras no processo da constituição da identidade negra de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas literárias contribuíram para promover o respeito à diversidade, além da constituição da identidade negra de crianças e de todos e todas os/as envolvidos/as.

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente necessária na prática cotidiana de cada professor da Educação Infantil e contempla a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara (CE), proporcionando aos professores a construção de estratégias didáticas formativas, na tentativa de provocar nos docentes a ação-reflexão de uma pedagogia sensível na relação construída entre educadores e educandos. Freire (1987)¹ compreende que o conhecimento capacita as pessoas e humaniza. De acordo com o educador, aprender é complemento da formação do sujeito como humano. Aprendemos na relação com o outro, no diálogo com o outro, na aproximação com o conhecimento do outro.

Nessa relação dialógica entre educador e educando, pode-se pensar que uma avaliação fundada nos pressupostos

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

formativos da docência e experienciada no cotidiano escolar possui um caráter emancipador. Então, a avaliação da aprendizagem na escola deve promover a consciência crítica por meio do diálogo livre, permanente e democrático, sem autoritarismo ou excessos de poder. A avaliação deve se constituir em um processo dinâmico e coletivo, resultante da interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, a obra apresenta pesquisas que discutem questões da formação docente no diálogo entre pesquisa, ensino e extensão, pautando o impacto pedagógico da pesquisa em formação, destacando como foco a aprendizagem na prática dos/das professores/as e dos educandos. Observa-se que a qualidade educacional que almejamos só será possível através das políticas de formação inicial e continuada para professores. Assim sendo, o estado do Ceará vem, desde 2007, através do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), destacando-se nas políticas de formações de professores. Em 15 de dezembro de 2015, a Lei nº 15.921 modificou o programa, surgindo então o Mais PAIC, articulando e implementando a formação continuada nos municípios cearenses, potencializando os professores no seu papel de construtores e mediadores do conhecimento. Ou seja, garantindo que cada docente esteja apto ao exercício da docência.

Nesta obra também se pode perceber os desafios que docentes e gestores experimentam no seu cotidiano para garantir aos educandos os melhores lugares no processo de aprendizagem e aprovação escolar, notadamente, na proficiência de Matemática no Saeb, avaliação externa de larga escala que assume, cada vez mais, destaque no cenário da Educação Brasileira. Entretanto, os desafios estão para além dos resultados, pois é no cotidiano escolar que professores, em regência de sala de aula, desenvolvem suas habilidades em prol da construção do letramento infantil.

Faz-se necessário destacar o papel do Estágio Supervisionado como parte integrante na formação docente, tanto no âm-

bito da graduação quanto da pós-graduação no sentido de compreender a relação entre a teoria e a prática e como se constitui essa experiência no fazer pedagógico. É na sala de aula que se aprende a ser professor. A sala de aula é o espaço ideal para se aprender a criar estratégias avaliativas, mesmo vivenciando o caos vivido na pandemia de covid-19 e os impactos no processo de aprendizagem, impossibilitando estudantes de frequentar a escola presencialmente. Essa situação exigiu rapidamente uma resignificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do processo de avaliação da aprendizagem. As avaliações tiveram outro formato para atender aos desafios impostos naquele momento.

Diferentes estratégias avaliativas foram pensadas para dar conta das demandas, produzindo outros sentidos para estudantes e professores. Daí a importância de pensar nos modos de avaliação e de os objetivos estarem explícitos. A avaliação da aprendizagem deve considerar os sujeitos envolvidos como inacabados, observando educador e educando, pois ambos estão em constante construção. Quando a avaliação parte dessa relação, há mais tolerância e respeito ao tempo de aprendizagem do outro.

Assim, ao pautarmos por uma educação inclusiva, seja na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil ou até mesmo no Ensino Superior, as narrativas da docência abarcam experiências de suas trajetórias em diálogo com a vida na escola, na universidade, na pesquisa e no processo de escuta das diversas modalidades de formação continuada. Ali e aqui, aprende-se a ser professor, educador, pesquisador, e, sobretudo, aprende-se a ser gente. Professor, educador, pesquisador é gente que busca se capacitar a cada segundo para ser, essencialmente, um humano “humanizado”, pois o conhecimento humaniza. Nesse sentido, espera-se que esta obra possa ensinar a cada leitor e leitora como se tornar um observador de si e, certamente, um educador mais atencioso e feliz.





SEÇÃO I
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



1 NARRATIVAS DE DOCENTES DA EJA SOBRE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap1>

IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS

Mestranda em Ensino e Formação Docente-PPGEF/Unilab-IFCE. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação-URCA. Especialista em Gestão Escolar-FJN. Especialista em Tecnologias em Educação-PUC-Rio. Licenciada em Pedagogia-URCA e em Português e Inglês-UVA. Bacharela em Serviço Social-UNOPAR. Professora efetiva da rede pública municipal de Barbalha-Ce. Formadora Municipal e Regional do MAIS PAIC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência).
E-mail: idalinamariasampaio@gamil.com

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar e Educação Biocêntrica. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em cursos de licenciatura e Pós-graduação Stricto Sensu. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica.
E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

Introdução

Falar sobre o processo de construção identitária dos educadores significa considerar uma série de fatores que influenciam esse ato, por exemplo, as vivências desse professor na sociedade, suas trajetórias de formação e o exercício da docência em sala de aula, junto aos seus alunos. Esse conjunto de referências constitui-se como pontos de reflexão a partir dos quais o professor pode fortalecer a visão de si mesmo como profissional e sujeito de produção de conhecimento, superando a perspectiva histórica que busca reduzi-lo à condição de consumidor e reproduzidor.

A construção da identidade profissional é um fenômeno histórico, complexo e atravessado por projetos de sociedade em disputa, remetendo-nos a visões distintas de educação, educador e qualidade que conferem horizontes distintos à formação e ao exercício da docência. As tensões e contradições vividas pelos educadores ao longo de suas trajetórias formativas e laborais são aspectos discutidos por diferentes pesquisadores que se dedicam às reflexões sobre construção identitária (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1995).

Os desafios mencionados atravessam as vidas dos professores que atuam nas mais distintas áreas do conhecimento e níveis de educação. Contudo, os que atuam em modalidades específicas, como a Educação de Jovens e Adultos, são afetados de forma mais incisiva, tendo em vista o silenciamento presente nos currículos dos cursos de formação em relação a suas ca-

racterísticas, organização político-pedagógica, compromisso e função social.

Observamos em estudos que versam sobre a formação dos educadores de jovens e adultos (BARBOSA, 2019) que, de forma abrangente, os cursos de graduação formam o professor para lidar com o aluno em situação de ensino regular, resultando, não raras vezes, na falta de referências para a lida com as especificidades do contexto do aluno da EJA. Os professores, desse modo, ao ingressarem na profissão, encontram dificuldades para organizar seu trabalho a partir do perfil diferenciado desses educandos. Além disso, a própria escola não está devidamente preparada para receber esse público, fato que sinaliza a necessidade urgente de avanços em termos administrativos e pedagógicos voltados para o acolhimento à diversidade dos sujeitos atendidos. Esse preparo envolve, entre outras coisas, a preocupação com a existência de uma infraestrutura adequada, elaboração de propostas curriculares que atendam às necessidades, desejos, interesses, bem como os limites desses educandos.

De acordo com Arroyo (2005), é preciso superar a visão que estigmatiza jovens e adultos pouco ou não escolarizados como incapazes. É preciso avançar na compreensão das identidades dos sujeitos da EJA e visualizar elementos objetivos que traduzem diferentes aspectos da exclusão social por eles vivida. Segundo o autor, a caracterização social e econômica dos alunos da EJA indica que são, em sua maioria, negros, pobres, desempregados ou atuando em trabalhos informais, muitas vezes vivem na linha da pobreza e miséria, nos limites da sobrevivência e que procuram e/ou esperam uma melhoria nas condições de vida. Todos esses pontos devem ser levados em consideração nos currículos das instituições de ensino, desde as responsáveis pela formação inicial dos professores até as instituições onde estes atuam profissionalmente.

Entendemos que as trajetórias de vida, formação e profissão dos professores são as bases a partir das quais a sua

identidade profissional vai sendo constituída, problematizada e reconstruída, num movimento contínuo que se desenvolve de forma articulada aos desafios que emergem dos contextos sociais nos quais eles se inserem como pessoas e como profissionais. Desse modo, a pesquisa sobre esse tema nos convidou, como pesquisadoras, a realizar um processo de reflexão a partir de nossas próprias histórias.

Para a construção deste texto, que tem como objetivo refletir sobre o processo de construção da identidade profissional dos professores que atuam na EJA, utilizamos a abordagem qualitativa e nos inspiramos nas pesquisas de natureza autobiográfica. O movimento investigativo desenvolveu-se a partir da análise de narrativas, partilhadas através de cartas pedagógicas, trocadas entre as autoras, vinculadas ao PPGEF-UNILAB-IFCE como orientadora e orientanda, cujo conteúdo foi a trajetória de ambas no contexto da EJA.

Os resultados, analisados a partir de referências teóricas e documentais que versam sobre a EJA, apontaram para o potencial emancipatório da produção de narrativas e para a apropriação crítica do modo como as identidades dos educadores de jovens e adultos no Brasil são atravessadas por questões que envolvem diferentes tensões que se constroem a partir da afirmação e da negação da EJA como um direito.

A formação docente e a identidade profissional dos professores da EJA

Inúmeros são os desafios que atravessam a formação dos educadores de jovens e adultos para que se constitua verdadeiramente como uma referência para a construção da identidade profissional docente e para a organização do trabalho educativo por eles desenvolvido.

O primeiro deles é destacado por Soares (2008), quando aponta que é preciso considerar que a formação de professores da EJA deve ser condizente com as especificidades dessa mo-

dalidade de ensino. Para o autor, elementos como a diversidade e pluralidade dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados são aspectos que fazem parte do universo da EJA. Essa realidade demanda das instituições de ensino a flexibilidade de tempos e espaços, levando em conta que os possíveis alunos são oriundos de uma parcela da população com desafios concretos de inserção no ambiente escolar e que necessita de uma formação que contribua com processos de inclusão social e emancipação. Essa compreensão nos remete ao entendimento de que é necessário superar diferentes barreiras, como a distância histórica construída a partir da racionalidade técnica que se constitui como a principal referência de organização dos processos educativos desenvolvidos nas instituições de ensino, sustentados em visões fragmentadas de realidade, naturalizando a cisão entre educação e vida (FREIRE, 1996).

Acreditamos que é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como um processo permanente de reflexão, problematização da realidade e fortalecimento de bases teóricas que permita não só o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas a construção de novos conhecimentos, fortalecendo, desse modo, a identidade dos docentes como intelectuais e uma prática docente qualificada. Assim como é necessário articular o trabalho desenvolvido na EJA às especificidades do público a que se destina, é igualmente necessário articular a formação dos professores à pluralidade de experiências desenvolvidas no âmbito da educação escolar. A aproximação com os contextos de exercício profissional docente, desde o processo de formação inicial, é um movimento essencial para a construção da identidade dos educadores.

A partir do exposto, é importante refletir sobre o que é a identidade profissional docente. Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), esta se configura como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, esta-

belecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Dessa maneira, percebemos a constituição do “ser professor” como movimento contínuo que entrelaça o conjunto de experiências formativas vividas ao longo da vida ao exercício da profissão. É a partir dessa tecitura, que entrelaça a personalidade à profissionalidade dos professores, que podemos compreender como se constitui sua identidade docente (IZA *et al.*, 2014).

Pimenta (2007) nos ajuda a aprofundar as discussões sobre construção identitária, apontando que identidade é aquilo que se materializa de forma contínua, envolvendo tanto aspectos que caracterizam objetivamente o docente como profissional quanto aspectos que envolvem, mais subjetivamente, os significados e sentidos atribuídos socialmente à profissão professor. Para a autora, os saberes da experiência são a porta de entrada para a construção dos saberes pedagógicos. A reflexão sobre esses saberes permite a tomada de consciência acerca das concepções que sustentam as práticas profissionais das instituições de ensino por onde os educadores, na condição de estudantes, cursaram a Educação Básica e a Superior, permitindo compreender diferentes perspectivas e modelos de educação. Permite também a afirmação ou a superação de modelos, através do alargamento da compreensão do trabalho docente, a partir da reconstrução dos saberes da experiência, em diálogo com os saberes específicos da área e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2007).

Altet (2001, p. 31), ao refletir sobre a importância da dimensão prática na carreira do professor, explica que:

[...] o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a

ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas.

O conhecimento produzido pelo professor a partir da reflexão sobre suas práticas profissionais vai estabelecendo e anunciando novas demandas formativas que impulsionam os professores a enriquecerem seu repertório de conhecimentos a partir de movimentos diversos, como cursos, leituras, diálogo com os pares, entre outras estratégias. Nesse sentido, segundo Tardif (2002), os chamados “saberes profissionais” do educador vão realinhando teoria e prática, no agir em sala de aula. Assim, os professores precisam, continuamente, ser estimulados a problematizar seu exercício profissional e fortalecer a visão de si mesmos como sujeitos portadores e produtores de conhecimentos, afirmando, desse modo, sua autonomia intelectual.

Nessa perspectiva, é pertinente mencionarmos a posição de Arroyo (2004, p. 219), quando afirma que:

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requestrar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desencontradas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente ‘normal’ desde que sejam repassados com didáticas apropriadas.

Pensando dessa forma, a formação não pode ser simplesmente vista como uma atualização, treinamento ou reciclagem de conceitos e conteúdos. Ela deve ser trabalhada como um aprimoramento dos conhecimentos do professor, buscando ter um sentido real construído a partir do cotidiano com o exercício profissional. Somente através do diálogo entre formação e profissão é que a identidade profissional dos professores como intelectuais vai ser fortalecida.

Para Libâneo (2008, p. 227), formação inicial e formação continuada se complementam:

O termo formação continuada vem acompanhada de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a refletir o cotidiano da formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A inexistência ou pouca oferta de formação específica para atuar em EJA é ainda uma marca dos cursos de licenciatura no país. Como ressalta Machado (2008, p. 161-174):

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o lócus da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação. O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos.

No que tange à formação de professores de Educação de Jovens e Adultos, surgiram programas que consideravam a EJA como de caráter compensatório e suplência, não tomando a importância das especificidades dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino. Arroyo (2006), ao tratar da formação de educadores de jovens e adultos, reflete sobre o caráter de marginalidade da própria EJA. Segundo o autor:

Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, “à outra margem do rio”. Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos

tendo centros de educação, de formação do educador de EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA (ARROYO, 2006, p. 17).

Analisando a fala do autor, é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos pouco mobilizou os poderes governamentais responsáveis por sua oferta, bem como a criação de políticas públicas de educação, ou mesmo a preparação do educador para essa modalidade de ensino, que também vem sendo negligenciada. Tais questões encontram-se impressas nas identidades dos educadores que atuam junto a essa modalidade de ensino e nos mobilizam a aprofundar o conhecimento sobre o modo como essas relações se estabelecem e impactam a vida, a formação e o trabalho dos educadores de jovens e adultos.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa assentou-se na qualitativa, lançando luzes sobre as trajetórias de duas educadoras que acumulam experiência na EJA, evidenciando valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Procuramos, desse modo, investigar a construção da identidade profissional docente, compreendendo-a como um fenômeno complexo que articula diferentes fatos e processos que atravessam o que é observável, mas avançam para além dele, através de inferências e atribuição de significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com inspiração nas pesquisas autobiográficas (FERRAROTTI, 2010) e, também, nos escritos de Paulo Freire (2015), elegemos como estratégia de aproximação com a realidade a produção de narrativas que nos permitissem refletir sobre nossas próprias histórias e sistematizar conhecimentos sobre nossas experiências com a EJA, através de cartas pedagógicas trocadas entre nós, como orientanda e orientadora no curso de Mestrado ofertado pelo PPGEF-UNILAB-IFCE. As análises seguem uma

perspectiva dialética, que coloca em diálogo o conteúdo das cartas e referenciais teóricos que versam sobre a EJA no Brasil.

Resultados e discussões

O que revelam as cartas

O conteúdo das cartas revela movimentos diversos, tecidos entre os diferentes momentos das vidas das autoras e o processo de construção da identidade profissional destas. Destacamos, a seguir, alguns dos principais pontos identificados: o encontro com a EJA e com Paulo Freire; os desafios da formação inicial; os desafios do exercício profissional docente; a luta pela afirmação da EJA como um direito.

O encontro com a EJA e com Paulo Freire

O primeiro aspecto a ser destacado na análise das cartas foi a menção a Paulo Freire, no momento em que as autoras relataram seu encontro com a EJA.

Sou graduada em Pedagogia, pela URCA – Universidade Regional do Cariri, onde pude ter meu primeiro contato com o que vinha a ser a EJA, através das aulas e disciplinas, nas quais trabalhamos muitos autores, mas o que mais me chamou a atenção foi Paulo Freire, como seus escritos, como por exemplo: Pedagogia do Oprimido – que foi o primeiro livro dele que li e já me arrebatou. Posso afirmar que foi a partir daí que me encantei pelas linhas escritas por esse autor, que tenho tanto apreço. A forma como ele apresentava a possibilidade de uma Pedagogia da Libertação me chamava atenção. As palavras emancipação e humanização faziam parte do seu vocabulário, me apresentando uma forma diferente de ver a educação, que era a forma como eu sempre achei possível seguir em minha trajetória profissional (Carta de Idalina).

Minha primeira graduação foi em Letras, pela Universidade Federal do Ceará – UFC, no período de 1996 a 2000. Neste

*mesmo período, ingressei na vida profissional, como professora concursada, na Prefeitura Horizonte – Ceará, um município pertencente à região metropolitana de Fortaleza. Foram muitos os desafios e muitas as aprendizagens, também. [...] No ano de 1997, passei a atuar na Secretaria Municipal de Educação, compondo a equipe pedagógica. [...] Em 1998 participei de um processo seletivo interno para atuar no Programa Alfabetização Solidária, voltado especificamente para a população jovem e adulta não escolarizada do município. Foi o meu primeiro encontro formal com a EJA. O trabalho desenvolvido pelo PAS era orientado pela Universidade Estadual do Ceará. A organização do acompanhamento se dava inicialmente pela oferta de um curso de formação, com uma imersão dos coletivos de vários municípios em espaços que promoviam estudos, convivência, partilha de saberes e elaboração de estratégias de ação. Foi durante a primeira formação que encontrei, verdadeiramente, Paulo Freire, sua educação dialógica e problematizadora. Digo verdadeiramente, porque já tinha realizado a leitura de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) durante uma das disciplinas da graduação e o modo como fui apresentada aos escritos não me permitiu compreender o mínimo de sua importância. O reencontro com a obra, mediado pelo diálogo e pelo contato direto com a EJA, me fez entender a importância dos escritos desse autor para qualificar minha ação como educadora e ampliá-la para além do que me havia sido apresentado como educação, ou seja, as já conhecidas práticas bancárias que tanto marcam as escolas brasileiras (Carta de Elisângela).*

Verificamos, a partir dos escritos, a relevância de Paulo Freire para as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). A partir desse livro, a sistematização sobre educação problematizadora e dialogicidade passou a iluminar, inicialmente, os processos de alfabetização de adultos e depois passou a ser incorporada como uma referência para diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, diferentes áreas de atuação profissional, de caráter formal ou informal.

Para Freire (1987, p. 20), a *Pedagogia do Oprimido* pode ser compreendida como “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu

engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Desse modo, na docência e na discrição, os processos de socialização e produção de conhecimentos não se esgotam em si mesmos, sendo orientados pela luta por emancipação humana. Assim, percebemos que na construção identitária dos educadores de EJA se faz presente a consciência da dimensão política de sua profissão e exercício profissional.

Os desafios da formação inicial

A distância entre a formação inicial, no âmbito dos cursos de licenciatura, e a realidade da Educação de Jovens e Adultos apareceu em uma das cartas, fazendo menção a uma realidade bastante comum aos educadores de jovens e adultos: a carência de discussões e de preparo dos licenciandos para a lida com a diversidade, nos mais diferentes âmbitos, dentre as quais se destaca a EJA.

A grande maioria dos professores, assim como eu, registrou a ausência da discussão desse tema nos cursos de licenciatura. Essa lacuna conduzia, muitas vezes, as práticas profissionais desses educadores, à réplica dos planos elaborados para crianças, destituindo das suas metodologias de ensino, o trabalho com os conhecimentos prévios, identidades e demandas dos jovens e adultos (Carta de Elisângela).

A denúncia, presente no excerto da carta destacado, revela o silenciamento histórico da EJA no âmbito das políticas educacionais brasileiras e seu reflexo no processo de formação inicial dos professores. Assim, muitas vezes, é a partir do contato direto com a sala de aula, com as identidades, saberes e demandas dos jovens e adultos, que os educadores se dão conta das lacunas presentes em sua profissionalidade e passam a encontrar, nos processos de formação contínua, referências para as transformações necessárias. Cabe destacar, no entanto, a compreensão trazida por Paiva (2006, p. 78):

A formação inclui, além do saber técnico, próprio do campo profissional em que professores atuam a vivência cultural e as demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas. [...] Por esta concepção, sujeitos professores e sujeitos formadores interagem e se constituem como autores autônomos de suas atuações profissionais, compreendendo e ampliando o conceito de educação de jovens e adultos para a realidade contemporânea, contribuindo para a (re)formulação dos projetos pedagógicos da área e para a consolidação de políticas públicas que possam garantir o direito constitucional de todos à educação.

Verificamos, a partir das reflexões da autora, que os conhecimentos necessários aos professores dessa modalidade de ensino dialogam de forma contínua com a compreensão da EJA como um direito a ser continuamente defendido e ampliado. Desse modo, é conferida à formação um caráter verdadeiramente contínuo, implicando, também, a constante transformação das identidades dos sujeitos que dela participam. Assim, compreendemos o caráter dinâmico, complexo e permanente do processo de construção identitária dos educadores de EJA.

Os desafios do exercício profissional docente

Durante a leitura da carta, visualizamos a semelhança dos desafios presentes no exercício profissional dos educadores de jovens e adultos, tanto no município de Barbalha, localizado no interior do estado do Ceará, quanto no município de Horizonte, pertencente à região metropolitana de Fortaleza.

A partir da observação, escuta e diálogos sobre o cotidiano, o trabalho, e tudo o que é vivido na sala de aula de Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino muitas vezes tão esquecida, com suas particularidades, desafios, dificuldades, conquistas, limites, exclusões. [...] Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nas turmas de EJA pelas quais passei, com todo o esquecimento e porque não dizer abandono dessa modalidade de ensino em todos os sentidos, materiais, estruturais,

físicos, dentre tantos outros, pude perceber que ali se faz educação com esperança de mudança de vida, quebra das correntes e amarras dos sonhos e lutas diárias (Carta de Idalina).

[...] Ao viver como professora, a experiência com a EJA, vi que tudo era muito difícil. O acesso a materiais e espaços era quase impossível, pois na escola só havia a minha turma e isso fazia com que os únicos espaços abertos para nós fossem a sala de aula e a cantina, para a distribuição da merenda escolar. O isolamento e abandono eram sensações constantes, superadas pelo desejo de aprender dos educandos e pela minha teimosia (Carta de Elisângela).

Como é possível verificar nos excertos, a EJA vive, em seu cotidiano, um movimento tenso entre a afirmação e a negação desta como um direito. Elementos como a existência de financiamento e o uso deste em favor dos educandos são desafios históricos enfrentados por educadores e educandos. Assim, a luta pelo direito à educação e pela valorização das especificidades dos educandos faz parte da relação pedagógica, na qual se dá o encontro entre o sujeito-educando e o sujeito-educador. Nesse encontro, os educadores também se formam junto aos educandos, com a troca de saberes e experiências, deixando clara a ideia freiriana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

A luta pela afirmação da EJA como um direito

A luta pela afirmação da EJA como um direito é apresentada nas cartas de diferentes formas: através do trabalho cotidiano em sala de aula junto aos educandos, mas também numa perspectiva coletiva que integra educadores, educandos e sociedade.

Passei então a vivenciar na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, junto aos meus alunos, como a educação, enquanto ato político e de humanização, age na perspectiva de mudan-

ça das realidades que nos circundam. Foi na sala de EJA que aprendi diariamente a professorar, trabalhando o verbo esperar com meus alunos, e mostrando a importância de lutar com argumentos concretos pelos direitos que muitas vezes nos são negados (Carta de Idalina).

Em 2010, quando ingressei no Doutorado em Educação, elegi a EJA enquanto direito como tema para desenvolvimento de minha tese (COSTA, 2014). Tive uma nova oportunidade de trabalhar junto a esta modalidade de ensino e ver, novamente, os mesmos desafios vividos no fim da década de 1990 serem reeditados. Vi, também, que o compromisso estabelecido entre escola e sociedade, mobilizado a partir de educadores, educandos e movimentos sociais era uma estratégia capaz de construir resistências e luta pela preservação dos direitos sociais. (Carta de Elisangela).

Compreendemos, a partir dos trechos das cartas, que é necessário fortalecer a criticidade e a visão da educação como um ato necessariamente político, buscando superar a realidade social que busca, continuamente, despolitizar os fenômenos sociais. Percebemos, diante desse desafio, a importância do pensamento de Paulo Freire, que concebeu, ao longo de sua trajetória, propostas de formação pautadas numa perspectiva “crítico-citista e politizadora, capaz de formar pessoas críticas, curiosas e indagadoras que atribui aos/às professores/as a competência de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente” (FREIRE, 2002, p. 100).

Desse modo, percebe-se que é extremamente importante e necessário refletir e articular estudos sobre os processos formativos, as práticas experienciadas pelos educadores na EJA e o modo como interferem na construção da identidade profissional desses sujeitos.

Considerações finais

Buscamos, ao longo deste texto, refletir sobre o processo de construção da identidade profissional dos professores que

atuam na EJA, tomando como referência a análise de cartas trocadas entre as autoras durante o processo de orientação de Mestrado desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente ofertado pela Unilab e pelo IFCE. Através das narrativas que versaram sobre as trajetórias das docentes na EJA, identificamos os limites e as possibilidades dos processos de formação dos professores, bem como os diferentes desafios vividos em âmbito profissional no contexto das escolas de Educação Básica, revelando tensões e contradições presentes nos movimentos de afirmação e negação da educação como um direito no contexto brasileiro.

Entendemos que a partir das narrativas de histórias de vida e formação, assentadas na perspectiva autobiográfica de pesquisa, conseguimos lançar luzes sobre as experiências dos sujeitos e as especificidades dos contextos, colaborando para a apropriação crítica e refletida dos processos de construção identitária vividos por eles. Assim, o movimento investigativo é, também, formativo. Interliga o passado, o presente e o futuro, permitindo não só a problematização da tríade formação-vida-trabalho, mas a construção de perspectivas futuras de ação por parte dos educadores. Tal ação, pelo exposto nas narrativas socializadas nos excertos de cartas, não se esgota na dimensão individual. Pelo contrário, necessariamente articula a dimensão coletiva, na qual se fortalece o caráter social e político da ação docente.

Referências

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold *et al.* (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARBOSA, Eliábia Abreu Gomes. *A educação de jovens e adultos na formação inicial de pedagogos(as)*: significados, desafios e perspectivas na faculdade de educação da Universidade Federal do Ceará. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31 n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organizações gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MACHADO, M. M. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, Secad-MEC/UNESCO, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio J. G. Avanços e desafios na formação do

educador de jovens e adultos. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

2 DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap2>

DANIEL MARTINS BRAGA

Aluno do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab-IFCE). Especialista em Educação Física Escolar e Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professor efetivo lotado junto a Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará, atuando na Coordenação Escolar da EEMTI Capelão Frei Orlando no município de Canindé-CE. Membro do grupo EDDocência/Unilab.

E-mail: danielmartinsbraga@aluno.unilab.edu.br

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação. Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Ensino de Literatura e em Gestão Escolar. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Líder do grupo EDDocência/UNILAB. Coordenador institucional do PIBID.

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

As reflexões aqui expostas desvelam os resultados de um estudo que teve como objetivo central compreender as percepções que o professor iniciante apresenta sobre a sua trajetória formativa até a fase de entrada na carreira docente.

Assim, os dados apresentados se direcionam aos aspectos que revelam contribuições da formação inicial quanto ao processo de formação e aquisição de competências didático-pedagógicas e alguns sentimentos inerentes à etapa de iniciação à docência.

A relevância do tema se dá pela necessidade de compreender a realidade da fase de entrada na carreira de professor nos dias atuais, entre potencialidades e fragilidades existentes nesse momento.

Nessa conjuntura, considera-se o pressuposto de que a profissão de professor é desafiadora e que os primeiros anos na docência são constituídos por um período de tempo marcado por intensas aprendizagens e muitas descobertas e, portanto, são decisivos para a constituição da identidade docente (TARDIF, 2007).

Huberman (1995) aponta para cinco fases do “Ciclo de vida profissional dos professores”, com a seguinte categorização: “entrada na carreira” (de 1 a 3 anos de profissão), “estabilização” (de 4 a 6 anos), “experimentação ou diversificação” (de 7 a 25 anos), “serenidade” (25 a 35 anos), “preparação para a aposentadoria” (35 a 40 anos). A primeira fase, objeto de estudo deste texto, vai de um a três anos de carreira, a qual é denominada de “entrada”. Essa fase é considerada como de exploração, constituída em duas dimensões: “sobrevivência” e “descoberta”.

Dessa forma, entende-se que o início da carreira é um momento de construção de saberes práticos da profissão, no qual

verifica-se que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2007, p. 86). Para o autor, esse é um período importante na história profissional de um professor, podendo ser determinante inclusive no seu futuro e na sua relação com o trabalho.

Partindo dessa compreensão, no questionário aplicado a quatro docentes, algumas questões se fizeram relevantes para o gerenciamento deste percurso investigativo, a saber: escolha pela carreira docente; contribuições da formação inicial para a atuação como docente; reflexão sobre o tempo de experiência já vivenciado.

Este estudo teve dois eixos centrais de investigação, a partir de perguntas que caracterizam os sujeitos e que dialogam sobre a trajetória formativa e experiência profissional dos pesquisados.

Tardif (2007) revela que o professor iniciante, além de se perceber rodeado por desafios pessoais e profissionais com o choque de realidade entre a sua formação e atuação, necessita adquirir em um curto espaço de tempo competências e habilidades necessárias à docência, nunca antes vivenciadas.

Percebe-se a necessidade de um aprofundamento nas reflexões e estudos sobre essa temática na medida em que é uma realidade complexa o início da carreira docente, o que demanda sempre novos estudos.

Professor em início de carreira

A entrada na carreira docente é um momento de descobertas e variados sentimentos. Esse início como professor é objeto de estudo de muitos pesquisadores (FRANCO; GRIECO; SILVA, 2019; HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997; TARDIF, 2007), os quais apontam várias dificuldades nessa etapa da vida profissional.

Essa realidade indicada por esses autores, entre outros aspectos, dá-se a partir da estrutura dos cursos de formação inicial de professores.

Para Tardif (2007), a formação docente acontece em muitas instituições de Ensino Superior, tendo como prioridades conteúdos e lógicas disciplinares, em detrimento de conteúdos relacionados à prática profissional, tendo em vista que:

Em relação à formação inicial [...], os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2005, p. 16).

Os currículos das licenciaturas muitas vezes oferecem pouca relação entre a dimensão conceitual e a dimensão prática da atuação docente, fato este que compromete o trabalho futuro do professor no momento de articular questões teóricas à prática pedagógica. Tardif (2007, p. 242) considera que:

[...] os alunos passam por um certo número de anos ‘assistindo aulas’ baseados em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimento disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.

A partir de uma formação não consistente que lhes possibilite atuar de maneira segura, muitos alunos e professores em início de carreira sofrem com as contradições entre as concepções estudadas nos cursos de licenciatura e a realidade do ambiente escolar. Isso acontece muitas vezes no decorrer da experiência do estágio curricular ou pelo ingresso na profissão.

Essa etapa é identificada por estudiosos pela expressão “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997).

Silva (1997, p. 50) afirma que o “choque com a realidade” se dá pelos impactos que os professores sofrem quando entram na carreira. Esses impactos têm relação direta com a duração e a permanência do sujeito nessa profissão, pois dependem da intensidade dos desafios que surgem nessa etapa de seu desenvolvimento profissional, em que apresentam “A dificuldade em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando a etapa de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo desenvolvido”.

O autor supracitado também destaca a existência da dificuldade que os professores iniciantes apresentam perante comportamentos de indisciplina, organização e gestão da sala de aula. Questões como essas provocam sentimentos de insegurança e conflitos, os quais comprometem a imagem feita de si mesmo como educador, o que vai:

[...] provocando mais medos, mais frustrações, mais insegurança, formando um círculo que não se desfaz enquanto não se conseguir uma gestão adequada dos dilemas através de transformações do pensamento do professor, que proporcionam o desenvolvimento do autoconhecimento pessoal e profissional (SILVA, 1997, p. 58).

Considerando a categorização apontada por Huberman (1995), mais precisamente quanto à fase de entrada, a qual se divide entre as dimensões “sobrevivência” e “descoberta”, temos na primeira dimensão a relação direta com o “choque com a realidade”, no qual há a existência de conflitos envolvendo a complexidade da prática pedagógica, tentativas e erros, bem como a constante busca por soluções no intuito de superar várias situações-problema presentes na rotina, em que ocorre:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de co-

nhcimentos, a oscilação entre relações demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39)

Na dimensão da “descoberta”, existe a presença do sentimento de entusiasmo a partir do momento em que o professor assume uma condição de responsabilidade perante uma sala de aula, a qual engloba estudantes, conhecimento a ser mediado, um programa a ser desenvolvido, bem como ao fazer parte de um coletivo de professores na escola.

Ambas as dimensões mencionadas são vivenciadas em paralelo, sendo que a segunda proporciona sustentação e equilíbrio para que o sujeito iniciante suporte e supere os conflitos internos e externos dessa etapa do desenvolvimento profissional. Entretanto, identifica-se também “[...] a existência de perfis com uma só destas componentes [...] impondo-se como dominante” (HUBERMAN, 1995, p. 39), ou seja, o docente em fase inicial de carreira tanto pode se equilibrar entre a sobrevivência e o entusiasmo como pode vivenciar de maneira mais forte apenas uma dessas duas dimensões.

Sabóia, Firmino e Martins (2021, p. 128) corroboram tal pensamento quando afirmam que:

Esse início de carreira se apresenta com diferentes sentimentos, entre eles o da descoberta, que se traduz no entusiasmo de ser professor, de ter sua própria turma, sua sala de aula; da sobrevivência, quando este professor percebe que o seu desejo de colocar em prática tudo aquilo que vislumbra na educação nem sempre é possível, ou a realidade da instituição para quem ele trabalha não lhe permite, e então, vem a frustração, além do contato real com a sala de aula, que muitas vezes se apresenta como distante daquela imagem ideal, se confrontando com a própria dificuldade de estabelecer relação com o pedagógico e o conhecimento a ser trabalhado.

De modo semelhante, Franco, Grieco e Silva (2019) afirmam que as dificuldades vivenciadas e superadas na fase inicial da docência não são fáceis. Elas muitas vezes são vivenciadas

de maneira equilibrada; apesar dos conflitos e demais sentimentos negativos, questões estas que estarão presentes em toda a sua trajetória profissional, há avanços, sentimentos de sucesso e positividade, o que favorece o desenvolvimento da autoconfiança durante o enfrentamento e busca pela superação de desafios presentes na ação docente. Dessa maneira, o professor iniciante vai obtendo experiências e potencializando saberes voltados à dimensão pedagógica.

Salienta-se que, em muitos contextos, os professores iniciantes enfrentam dificuldades, as quais se agravam quando não existe acolhimento dos professores mais experientes, o que acarreta a saída da profissão, por exemplo. Outros professores iniciantes, por motivos variados, decidem permanecer na profissão apesar do sentimento de frustração ante a sua inabilidade em resolver situações de conflito presentes no início da carreira docente, sem garantias de que esse sentimento negativo diminua ou cesse.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois valoriza “a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise de dados, está aberta ao mundo da experiência, a cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade” (ANADÓN, 2005, p. 20).

O trabalho em pauta é caracterizado ainda como uma pesquisa de campo. Esta, segundo Gonsalves (2001), é aquela pesquisa que busca a informação diretamente junto à população que está sendo pesquisada.

O lócus deste estudo é uma escola pública de ensino médio de tempo integral da rede estadual do Ceará, localizada no município de Canindé – CE, situada geograficamente na mesorregião do norte cearense. A escolha por esse ambiente foi intencional, em virtude de se tratar do local de atuação profissional de um dos pesquisadores.

Os sujeitos pesquisados são quatro professores com titulação mínima de licenciatura, com no máximo três anos atuando na carreira docente, que aceitaram o convite para participar desta investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a qual regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A coleta das informações se deu no decorrer do mês de junho do ano de 2022. Primeiramente, foi solicitada a anuência para a realização da pesquisa. De pronto, obteve-se a autorização da direção escolar após explicar toda a metodologia e o propósito do estudo.

Um questionário foi aplicado com o objetivo de coletar as informações necessárias para o estudo. Os sujeitos participantes responderam ao instrumental constituído de questões abertas e fechadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2004), o questionário serve para coletar dados, a partir de perguntas ordenadas, as quais são respondidas por escrito. Deve ainda respeitar normas, com a finalidade de aumentar sua eficácia e validade. O questionário, respondido pelos sujeitos de forma escrita, apresenta perguntas que caracterizam o seu perfil e que dialogam sobre a sua trajetória formativa e experiência profissional.

A partir das informações obtidas, foi aplicado o método de análise de conteúdos, que, como descreve Bardin (2011), consiste em: 1) Pré-Análise: momento de preparação do material para deixá-lo pronto antes da aplicação da pesquisa; 2) Análise: “exploração do material”, é a organização das respostas; e 3) Interpretação dos resultados obtidos: as informações coletadas são tratadas de modo significativo e válido.

Dessa forma, a análise dos dados coletados via respostas dos questionários segue aprofundada e referenciada nos próximos tópicos. Ressalta-se que, para atender à ética da pesquisa, a identidade dos sujeitos não será revelada. Para que se possa identificar as respostas, utilizaram-se as letras iniciais de seus nomes.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O quadro abaixo apresenta informações quanto ao nome dos sujeitos, rede de ensino onde cursaram a escolarização básica, curso de graduação e pós-graduação, ano de início na carreira de professor e local onde desenvolveram suas primeiras experiências como professores regentes de sala de aula.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome / Dados biográficos	RUM	MMFB	FMA	IRC
Idade	27 anos	31 anos	26 anos	21 anos
Escolarização – Educação Básica	Rede particular – Ensino Fundamental e Médio	Rede pública – Ensino Fundamental e Médio	Rede pública – Ensino Fundamental e Médio	Rede pública – Ensino Fundamental e Médio
Graduação	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Sá. Ano de conclusão: 2021	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas na Universidade Pitágoras Unopar. Ano de conclusão: 2020	Licenciatura em Química na Universidade Federal do Ceará (UFC). Ano de conclusão: 2018	Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE). Ano de conclusão: 2022
Pós-Graduação	Especialização em andamento em Língua Portuguesa – Redação e Oratória no Centro Universitário Fael. Ano de início: 2022	Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica na Faculdade Padre Dourado (FACPED). Ano de conclusão: 2019	Mestrado em Química na Universidade Federal do Ceará (UFC). Ano de conclusão: 2021	Não possui
Atuação profissional	Professora contratada da rede estadual de ensino do Ceará	Professora contratada da rede estadual de ensino do Ceará	Professora contratada da rede estadual de ensino do Ceará	Professor contratado da rede estadual de ensino do Ceará
Ano de entrada na carreira	2022	2022	2022	2022
Instituição da primeira experiência	EEMTI Capelão Frei Orlando	EEMTI Capelão Frei Orlando	EEMTI Capelão Frei Orlando	EEMTI Capelão Frei Orlando

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Considerando o que se encontra exposto no quadro, convém destacar que foram sujeitos desta pesquisa três mulheres e apenas um homem, todos nascidos a partir da década de 1990, entre os quais apenas um cursou integralmente a sua educação básica na rede de ensino particular, enquanto os demais cursaram na rede pública; dois cursaram nível superior (graduação) em instituições particulares e outros dois em instituições públicas federais, bem como dois já possuem cursos de pós-graduação concluídos, um em nível *lato sensu* e o outro em nível *stricto sensu*.

Destaca-se ainda que os quatro participantes concluíram seus cursos de licenciatura entre os anos de 2018 e 2021 e ingressaram atuando na carreira docente neste ano de 2022, tendo suas primeiras experiências docentes na mesma instituição, a saber: Escola de Ensino de Tempo Integral Capelão Frei Orlando, a partir da aprovação em processo seletivo para contratação de professores por tempo determinado. Assim, conforme Huberman (1995), esses profissionais são considerados professores iniciantes, pois possuem até três anos de atuação docente.

Diálogo sobre a trajetória formativa e a experiência profissional

Em relação ao processo de escolha pela carreira docente, os professores iniciantes participantes deste estudo mencionam em suas respostas o gosto por estudar e a sensação de ajudar outras pessoas, como se pode verificar nas afirmativas a seguir:

“[...] se deu, primeiramente, por gostar de estudar, de ler e de escrever, hábitos aos quais sempre fui incentivada pela minha família. A escolha pela carreira se deu de maneira transversal, por visualizar a possibilidade de trabalhar com algo que me é agradável e por entender a educação como ferramenta de transformação social.” (RUM)

“Admiração pela profissão, e a maneira que encontrei para fazer a diferença na vida de outras pessoas.” (MMFB)

“A minha curiosidade pela área docente foi despertada quando, ainda na escola eu ajudava meus colegas de sala nas atividades propostas. Sempre gostei da sensação de ensinar e ver que alguém conseguia aprender comigo.” (FMA)

“Desde o Ensino fundamental gostei de matemática, dessa forma depois que concluí o Ensino Médio tive a oportunidade de ingressar no IFCE no curso de Licenciatura em matemática. Nunca tive desde a infância à ideia de ser professor, mas ao passar dos anos pude perceber que é a área na qual me identifico, na arte de ensinar.” (IRC)

A escolha pela docência é algo particular de cada sujeito. Ocorre por motivos diversos, como incentivo de parentes, afinidade com uma determinada disciplina e com a forma de encarar a educação (MUBLSTEDT; HAGEMAYER, 2015). Outra razão é a admiração pela profissão e ainda uma condição afetiva atribuída à experiência como docente, o que se reflete no desejo em atuar na docência com o intuito de que outros sujeitos aprendam e tenham suas vidas transformadas através da educação. Nesse sentido, tem-se uma reflexão apresentada por Freire (1996), quando afirma que a amorosidade se faz necessária ao docente, sem diminuir a importância da formação científica e da clareza política dos educadores.

Quando indagados sobre quais as contribuições da sua formação inicial e/ou continuada para o seu dia a dia como docente, os sujeitos deste estudo apontam:

“Foram fundamentais para que eu identificasse as possibilidades de atuação dentro de minha área que mais me agradem e pudesse me encontrar profissionalmente.” (RUM)

“Contribuí para o desenvolvimento da minha capacidade crítica, reflexiva, possibilitando uma análise sobre os conteúdos transmitidos em sala de aula de forma que consiga identificar quais as principais dificuldades no aprendizado.” (MMFB)

“A minha formação inicial (nível superior) tem me ajudado a enxergar o nível de dificuldade dos estudantes na disciplina a

qual ministro, a encontrar diferentes aplicabilidades para os conteúdos trabalhados e a traçar estratégias para ajudar os estudantes a fixar melhor os assuntos mais importantes para a vida deles.” (FMA)

“Todos os conhecimentos aprendidos ao longo da formação inicial são importantes para a prática docente. Desse modo, ressaltar o ato de planejar e as tendências metodológicas, bem como os conhecimentos específicos, como os principais aprendizados que me auxiliam em minha atuação docente.” (IRC)

A partir dessas considerações em relação à formação inicial, é possível identificar contribuições desse tempo para a etapa de iniciação à docência, tendo em vista que é durante a formação acadêmica que o professor deve ganhar consciência acerca da profissão, adquirir conhecimentos específicos mediante um determinado currículo, ser preparado e qualificado pedagógica e profissionalmente. A formação inicial, para Imbernón (2011, p. 60), “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. Para Garcia (1999), o ato de refletir sobre a sua própria prática é importante e necessário.

Quanto ao tempo de docência já vivenciado, os sujeitos deste estudo apontam:

“Desafiador e, portanto, pessoalmente satisfatório.” (RUM)

“É a experiência mais emocionante, intensa e desafiadora, porém sinto-me realizada em conseguir dos estudantes a participação nas aulas, realização das atividades de forma positiva e o aprendizado.” (MMFB)

“Tem sido muito desafiador e frustrante em certo grau. Saí da universidade com uma idealização de que toda informação repassada seria aprendida por todos os estudantes, porém tenho percebido que existem muitos fatores que afetam negativamente a aprendizagem além da falta de interesse dos estudantes. [...] Sinto que não tenho formação suficiente para desenvolver todas as atividades docentes que me são incumbidas.” (FMA)

“Um ano de descobertas, buscando um autoconhecimento de minha prática docente, identificando os pontos positivos e negativos. Além disso, esses primeiros anos são um período em que há a construção de uma identidade docente.” (IRC)

Identificamos e analisamos aqui “palavras caracterizadoras” acerca das percepções sobre o tempo de vivência na profissão de professor, como: desafiador – três vezes esse tempo foi caracterizado como “desafiador” pelos professores participantes. Nesse sentido, Ilha e Krug (2016) afirmam que esse período é desafiante, tendo em vista a inexperiência acerca do cotidiano escolar. Frustração – uma única vez foi caracterizado como “frustrante”. Segundo Garcia (2010), o sentimento de frustração no início da profissão pode ser acarretado pelas várias demandas do fazer docente: organizar o trabalho de sala de aula; manter a disciplina junto aos estudantes; consolidar os vínculos com as famílias e com a cultura escolar; ter um papel de educador entre os estudantes; e ainda manter o equilíbrio pessoal. Satisfação – foi caracterizado como “satisfatório” por um dos professores pesquisados. Para Flores *et al.* (2010), a satisfação no trabalho é resultado dos sucessos pedagógicos alcançados no decorrer da profissão, sentindo-se entusiasmados e motivados. Descoberta – em uma oportunidade foi caracterizado como momento de “descobertas”. Huberman (1995) destaca que os primeiros anos na docência são cheios de sentimentos de descoberta, período de confrontação inicial entre a complexidade do contexto profissional e as ideias construídas durante a formação inicial.

Com as respostas obtidas a partir dos sujeitos participantes, foram percebidas razões em comum que motivaram a entrada na carreira docente, bem como pensamentos similares acerca da importância a qual a formação inicial teve para a profissionalização docente e ainda os sentimentos presentes no ato de professorar.

Considerações finais

O processo investigativo nos possibilita dizer que a entrada na carreira docente é um momento de muitos sentimentos positivos e não positivos, uma vez que alguns participantes desejam desde o final da sua educação básica atuar como professor, enquanto outros só passaram a se interessar pela profissão durante o curso de graduação.

Destacam-se ainda algumas contribuições e fragilidades da formação inicial para o início da docência, pois o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo revelam necessidades de refletir sobre o processo formativo de professores nos cursos de licenciatura, buscando potencializar a preparação destes para vivenciarem a fase de entrada tão cheia de conflitos e inseguranças.

Apesar do choque de realidade entre o que se aprende na academia e o cotidiano escolar, neste estudo percebe-se que os professores iniciantes se sentem motivados para alcançar práticas pedagógicas que promovam as aprendizagens de seus estudantes.

Refletir sobre a formação de professores e o ingresso destes na vida docente é entender que durante a graduação acontece o fenômeno da construção inicial do sujeito a partir de uma postura reflexiva e crítica, partindo da prática para a práxis, considerando que os anos iniciais genuinamente possuem dilemas e possibilidades, as quais contribuem para a construção de uma identidade, dando continuidade ao que foi iniciado na formação inicial.

Referências

ANADÓN, M. *A pesquisa dita “qualitativa”*: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bomfim, BA: UNEB/UQAC, 2005.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução 510*, de 7 de abril de 2016. Brasília:

Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/956/869>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FRANCO, F. C.; GRIECCO, A. C.; SILVA, R. A. O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço do professor em início de carreira. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 15, p. 232-240, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1858#:~:text=Tem%20como%20objetivo%20refletir%20sobre,pares%20e%20com%20os%20alunos%2C>. Acesso em: 23 jun. 2022.

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

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Org.). *Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 181-204.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MUBLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. *Cadernos da Pedagogia*, ano 8, v. 8, n. 16, p. 28-39, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/747/274>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

SABÓIA, R. B. V.; FIRMINO, N. C. S.; MARTINS, E. S. Tempos digitais no ensino médio: as impressões dos professores iniciantes de língua estrangeira. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE, 4., 2021, Mossoró – RN. *Anais eletrônicos* [...]. Mossoró – RN, 2021. p. 128. Disponível em: <https://senacem.uern.br/files/users/luizaleite/GD09.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, Maria C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS À EXPERIÊNCIA FORMATIVA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap3>

ANA ISABEL DE SOUZA LEMOS ARAÚJO

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF/Unilab-IFCE). Especialista em Gestão escolar e práticas pedagógicas. Pedagoga. Já trabalhou na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é professora alfabetizadora de vínculo efetivo no município de Maracanaú.

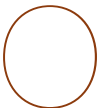
E-mail: aisabelslaraujo@gmail.com

KAÉ STOLL COLVERO

Doutora em Educação (PUC-Rio). Mestre em Educação (UFRJ). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco e em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes. Licenciada em Letras, habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE).

E-mail: kaecolvero@unilab.edu.br

Introdução

 O estágio supervisionado constitui-se uma atividade curricular que, ao longo dos anos, foi sendo percebida como algo indispensável de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à construção da identidade profissional, já que os saberes que são construídos no decorrer do percurso acadêmico constituem o educando e sua forma de compreender sua carreira futura. O estágio oportuniza ao estagiário praticar os conhecimentos que foram construídos e aprimorados nos momentos vivenciados nos cursos de formação universitária, sejam eles nas salas de aula de forma teórica, em apresentação de seminários, rodas de conversa, debates ou aulas de laboratório, todos os momentos contribuem para ampliar os conhecimentos dos estudantes e dos professores, pois consideramos que a todo momento o ser humano pode ensinar e aprender.

Assim, o estágio supervisionado se constitui como um espaço privilegiado de construção de conhecimento sobre a práxis, ou seja, uma atitude crítica e investigativa que envolve reflexão e ação sobre as questões que se relacionam ao fazer profissional, mais especificamente ao docente. Diante disso, trataremos, neste artigo, sobre a origem do estágio, a legislação que o rege e as suas contribuições e implicações no processo de formação de estudantes da graduação e da pós-graduação.

O Estágio no Brasil

No Brasil, o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Profissional firmadas na década de 1940 nos trouxe a definição de estágio supervisionado como sendo caminhos a serem percorridos com a teoria e a prática no processo da formação profissional. Em 1942, o Decreto-Lei nº4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelecendo as bases de organização e de regime do ensino industrial (equivalente ao secundário).

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios (BRASIL, 1942).

Os estágios eram possibilidades para que os estudantes de formação industrial, comercial ou agrícola tivessem contato direto e de forma prática com o que estudavam apenas de forma teórica em um período de trabalho realizado pelo estudante em alguma indústria, sob a condução de um docente.

Esta era a oportunidade de que os alunos tinham de manter um contato direto com o mundo do trabalho, uma vez que próprio ambiente escolar, nos laboratórios e nas salas-ambiente especializadas, essa prática profissional era muito incipiente, mesmo na qualidade de prática simulada e supervisionada/orientada (BRASIL, 2003).

Conforme Colombo e Ballão (2014), nessa época, mesmo havendo a previsão da superintendência de um professor sobre as atividades realizadas, o estágio não cumpria seu papel no processo educativo, já que estava organizado como forma de se obter mão de obra de baixo custo, não prevendo formalização

entre a escola e a empresa, considerando, assim, as atividades de estágio como mero trabalho.

Já no âmbito das faculdades, a origem do estágio supervisionado escolar remota à década de 1960. O Parecer nº 292/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), foi o primeiro documento sobre tal nível de ensino a definir a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época (BRASIL, 1962).

Em 1967, no contexto da ditadura militar, foi sancionada a Portaria nº 1.002 pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, que instituía nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial. Nela foi abordada a importância do estágio como meio de aperfeiçoamento do ensino. Também determinou a necessidade de ser firmado um contrato entre empresa, estudante e instituição de ensino contendo duração, carga horária, valor da bolsa (caso houvesse) e o seguro contra acidentes pessoais, estabelecendo, ainda, que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de décimo terceiro salário. Com isso, os interesses empresariais em relação à mão de obra dos estagiários continuaram garantidos, nos moldes do Decreto-Lei nº 4.073/42.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, por sua vez, fixou as diretrizes e bases da educação e acabou impondo a profissionalização a toda escola secundária nacional alinhada à diretriz desenvolvimentista do governo militar, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Entretanto, tal política apenas beneficiava o setor produtivo, que explorava a força de trabalho dos estagiários sob condições precárias, já que o foco da oferta competia à unidade concedente (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Em 1977, a Lei Federal nº 6.497/77 regularizou os estágios profissionais supervisionados no ensino supletivo profissio-

nalizante, na educação superior e no ensino técnico de segundo grau. Posteriormente, tal Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497/82, que no seu artigo 4º previa que eram as instituições de ensino que deveriam regular a tarefa do estágio como ente curricular, definir a carga horária, a jornada, a organização e a supervisão, não cabendo ao órgão contratante qualquer influência ou responsabilidade sobre a questão pedagógica. Entretanto, as atividades deveriam ser realizadas no âmbito das empresas, o que dificultaria, na prática, o acompanhamento pedagógico do estagiário pela instituição de ensino.

Após a regulamentação desse decreto, surgiram os agentes de integração, que eram pessoas que contribuíam com as instituições de ensino buscando recursos e estratégias para a realização dos estágios supervisionados, atuando como mediadores técnicos e administrativos entre as escolas e as empresas.

Os papéis desses agentes auxiliares de integração são os de identificar oportunidades de estágios curriculares para os alunos, facilitar os ajustes necessários às condições para a realização desses estágios curriculares, prestar serviços administrativos tais como cadastramento de estudantes e de campos de estágio disponíveis, execução de pagamentos de bolsas de estágio, de complementação educacional, providências relativas a seguro de acidentes pessoais e eventual seguro contra terceiros, bem como outras providências solicitadas pelas escolas (BRASIL, 2003).

Entretanto, o Termo de Compromisso não estava previsto na lei como atribuição da escola, pois ela era apenas a mediadora entre o estagiário e a empresa, a fim de não configurar vínculo empregatício nas funções executadas. Assim, o papel da escola era o de regular essa relação sem que ao menos lhe fosse concedido “dispositivo jurídico que lhe autorizasse a denúncia ou sanção a qualquer irregularidade verificada, era a fraqueza desejada para que a instituição educacional fosse passiva neste processo” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 178). Assim, muitas vezes, tarefas pouco educativas eram atribuídas aos estagiários

pelas empresas, que desvinculavam a atividade do processo curricular, a fim de substituir uma força de trabalho remunerada por uma não remunerada.

A Lei nº 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Artigo 61, define que os estágios supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor. Ainda o traz como possibilidade de atividade curricular para o ensino médio, última etapa da Educação Básica, de forma a oferecer um encontro do estudante com a profissão a qual escolheu para exercer.

Fazer o estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros. É encontrar-se, também, com os profissionais dos ramos. A pequena socialização representada pelos períodos de estágio permite conhecer não só profissionais no sentido abstrato, mas as pessoas de carne e osso que são profissionais (com suas ideias, suas experiências pessoais, sua forma de vivenciar a profissão, entre outros). É um encontro com o trabalho que fazem e com a forma de fazê-lo (ZABALZA, 2014, p. 116-117).

O estágio supervisionado não pode ser considerado como o primeiro emprego, pois não garante vínculo empregatício, sendo uma atividade curricular do ambiente educacional que pretende proporcionar uma integração dos estudantes com o mundo do trabalho. É verdade que a partir da experiência do estágio supervisionado e do desenvolvimento do estagiário existe a possibilidade da efetivação profissional, porém não é uma regra, nem tampouco o objetivo primordial da atividade.

A Portaria 08/2001 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão propôs os estágios supervisionados no serviço público federal por estagiários regularmente matriculados e que estivessem frequentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou

de educação especial (BRASIL, 2001), ampliando a área de atuação dos estagiários e o leque de oportunidades de aprendizagem.

A segunda LDB, Lei nº 9.394, de 1996, no art. 82, dispõe sobre a realização dos estágios, com a redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008, que afirma:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Parágrafo 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

Parágrafo 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Acompanhando o percurso legal do estágio supervisionado desde a sua primeira menção na lei, em 1942, com o Decreto-lei nº 4.073, até a Lei nº 11.788, de 2008, podemos perceber que ao longo dos anos o estágio foi ganhando sua importância e se constituindo como uma atividade essencial na formação de profissionais. Embora algumas legislações abrissem precedentes para a precarização do estágio, a partir da lei de 2008 os estagiários ficaram mais seguros em termos de direitos, sendo a atividade agora entendida como um ato educativo complementar à formação do estudante, totalmente relacionada ao currículo do curso de origem, com vistas à formação integral.

A Lei nº 11.788, de 2008, prevê duas grandes mudanças em relação à legislação anterior na medida em que garante que o estágio deve ter um tratamento diferenciado dentro da empresa e que a escola deve ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal. (BRASIL, 2008).

A lei em questão também conceitua de forma mais clara o estágio obrigatório e o não obrigatório; as atividades de extensão, monitoria e iniciação científica serão somente para os alunos de nível superior e precisam estar previstas no projeto pedagógico do curso; o estudante passa a fazer parte do Termo de Compromisso que antes era firmado somente entre escola e empresa; os estagiários começam a ter direito às férias remuneradas depois de um ano de estágio na mesma empresa; o estagiário não poderá ultrapassar dois anos na mesma empresa, com exceção dos estudantes com deficiência; a carga horária fica limitada a seis horas diárias; alunos com deficiência não podem ter carga horária diária maior que quatro horas e podem permanecer no estágio por mais de dois anos.

Complementar a isso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada traz, no seu Art. 13, parágrafo 6º que o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

O Estágio Supervisionado na Formação Docente

Ao experienciar o estágio, especificamente na formação de futuros professores, o estudante vivencia situações que envolvem o ensinar e o aprender, observa técnicas e estratégias utilizadas pelos docentes no dia a dia dos ambientes escolares, percebe a teoria se concretizando nas práticas pedagógicas, conhece o currículo escolar através do projeto político pedagógico, conhece *in loco* o chão da escola. Assim, a atividade formativa do estágio supervisionado possibilita que os saberes teóricos e os saberes das práticas dialoguem, proporcionando aos estudantes momentos de reflexão sobre sua escolha profissional.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos dos cursos de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA, LIMA. 2017, p. 47).

Segundo Zabalza (2014), os estágios, enquanto contribuições formativas, proporcionam o encontro do estudante com a profissão a qual ele escolheu, permitem significar as aprendizagens acadêmicas a partir da prática, vivenciar experiências formativas diferentes das que foram vivenciadas no ambiente acadêmico, analisar sua prática e refletir sobre ela por meio da autoavaliação, possibilitando, por fim, uma experiência a mais para a conquista de um espaço no mundo do trabalho.

Conforme Pimenta e Almeida (2014), a docência está em constante construção. O docente, com seus saberes e a sua prática, vai constituindo sua identidade profissional, desenvolvendo sua autonomia e reelaborando aprendizagens que o compõem. O ato de ensinar se configura como a prática refletida com as trocas de conhecimentos, de se colocar não somente como quem ensina, mas também como aquele que está em constante aprendizado. Assim, o professor tem muito a contribuir na formação dos estudantes do estágio supervisionado, pois:

o professor é um profissional humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz

conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 87).

Percebemos, com isso, o quanto o professor contribui na e para a formação do outro. O professor não é apenas aquela pessoa que reproduz o conhecimento, mas que, através da sua práxis, age na transformação humana e na mudança da sociedade através da ação-reflexão-ação.

Considerações finais

Apresentamos, ao longo deste trabalho, a origem do estágio supervisionado no Brasil, sua constituição ao longo do tempo, características e objetivos, até chegar a ser o componente que hoje integra os projetos político-pedagógicos de ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Trouxemos o percurso histórico com a legislação desde 1942 até a atual Lei nº 11.788, de 2008, que define o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo. Abordamos artigos, parágrafos e incisos que mencionam o estágio de alguma forma, ratificando sua importância para a formação dos estudantes que se transformarão em futuros profissionais, apresentamos as características do estágio e a importância dele para a prática daqueles que ainda estão estudando e pensando em sua vida/escolha profissional.

Foi possível perceber que a legislação avançou, mas é de suma importância que os gestores educacionais garantam que sua execução esteja plenamente de acordo com o que preconiza a lei, a fim de que os estágios não voltem a configurar uma modalidade precarizada de trabalho, como foi por muito tempo. O estágio supervisionado vai além de um treinamento profissio-

nal, pois envolve saberes curriculares, teóricos e práticos, que são ressignificados a partir do contato do discente com tarefas relacionadas a sua futura profissão.

Concluímos afirmando que, com o passar do tempo, o estágio supervisionado foi se consolidando como uma ferramenta indispensável para a construção da identidade profissional, com características e objetivos que contribuem efetivamente para a formação crítica e reflexiva dos discentes em formação.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. *Decreto nº 66.546*, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação do programa de estágios práticos para estudantes do sistema superior de áreas prioritárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d66546.htm. Acesso em: 04 de julho de 2022.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.073*, de 30 de janeiro de 1942. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de julho de 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*.: 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. *Lei nº 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.html. Acesso em: 04 de julho de 2022.

Brasil. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://presrepubuca.jusbrasil.com.br/legislação/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

Acesso em 11 de julho de 2022.

BRASIL. *Lei nº 6.494*, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 16870, 9 dez. 1977.

BRASIL. *Lei nº 8.859*, de 23 de março de 1994. Estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades do estágio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18859.html.

Acesso em: 11 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 35/2003*, que institui as normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/PDF/pceb35_03.pdf.

Acesso em: 07 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

Acesso em 13 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. *Portaria n. 8/2001*. Institui como estagiários alunos matriculados

no ensino superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jan. 2001.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. *Portaria n. 1002/1967*. Institui nas empresas a categoria de estagiário oriundos da faculdade ou escolas técnicas. Disponível em: https://atvi.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Portariwy_MTPS_n_1002_29_09_1967.pdf.

Acesso em: 08 de julho de 2022.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em revista*, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul/set. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ZABALZA, Miguel Angel. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE (PÓS)PANDEMIA: NOVO CAMINHO OU NOVO CAMINHAR?

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap4>

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF/Unilab-IFCE). Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social -UFC. Especialista em Gestão Pedagógica da Educação Básica – UECE. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora efetiva das redes municipais de Tianguá-Ce e Ibiapina-Ce. Autora e colaboradora técnica de Material Educacional Nova Escola. Formadora Regional MAIS PAIC. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPa-UFC).

E-mail: gervizfernandes@gmail.com

LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE

Doutora em Educação (UFC). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN). Licenciada em Ciências (UECE). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) e Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS)

E-mail: luma.andrade@unilab.edu.br

Traçando os primeiros passos dessa caminhada

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.” (Paulo Freire)



educação não é rotineira, não vem acompanhada com uma receita de bolo, pronta e acabada; pelo contrário, ela é flexível, dinâmica e viva. Nesse contexto, a formação continuada de professores perpassa os desafios e possibilidades do ato de educar. Os desafios da educação nos mostram que o professor nunca para de estudar, de aprender, está em constante atualização, buscando novos conhecimentos e métodos e se preparando para uma aula que faça sentido para os alunos.

Historicamente, as discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores causam interesse em diversos pensadores da educação, como Freire (1997, 1996); Garcia (1999); Ghedin (2008); Imbernón (2010, 2013, 2016); Lima (2009, 2001); Nóvoa (2020), entre outros.

Com o avanço da pandemia de covid-19 em todo o mundo, no ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas. Diante de um cenário jamais imaginado, a educação precisou readaptar-se, através de ferramentas e técnicas pouco utilizadas no cotidiano educacional, e os atores desse processo precisaram encontrar um novo caminho, ou melhor, um novo caminhar.

Os modelos até então mais utilizados no processo pedagógico passaram por mudanças e foi preciso um olhar cuidadoso e atento para o que era possível fazer de imediato. Para essa

finalidade, a formação continuada sofreu os efeitos da pandemia. Atié (2020, p. 01) discorre que:

Em tempos de amplo distanciamento físico, o foco da formação docente, em regime de emergência, centrou-se basicamente em treinamentos para o uso de tecnologias digitais. Compreensível, já que a escola saiu do modo presencial para um formato a distância.

A pandemia convocou os professores a repensarem suas práticas, sinalizando mudanças necessárias para sua formação continuada e engajando-se para manter viva a essência e a função social da escola, para que os protagonistas principais não fossem prejudicados e para que a educação não voltasse para o patamar de uma educação bancária, tão discutida e evitada por Paulo Freire e seus adeptos.

A presente pesquisa parte do pressuposto que busca entender as ações formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período (pós)pandemia ofertadas através do programa Mais Paic, no estado do Ceará. As discussões sobre a formação continuada se fazem necessárias pois, segundo Imbernón (2010, p. 115), ela envolve “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

Em razão dessa discussão, apresentamos como objetivo compreender a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período (pós)pandemia, através do Programa Mais Paic. Dada a complexidade e relevância do tema, pensadores e órgãos competentes vêm discutindo e tentando responder essa lacuna tanto em âmbito nacional como regional, e tal perspectiva ganhou espaço de discussões após a retomada das aulas presenciais.

Antônio Nóvoa, em uma entrevista concedida para a revista *Com Censo*, em agosto de 2020, apresentou reflexões sobre a pandemia de covid-19 e o futuro da Educação, trazendo elementos fundamentais sobre o impacto da pandemia na educação. Em suas discussões mais recentes, Nóvoa enfatiza os

movimentos colaborativos vivenciados pelos professores. Para o autor, foi decisiva a colaboração para enfrentar os desafios enfrentados pelo sistema educacional.

A metodologia aplicada utilizou-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com cunho bibliográfico, trazendo para a discussão autores contemporâneos que vêm discutindo a formação continuada dos professores em um espaço de tempo maior e uma bibliografia mais atual, possibilitando a análise do mesmo fenômeno, evidenciando sua marca de temporalidade, situada num tempo e fato histórico.

Formação continuada de professores: O caminho percorrido até aqui

Diversos pensadores têm contribuído para a discussão da formação inicial e continuada de professores com vistas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, como nos aponta Garcia (1999, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhora os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

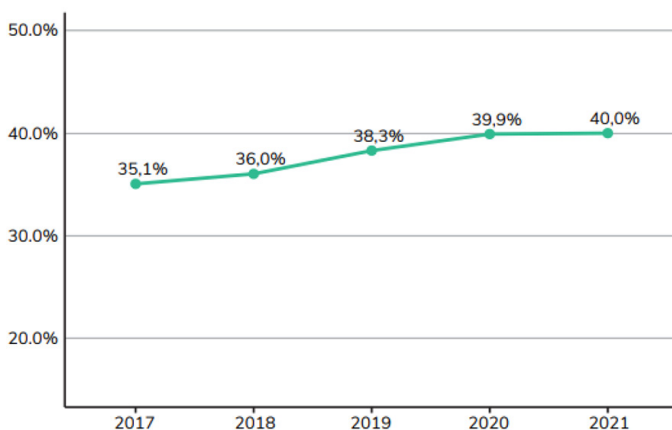
Compreende-se que ambas (formação inicial e continuada) caminham na construção de uma prática docente permeada pela reflexão constante, para que se possa intervir sobre a prática. A literatura atual nos aponta caminhos que devem ser seguidos nas ações formativas de caráter continuado, corresponsabilizando União, estados e municípios para a melhoria desse processo na educação. O Plano Nacional de Educação prevê, na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Segundo o observatório do PNE, o objetivo 2 da meta 16 é garantir que, até 2024, todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, na área de atuação do docente. O observatório traz ainda uma estatística de que, até 2020, apenas 39,5% dos professores da Educação Básica tinham acesso a essa formação continuada.

Os dados da formação de professores podem ser acompanhados pelo Censo Escolar da Educação Básica, que traz quantitativos próximos entre os anos de 2020 e 2021, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Percentual de docentes com formação continuada (Indicador 16B) – Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – Brasil, 2017-2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O Brasil avançou nas discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prova disso é que, em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) discutiu a formação continuada dos professores em exercício na profissão, estabelecendo princípios e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCNs-Formação Continuada), que ressalta, em seu Art. 4º, a relevância da formação continuada:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

Nas orientações da DCNs de Formação Continuada há um forte alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo pelo qual a formação de professores deve se orientar. Outro ponto que merece destaque no documento é a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação Continuada), que estabelece competências e habilidades para três eixos centrais: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática Profissional; e 3. Engajamento Profissional, os mesmos que estão previstos na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação Inicial).

O Art. 5º das DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica dispõe que: “As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]”. Neste caminho, o Governo do Estado do Ceará já vem, em parceria com os 184 municípios, cearenses trilhando esse percurso.

Em 2007, o Governo Estadual do Ceará lançou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que tem por foco a alfabetização dos alunos na idade adequada. Como uma de suas metas, o PAIC estabeleceu que todos os alunos da rede pública de ensino tivessem sua alfabetização concluída até os 7 anos de idade. Para cumprimento da meta, o Programa lançou em 2008 políticas de gerenciamento escolar, contemplando a formação continuada do professor em duas dimensões: foco em metodologias de alfabetização e formação do(a) professor(a) leitor(a).

Em 15 de dezembro de 2015, a Lei nº 15.921 modificou o programa, surgindo então o Mais Paic – Programa Aprendizagem na Idade Certa, articulando e implementando a formação continuada nos municípios cearenses, potencializando os professores no seu papel de construtores e mediadores do conhecimento e garantindo assim que cada docente esteja apto a lecionar e promover as aprendizagens previstas na BNCC.

Nóvoa (2020, p. 9) afirma ainda que “está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia”. Nessa perspectiva, o Programa Mais Paic sugere um modelo de formação continuada que visa à personalização das formações, sem perder de vista a especificidade de cada um dos municípios cearenses:



Fonte: Elaborada pela autora com dados da Seduc/Ce.

Esse arranjo institucional para que as formações cheguem aos professores parte da assessoria técnica prestada pela

Seduc, instituída no Protocolo de Intenções do Paic (CEARÁ, 2007; CRUZ, 2019). Da mesma forma que o professor precisa conhecer seus alunos, o formador precisa conhecer seus professores; nesse enfoque, as formações regionais buscam personalizar as formações, unificando e dando espaço para flexibilização. Esse arranjo desenha o caminho formativo com experiências e estratégias para construção e recomposição das aprendizagens.

A Copem conta com profissionais responsáveis por organizar e elaborar os materiais de cada eixo. Como executoras dessa política e que garantem que as formações cheguem à ponta, existem as 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento Educacional (Credes) do Ceará. Nas secretarias municipais, há um gerente local do Mais Paic, que, em conjunto com os formadores, repassa o material da Seduc para os professores da rede municipal (CRUZ, 2019; CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020).

A preocupação do estado do Ceará tem sido ofertar formações continuadas adequadas às realidades de todas as instituições de ensino públicas, visando sempre que a formação deve estar alinhada ao currículo, levando em consideração sua aplicação. O cuidado com a abordagem e o direcionamento das informações perpassa todo o fazer pedagógico, “Isso porque os professores devem mediar um volume cada vez maior de informação e conhecimento, não sendo mais possível limitar-se às metodologias de ensino tradicionais para isso” (CAMARGO, 2020).

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), através da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental (CEFAE), elaborou o Projeto Paic Voando Mais Alto (2022), que visa à recomposição das aprendizagens, neste período (pós)pandemia, o qual é vivenciado em quatro módulos das formações ofertadas.

As formações são subdivididas em eixos: Ciclo de alfabetização e 3º ano Língua Portuguesa, Ciclo de alfabetização e 3º ano Matemática, 4º e 5º Língua Portuguesa, 4º e 5º Matemática e Eixo de Literatura do 1º ao 9º ano. Cada eixo é acompanhado

por um formador regional que articula nos encontros formativos temas como DCRC, socioemocional, níveis de leitura e escrita, formação do leitor, recomposição da aprendizagem, letramento e letramento matemático, entre outros, que vão se desenhando ao longo dos encontros e que estão em consonância com o Projeto Voando Mais Alto, que está sendo alinhado em todo o estado do Ceará.

Segundo o documento, a recomposição da aprendizagem é “uma estratégia emergencial de minimizar os danos causados pela pandemia, levando em consideração não apenas as habilidades e conteúdo das séries anteriores, mas também uma proposta de acelerar as aprendizagens para o ano em curso a fim de reduzir as desigualdades educacionais” (CEARÁ, 2022). Traz seis estratégias para que se alcance a recomposição da aprendizagem: Adaptação do currículo; Adaptação do tempo de instrução; Adaptação de práticas pedagógicas; Avaliação diagnóstica; Formação docente específica; e Material didático apropriado. Para tal, o documento afirma que:

Para isso, o trabalho em formação continuada, em sala de aula e no contexto escolar deve ser na reconstituição, na reorganização e na reconstrução das aprendizagens principalmente quando nos referimos às práticas de linguagens, às práticas sociais e à fluência. Isso, na prática, remete ao desenvolvimento de ações voltadas para o desenvolvimento das habilidades essenciais que foram prejudicadas, mas que são fundamentais para a continuidade do caminhar pedagógico dos estudantes (CEARÁ, 2022).

A metodologia aplicada para esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com cunho bibliográfico, subsidiado em Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 148):

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas, [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e orga-

nizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize.

Dessa forma, os documentos que compõem o material são necessários para responder ao nosso objetivo e compor os achados desta investigação, possibilitando o contato direto com fontes científicas e autenticando a pesquisa através da seleção bibliográfica que se relaciona com o tema e, principalmente, com o objeto de pesquisa.

Para tanto, foi considerado a análise de conteúdo segundo Bardin, que enfatiza:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados inicialmente quantitativa que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX impulsionada pela análise de conteúdos de jornais. Trata-se de buscar categorias, temas que se repetem em discursos de distintos atores ou em diversos momentos do mesmo discurso e que se constituem como elementos significativos para a compreensão do fenômeno em questão; ou ainda elementos relevantes que, coincidentemente, se fazem sempre ausentes (BARDIN, 1977).

Busca-se alcançar através da técnica o entendimento de elementos significativos para a pesquisa. Ainda de acordo com o autor, a análise de conteúdo busca “a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 1977, p. 21).

Os passos do novo caminhar

O Guia de Recomposição da Aprendizagem, lançado em fevereiro de 2022 pela Undime em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto Natura, destaca três grandes desafios para esse contexto educacional (pós)pandêmico e retorno das aulas presenciais: aumento da evasão escolar, aumento de lacunas de aprendizagem e piora na saúde mental e emocional de estudan-

tes e professores. Ainda de acordo com a pesquisa, cerca de 5,1 milhões de estudantes ficaram sem acesso à educação ao longo de 2020, sendo que 41% estão na etapa de alfabetização, ou seja, têm entre 6 e 10 anos, segundo pesquisa do Unicef.

Para tal, a formação continuada precisa realçar o olhar para a reconstituição, a reorganização e a reconstrução das aprendizagens, diminuindo cada vez mais a distância entre o que se diz e o que faz: “os professores que se encontram em formação adquirem um conhecimento próprio de um perito do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos alunos” (GARCIA, 2009, p. 19).

Os encontros formativos potencializam a possibilidade de ampliação de espaços, onde os professores estão aprendendo entre pares, compreendendo que eles são peças fundamentais no processo de aprendizagem, mas não são o centro do processo, todos os objetivos e metas traçados estão em torno do aluno. Isso faz com que o professor utilize a formação continuada para potencializar a aprendizagem.

Freire (1997, p. 28) reforça a importância de o docente se capacitar continuamente ao afirmar que:

Ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo que não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Nota-se a responsabilidade social e ética dos encontros formativos, sendo traçados como caminhos possíveis de contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A qualidade da formação não está apenas no conteúdo, mas no envolvimento do processo, na sua interatividade, pessoal e coletiva.

No que tange às Credes e Secretarias Municipais de Ensino, há um cuidado especial em firmar parceria e ofertar as formações continuadas, a fim de fortalecer as redes de ensino. Além das formações ofertadas em conjunto, o acompanhamento das atividades, avaliações e desempenho dos alunos se mostra um ponto forte nessa implementação.

Ponto que merece destaque nos encontros formativos regionais é a disseminação de boas práticas. A cada encontro regional, os formadores municipais são convidados a disseminar experiências exitosas com os colegas. Para a OCDE (2007), experiências positivas, como a criação de espaços colaborativos em que possamos compartilhar com os colegas nossas ações e *expertises*, precisam ser multiplicadas.

Nesse sentido, a participação coletiva nos encontros formativos reflete em sala de aula. Para esse acompanhamento sistematizado, o programa Mais Paic ofertou as avaliações diagnósticas (SPAECE diagnóstico), para que no decorrer do processo educacional sejam percebidos avanços nas competências e habilidades desenvolvidas pelos educandos.

Algumas considerações

Esta pesquisa buscou compreender como o Programa Mais Paic no estado do Ceará promove a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (pós) pandemia, discussão de grande relevância, levando em consideração que o Programa Mais Paic possui como eixo base a formação continuada de professores, e esta norteia a maior parte das ações formativas ofertadas no estado do Ceará.

Para um melhor acompanhamento das formações e do impacto delas diretamente no processo de ensino e aprendizagem que ocorre dentro das salas de aula, o formador precisará

acompanhar de perto os planejamentos escolares e as metodologias aplicadas pelos professores no cotidiano escolar, e, em contrapartida, os formadores podem construir alicerces para as formações contínuas de cunho teórico e prático com abordagem de variados assuntos focados nas dificuldades dos estudantes que foram observadas.

A continuidade das formações em parceria de estado e municípios revela como o Programa Mais Paic é indispensável, pois, valorizando a formação e atuação profissional dos professores, podemos obter bons resultados, como têm mostrado os índices educacionais em que a educação cearense nos últimos anos tem mostrado avanços e vem sendo destaque em *rankings* nacionais de avaliações externas. O foco na recomposição da aprendizagem como tema a ser discutido e vivenciado nas formações mostra a preocupação e a assertividade na condução do processo educativo das escolas públicas do estado do Ceará.

Destacamos, a partir das questões levantadas nesta pesquisa e das informações apresentadas, que esse é um caminho ainda a ser trilhado por tantas outras pesquisas e vivências. Retomando o diálogo que Lewis Carroll nos apresenta ao escrever *Alice no País das Maravilhas*, o Gato de Cheshire responde à Alice: **“Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”**. Que possamos, nesta jornada como educadores, pensadores, pesquisadores, alunos e profissionais da educação, descobrir que caminho devemos seguir e assim trilhar nosso novo caminhar nesse processo tão vivo e dinâmico que é a educação.

Referências

ATIÉ, L. Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente. *Desafios da Educação*, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/formacao-docentepandemia/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Lei Federal n.º 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CAMARGO, G. *Formação continuada para professores online: como manter o corpo docente atualizado em tempos de pandemia*. Se Junta – Educação, 2020. Disponível em: <https://sejunta.com.br/educacao/formacao-continuada>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CEARÁ, Secretária de Educação. *Voando mais alto: Recomposição das aprendizagens dos anos iniciais*. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/418-volume-02-maio2022?download=4396%3Adocumento-formativo-vma-volume-2compressed>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CRUZ, M. C. M. T. *Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic): avanços permanentes na busca da equidade*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019.

CRUZ, M. C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. *Estratégias de Gestão da Educação e equidade: o caso do Programa*

Aprendizagem na Idade certa (mais PAIC). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 1286–1311, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13904>. Acesso em: 23 dez. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. *Questões de métodos na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. [S.l.]: Cortez, 2016.

LIMA, M. S. L. *A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha / EdUECE, 2001.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA S. G. *Estágio e Docência*. 4. ed. Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Professores são importantes*: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Professores_s%C3%A3o_importantes.html?id=n2xGOoJyB5cC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 13 jul. 2022.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Formação continuada e pós-graduação de professores*. Disponível em: <https://www.observatorio-dopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 11 jul. 2022.

UNDIME. *Recomposição das aprendizagens*: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia. 2022. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2022/02/Guia-sobre-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

5 IMPACTO PEDAGÓGICO DE ESTRATÉGIA FORMATIVA NA PRÁTICA DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap5>

EVILÂNDIA ALVES ARAÚJO

Mestranda em Ensino e Formação Docente. Especialista em Ensino do Português – Letras e Gestão Escolar. Licenciada em Língua Portuguesa e Inglês. Professora efetiva da Rede Estadual do Ceará – Secretaria de Educação (SEDUC) e Rede Municipal de Boa Viagem – Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadora Escolar na EEM Alfredo Machado – Madalena-CE
E-mails: evilandia_aa@aluno.unilab.edu.br e evilandiaaraujo80@gmail.com

JO A-MI

É Professora-pesquisadora da Unilab-CE (no Instituto de Humanidades e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) e da UFC (no Programa de Pós-Graduação em Artes). Pós-doutora em Artes (UFMG), trabalha com pesquisas que atravessam estudos em Arte Visual, Gênero, Literatura/Poética/Escreta, Arte-Educação. É coordenadora do ATELIÊ (Grupo de Pesquisa e Estudos Interartes, da Unilab) e do TEIA (Laboratório Transdisciplinar de Escritas em/com Artes, da UFC).
E-mail: joami@unilab.edu.br

Introdução



educação, de forma geral, tem procurado se reinventar visando à aprendizagem dos/das estudantes, levando em conta a criatividade nos termos de técnicas metodológicas e aprimoramentos didáticos que façam com que as aulas sejam crítico-criativas para os/as alunos/as e docentes, motivando em todos/as uma aprendizagem significativa. Partindo desse eixo, a formação de professores/as é essencial para que seja colocada em vivência “a prática educativa [que] tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 2011, p. 30); pureza, ressalte-se, não no sentido moralista e de “perversão hipócrita” do puritanismo. De outra maneira, Paulo Freire pensa “pureza” como arregimentar ético que vê na prática educativa uma experiência na/com a vida. É por essa via que esse primeiro contato de pesquisa no Mestrado em Ensino e Formação Docente (Unilab/IFCE) caminha para entender acerca do impacto pedagógico da estratégia formativa “Foco na aprendizagem” nos últimos dois anos na prática dos/das professores/as de Linguagens/Língua Portuguesa, de uma escola do município de Madalena – CE: a inserção no Mestrado, portanto, foi o principal motivador pelo interesse no tema em discussão.-

Mas em que consistiu a experiência formativa promovida pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE) intitulada por “Foco na aprendizagem”? De acordo com documentos produzidos por essa Secretaria, tratou-se de uma iniciativa que buscou:

[...] reafirmar o foco do trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem dos estudantes, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, articulada ao uso de material estruturado (Língua Portuguesa e matemática) e formação de professores, pautada nas seguintes premissas: equidade, descentralização e articulação curricular (CED; SEDUC, 2017-2022).

A referida iniciativa, porém, diante da pandemia¹ por Coronavírus, sofreu mudanças, tornando-se um desenvolvimento de ações integradas voltadas à recomposição de aprendizagens dos/das discentes – especialmente, devido às graves marcas de defasagem de dois anos consecutivos sem a presença efetiva em sala de aula. De acordo com um de nossos interlocutores entrevistados, a proposta do “Foco na aprendizagem”:

Objetiva fortalecer o trabalho pedagógico no ensino e aprendizagem dos educandos, utilizando estratégias a partir do uso do material estruturado baseando-se pela avaliação diagnóstica e formativa de Língua Portuguesa, possibilitando articular com equidade o currículo (Professor 2)².

Mas será que esse “trabalho pedagógico” por meio do “Foco na aprendizagem” conseguiu alçar os caminhos pretendidos ao longo desse tempo? Nosso texto pretende debater sobre esse campo de discussões.

Foco na aprendizagem: alguns percursos com a avaliação diagnóstica formativa e o material estruturado

A avaliação diagnóstica formativa – um dos braços de ação do “Foco na aprendizagem” – teve como iniciativa “reafirmar o foco do trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem dos es-

¹ A pandemia, amplamente disseminada no mundo inteiro, surgiu na China, em dezembro de 2019, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. Em março de 2020, todas as escolas foram fechadas por precauções de saúde sanitária e os/as alunos/as passaram a receber orientações dos/das professores/as através de aulas remotas.

² Para preservar a identidade de nossos interlocutores, usaremos as referências professor 1, 2, 3, 4 e 5.

tudantes, articulada ao uso de material estruturado de Língua Portuguesa e formação de professores/as, relacionada com as circunstâncias nos princípios: equidade, descentralização e articulação curricular” (CED; SEDUC, 2017-2022). A avaliação diagnóstica tem sido feita semestralmente com todos/as os/as alunos/as do Ensino Médio, preparada pelos/as profissionais da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) e disponibilizada na plataforma “Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional” (SISEDU), onde o/a aluno/a pode entrar com sua matrícula e senha para resolver a avaliação (ou esta pode ser impressa e o/a professor/a direcionar em sala de aula a resolução da diagnóstica) e, posteriormente, faz-se o lançamento do gabarito na página do SISEDU. O intuito seria o de conhecer o perfil e o desenvolvimento do/da aluno/a, principalmente daqueles/as que estão chegando ao 1º ano do Ensino Médio. De acordo com Márcia Oliveira (2012, p. 36), “a avaliação diagnóstica, como instrumento de coleta e análise de informações de um processo de aprendizagem, deve ser utilizada para informar, através de variáveis de avaliação, o estado de aprendizagem dos alunos”. Nesse sentido, a escola procurou promover uma articulação ativa dos/as estudantes para que fosse desenvolvida uma atitude significativa diante de seu aprendizado. Cipriano Luckesi (2013, p. 223) diz que “avaliar significa investigar a qualidade da realidade e nela intervir, se necessário. Para isso é preciso conhecê-la através de sua melhor descritiva”, o que implica convivência e diálogo necessários a uma melhor compreensão para a aplicação e a coleta de dados. Com isso, conhecer o contexto da realidade em que se encontram os/as alunos/as é necessário para que se possa refletir, problematizar e trabalhar sobre as dificuldades e conquistas no processo de ensino-aprendizagem.

No caso da avaliação vinculada à proposta “Foco na aprendizagem”, ocorreram as seguintes etapas: os resultados foram analisados pela escola como um todo juntamente com os/as professores/as de Língua Portuguesa para que fossem produzidas atividades relevantes, ou seja, estratégias de oficinas com facilidades de melhor entendimento do conteúdo para sanar as defasagens de

aprendizagens em que se encontrava cada turma, para, assim, tentar recompor as aprendizagens necessárias para o prosseguimento de novos conteúdos. Nesse ínterim, a Seduc enviou o material estruturado digital para que tivéssemos algumas diretrizes acerca das atividades por saber/descritor a serem trabalhadas. Conforme mostrou a plataforma do SISEDU, (CED; SEDUC, 2022), o Relatório Geral disponibilizou o percentual de acertos de todos os itens dispostos para avaliação do 1º semestre de 2022.1, sendo eles:

Percentual de alunos por percentual de acerto no teste de Língua Portuguesa

PERCENTUAL DE ACERTO	PERCENTUAL DE ALUNOS
0% - 25%	16,27%
25% - 50%	43,06%
50% - 75%	36,84%
75% - 100%	3,83%

26 itens de Língua Portuguesa.

Total de alunos cadastrados 1º anos - 283

Percentual médio de acerto: 44.44%

Observação: 74 alunos (26.15%) não realizaram a prova

Percentual de alunos por percentual de acerto no teste de Língua Portuguesa

PERCENTUAL DE ACERTO	PERCENTUAL DE ALUNOS
0% - 25%	40,18%
25% - 50%	39,27%
50% - 75%	17,81%
75% - 100%	2,74%

26 itens de Língua Portuguesa.

Total de alunos cadastrados 2º anos - 232

Percentual médio de acerto: 33.63%

Observação: 13 alunos (5.60%) não realizaram a prova

Percentual de alunos por percentual de acerto no teste de Língua Portuguesa

PERCENTUAL DE ACERTO	PERCENTUAL DE ALUNOS
0% - 25%	26,57%
25% - 50%	28,33%
50% - 75%	32,50%
75% - 100%	9,44%

26 itens de Língua Portuguesa.

Total de alunos cadastrados 3º anos - 194

Percentual médio de acerto: 43.55%

Observação: 14 alunos (7.22%) não realizaram a prova

Pensando nesses resultados, destacamos, aqui, a percepção do professor 3, para quem as avaliações diagnósticas precisavam melhorar em todos os quesitos, ou seja, o docente entendeu ser ne-

cessário buscar novas estratégias para aplicação dessas diagnósticas. A experiência na escola (entre 2020 e 2022) tem mostrado que, quando as avaliações são aplicadas no formato *on-line*, os/as discentes pouco leem a prova (marcando as questões sem qualquer análise); por sua vez, quando as avaliações são realizadas no formato impresso, muitos/as dos/as alunos/as também respondem fazendo breves leituras do documento. Então, por que isso vem acontecendo? Seria uma questão de trabalhar a conscientização da importância desse processo em cada estudante para que eles/as assegurem, com a leitura atenta das questões, um bom resultado de seus saberes? Que papéis ativos podem exercer os/as docentes, de outro modo, nesse percurso? Não conseguimos alcançar essas respostas, ainda. No entanto, se estamos a falar de uma educação que não se pretende “bancária” (FREIRE, 2011), compreendemos que avaliação e resultados são competências dialogantes que abrangem responsabilidades mútuas de todo o corpo da escola – e não somente de alunos e alunas.

Nesse sentido, quando pensamos os processos de aprendizagem de docentes, por exemplo, entendemos que as ações de formação continuada precisam ultrapassar, conforme afirmam Elcimar Martins e Selma Pimenta (2020, p. 6), em diálogo com Paulo Freire, “a ideia de formação em que um profissional ‘recebe’ e ‘repassa’ como um mero replicador/multiplicador”. Dessa forma, o/a profissional deve vivenciar a formação como uma experiência a agregar em sua profissão e a trabalhar na coletividade, contextualizando e dando sentido àquilo que lhe foi permitido aprender. “É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18). Nesses termos, precisamos nos reconstruir de forma que possamos dividir com os/as discentes esses caminhos de recomposição de aprendizagens, compartilhando estratégias e planejando com o coletivo, ou seja, almejamos desconstruir para poder construir novos saberes, novas práticas.

Retomando o processo de formação proposto pelo “Foco na Aprendizagem”, destacamos a fala de um dos entrevistados, o

professor 4, que afirma: “a formação é continuada e acontece não só na escola entre os pares, mas também na plataforma da Seduc e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED)”. Essa formação “entre os pares” vem acontecendo, ora presencialmente, ora por plataforma virtual do *Google Meet*. Foram promovidos quatro encontros estaduais e quatro encontros regionais de Língua Portuguesa, com duas pessoas formadoras da regional/CREDE12, que ministraram a formação de maneira que todos/as os/as professores/as pudessem participar e conhecer o material. No planejamento semanal, os/as professores/as se reuniam para produzir materiais e compartilhar experiências vivenciadas. De modo geral, nessa formação, foram mostradas várias formas de se trabalharem os saberes/descriptores nos quais os/as alunos/as apresentavam dificuldades. No entanto, segundo Selma Pimenta (2006, p. 21-22):

(...) a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas).

Por ser a formação, dessa forma, um caminho que exige reflexão sobre suas ações e coletivização de práticas pedagógicas, precisamos pensar, criticamente, até que ponto devemos lançar mão de estratégias de formação como as do projeto “Foco na Aprendizagem”. É importante ressaltar que as propostas metodológicas de formação precisam dialogar com os contextos sociais das instituições participantes e compreender que formação continuada vai muito além de cursos (por vezes tecnicistas), apostilas, palestras. Não é à toa que muitos/as profissionais têm buscado (em negociações difíceis com a gestão escolar, por vezes) aprofundar suas vivências didático-pedagógicas e melhorar suas práticas docentes por meio de inserção em cursos de pós-graduação – como é o caso desse Mestrado em Ensino e Formação Docente (Unilab/IFCE). As

condições sociais e estruturais para tal nem sempre são acessíveis, pois há dificuldades localizadas – seja nos deslocamentos entre cidades, na quantidade de carga horária (dispensada pela instituição para tal fim) e trabalho – e há dificuldades generalizadas, especialmente diante da política ultraconservadora e neoliberal empreendida no Brasil atual:

Educadores e educadoras brasileiros que, ao longo de sua formação e atuação docente assumira uma perspectiva de educação crítico-libertadora, têm se deparado nos últimos tempos com um contexto de retrocessos impostos por um governo neoliberal que vem, de forma autoritária, interrompendo os avanços da democracia em nosso país (AMBRÓSIO *et al.*, 2018, p. 160).

Assim, o material didático estruturado precisa ser um importante recurso para trabalharmos não só as dificuldades que o/a(s) aluno/a(s) trazem de séries anteriores – e, especificamente, em momentos de exceção como os últimos dois anos em que todos/as trabalhamos em modo remoto por conta da covid-19 –, mas também como suporte a professores e professoras em seus trabalhos pedagógicos (o que tende a contribuir para a melhoria dos índices de proficiência da escola).

No caso da proposta “Foco na Aprendizagem”, os materiais trabalhados foram produzidos conforme expressou o professor 5:

Os materiais são produzidos por uma equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação a partir das observações feitas nas avaliações diagnósticas também elaboradas e realizadas via SEDUC/CE por todas as escolas/estudantes da rede. Trata-se de módulos produzidos com base em um conjunto de descritores. Os professores são formados para trabalharem com esse material que é impresso pela escola. Infelizmente não há uma apostila para cada aluno, as apostilas são trabalhadas em banco.

Esse material estruturado tem sido produzido por equipes técnico-pedagógicas a partir de resultados das avaliações internas e externas, sendo feito com o intuito de instigar técnicas pedagógi-

cas para o alcance de melhores rendimentos do ensino da Língua Portuguesa em sala de aula (CED; SEDUC, 2017-2022). No entanto, a falta de participação de docentes da escola na produção desse material, bem como a ausência de diálogo avaliativo entre Secretaria e instituições de ensino, faz-nos questionar o caráter fabril dessa produção.

No que concerne ao uso desse material na escola, o professor 1 cita o seguinte:

Trabalhamos com o Material Estruturado onde há aulas exclusivas para cada um dos 23 descritores. Nesse material temos Slides, cadernos e simulados que são impressos para os alunos utilizarem durante as aulas. Após essa escolha de descritores, o material é reproduzido para utilização em sala de aula pelos alunos. Normalmente após a exposição, o professor aplica um simulado e logo depois faz a correção comentada das questões.

O professor 1, dessa forma, descreve-nos a dinâmica do trabalho em sala de aula com o material estruturado utilizado “durante as aulas”: dando evidências acerca da dificuldade de reprodução e utilização do material pelo aluno e pela aluna. A produção desse material, destaque-se, tem chegado à escola no formato PDF – impetrando à própria escola o providenciar de cópias tanto para os/as professores/as como para os/as alunos/as. A escola em destaque nesse texto, porém, não teve/tem condições materiais para produzir cópias para todas as pessoas envolvidas. Dessa forma, tem criado a estratégia de reproduzir uma quantidade de apostilas apresentadas a alunos e alunas e discutidas em sala de aula para serem, posteriormente, devolvidas para novo uso em aulas subsequentes. A precariedade de recursos, portanto, tem impossibilitado que o corpo discente construa um contato mais próximo com o material disponibilizado: os/as alunos/as não podem destacar, rabiscar, responder nem, tampouco, levar para casa o material em questão. Se não houver uma reformulação por parte da Seduc na produção e distribuição do material estruturado, essa precariedade, certamente, afetará as mínimas condições de formação escolar.

Além das condições apresentadas, acima, há algumas exigências institucionais nesse percurso: a aula deve ser construída a partir de uma temática central ao longo de 100 minutos (tempo previsto para a sua execução); durante tal percurso, devem ser trabalhados os 4 Eixos da Língua Portuguesa” (CED; SEDUC, 2017-2022):

1. Oralidade: definição e interpretação de gêneros orais, com a escrita de textos autênticos. 2. Leitura: estudo de textos verbais, não verbais e multissemióticos, divididos por gêneros e tipologias. 3. Escrita: estratégias para o desenvolvimento desta habilidade. 4. Análise linguística: aspectos conceituais e linguísticos.

Os/as professores/as devem, ainda, trabalhar esses descritores com oficinas em equipes e textos diferenciados. Com a apresentação das oficinas, as outras equipes precisam conhecer os textos e a resolução de questões referentes aos descritores trabalhados.

A condição fabril dessa prática, portanto, destoa da proposta de Paulo Freire, para quem a prática docente é um lugar de prática crítica: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 35).

Considerações finais

A investigação buscou compreender as ações de fortalecimento da formação dos/as professores/as de Língua Portuguesa através da iniciativa “Foco na Aprendizagem” entre 2020 e 2022. O estudo possibilitou alguns questionamentos a partir de diálogos entre professores participantes das entrevistas estruturadas e a vivência própria na escola. A partir dessa experiência, pudemos tecer algumas considerações: primeiro, sobre a necessidade de se trabalhar de forma conjunta (alunos/as, docentes, gestão) a conscientização acerca dos processos de avaliação empreendidos; depois, também se aventou a possibilidade de a Secretaria de Educação oferecer condições materiais suficientes para uma

democrática distribuição e usufruto de material didático estruturado por parte das pessoas envolvidas; além disso, pensamos ser necessário que se leve em conta os contextos locais e sociais em que escolas e profissionais estão inseridos, tanto nos processos de formação continuada (no que concerne às estruturas, metodologias, temáticas, técnicas) como na construção de material estruturado, fazendo-se necessário um diálogo contínuo e crítico entre instituições de ensino e Secretaria de Educação.

Por fim, essa investigação realizada teve a pretensão de ser uma primeira aproximação da pesquisa em processo, no Mestrado em Ensino e Formação Docente (Unilab/IFCE), com a escola: pois temos a compreensão de que estamos apenas começando!

Referências

AMBRÓSIO, Ivone *et al.* Pedagogia freiriana: insistência e resistência para o futuro da educação brasileira. In: ANTUNES, A.; ABREU, J.; PADILHA, P. (org.). *EAD freiriana: artigos e projetos de intervenção* produzidos durante o curso “A escola dos meus sonhos”, ministrado pelo professor Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 159-170.

COORDENADORIA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Foco na Aprendizagem*. Disponível em: <https://www.ced.Seduc.ce.gov.br/foco-na-aprendizagem-2/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. *Revista Educação em Perspectiva*, v. 11, 2020.

OLIVEIRA, Márcia Gonçalves de. *Núcleos de Avaliações Diagnóstica e Formativa para regulação da aprendizagem de programação*. 2013. 223f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.





SEÇÃO II
AVALIAÇÃO



6 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E O DESAFIO DE RECRIÁ-LA À LUZ DA BNCC

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap6>

RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY

Mestranda em Ensino e Formação Docente no PPGEF/Unilab-IFCE. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários. Graduada em Letras Português-Italiano. Professora da rede estadual do Ceará, atualmente lotada na Secretaria da Educação do Ceará – com atuação no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) e na Coordenadoria de Educação em Tempo Integral e Educação Complementar (COETI).

E-mail: raquel.carvalho@prof.ce.gov.br

LUCILANE FERREIRA SILVA

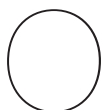
Mestranda em Ensino e Formação Docente. Especialista em Gestão Pública, Gestão Escolar, Língua Portuguesa, Arte e Educação. Graduada em Pedagogia e Letras-Português. Professora da Rede Municipal de Ocara-Ce. Agente Pedagógica e Formadora Municipal das turmas do 1º ao 3º ano da SME Ocara-Ce. Coordenadora Municipal do Programa Tempo de Aprender em Ocara-Ce. Contadora de histórias e Ministrante Bíblica Infante-Juvenil.

E-mail: lucilaneferreirasilva@aluno.unilab.edu.br e lucilane.portugues@gmail.com

EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA

Coordenador local do Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Professor do IFCE-Campus Maranguape, atuando nas áreas de Fundamentos da Educação, Política, Planejamento e Gestão Educacional. Pós-doutorado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutor e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à Economia Política.

Introdução



O campo das avaliações externas no Brasil vem sendo amplamente discutido desde aproximadamente 1988, com o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A criação desse Sistema de Avaliação desembocou, logo em seguida, na elaboração de diversos sistemas estaduais de avaliação. Entre os anos 1990 e o início dos anos 2000, a avaliação educacional ganhou forças no Brasil, e estados e municípios iniciaram também os desenhos dos seus sistemas de avaliação. Independente da medida que foi estabelecida ou mesmo da sistemática de avaliação usada, seja nacional, estadual ou municipal, os resultados encontrados apontaram para dados em nada animadores para a maioria absoluta dos alunos brasileiros.

Dados apontam que, em 2018, o desempenho do Brasil no principal exame internacional em educação, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), foi de baixo rendimento. Participaram dessa avaliação 78 países e, segundo os resultados, o Brasil teve baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados dessa avaliação, no Brasil, foram divulgados pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (Inep), que revelou também que 68,1% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade não possuem nível básico de Matemática. Esses resultados direcionaram a necessidade de reestruturações no campo curricular, metodológico e de formação docente.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador da qualidade da educação brasileira, para o Brasil foi alcançada apenas na primeira etapa do Ensino Fundamental, que corresponde aos Anos Iniciais. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o país não alcançou os pontos esperados e, no Ensino Médio, avançou apenas 0,1 pontos. Esses dados demonstram que o Brasil está ainda distante da meta projetada, precisando de um plano que reestruture o sistema de aprendizagem.

Com o intuito de melhorar a educação no país, em 26 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado, trazendo 20 metas para serem alcançadas. Assim, ele determina diretrizes, metas e estratégias que deverão ser cumpridas até 2024. Entre essas metas está a reestruturação curricular do país, fato que desemboca na concepção e posterior homologação da BNCC. Ressalta-se que a BNCC foi estruturada seguindo objetivos muito claros: i) estabelecer os direitos de aprendizagem de cada aluno no país; e ii) ser norte para a criação dos currículos estaduais.

Com essa mudança curricular, surge a necessidade também da reestruturação nas Matrizes de Referência das Avaliações Externas. Diante desse desafio, em 2018, logo após a homologação da BNCC, o Inep publicou a nova Matriz de Referência do Saeb, que deverá subsidiar as próximas avaliações externas de nível nacional. No entanto, há muitos desafios em se recriar uma Matriz de Referência, pois é sabido que os objetivos instrucionais ou as habilidades que a compõem envolvem pensamentos, sentimentos e comportamentos, os quais não podem ser acessados diretamente, caracterizando-se como um atributo ou uma variável latente.

Assim, este estudo pretende, como objetivo geral, discutir a construção da Matriz de Referência, tendo em vista o desafio de recriá-la à luz da BNCC e do Saeb, bem como realizar um estudo analítico, de natureza qualitativa, da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e refletir sobre as definições de avaliação educacional e de estrutura curricular propostas por Ralph Tyler e Perrenoud.

Metodologia

Para a produção deste artigo, foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, refletindo sobre o processo de avaliação de matriz curricular que interfere na (re)construção de uma matriz de referência. Ressalte-se que a pesquisa qualitativa é quando o foco é direcionado à apreensão do sentido no contexto, demandando estratégias de aproximação com a realidade, sensíveis ao significado que as pessoas atribuem ao seu mundo e às suas experiências (Minayo, 2004).

No tocante aos objetivos, realizou-se uma pesquisa descritiva, a qual prevalece a descrição, classificação e interpretação, no caso, da matriz de referência, da avaliação e da estrutura curricular. De acordo com a estratégia de coleta de dados, a pesquisa é classificada como bibliográfica, pois se desenvolve a partir de pesquisas anteriores, de livros, de artigos, de teses, entre outros.

Em seguida, foram realizadas leituras e análises e, por fim, produzidas as reflexões escritas, culminando no artigo proposto. Para tanto, tomou-se, fundamentalmente, como referências as proposições teóricas dos seguintes autores: Ralph Tyler (1974), Perrenoud (1999), Vianna (1927) e Laval (2004), entre outros.

Resultados e discussão

Da Matriz de Referência, da BNCC e da Reestruturação do Saeb

A Matriz de Referência é considerada o objeto da avaliação, pois indica as habilidades que deverão ser avaliadas nas

etapas de escolarização e nos permite a construção de uma escala de proficiência, definindo o que e quanto o aluno realiza em uma avaliação. Faz-se importante ressaltar que o conteúdo principal a ser estudado durante o período letivo não deve ser baseado na matriz, e sim no conteúdo programático da rede de ensino.

A matriz de referência da disciplina a ser avaliada refere-se à elaboração dos itens que irão compor os testes. Essas matrizes são elaboradas por especialistas que levam em consideração os conteúdos que deveriam ser aprendidos dentro do contexto idade/série. Elas são compostas por um conjunto de descritores/habilidades, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático de cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se o que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha (CEARÁ, 2009).

Por indicarem apenas habilidades essenciais para cada período de escolarização avaliado, a Matriz de Referência não contempla todo o currículo escolar, de forma que não deverá ser usada para substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, conseqüentemente, o currículo escolar (CEARÁ, 2009).

Afinal, a Matriz de Referência é, de fato, importante? Por que ela impacta diretamente as avaliações externas e, conseqüentemente, transforma a avaliação em políticas públicas? Antes de iniciarmos essa discussão, vale lembrar que os modelos brasileiros, em sua maioria, sofrem influência de modelos estrangeiros. Com a avaliação não foi diferente. Os modelos estudados hoje, no Brasil, sofreram forte influência dos modelos norte-americanos.

Em se tratando de uma Matriz de Referência, sobretudo de caráter nacional, devemos ter em mente que tipo de aprendizagem essa matriz busca “aferir”, visto que ela servirá de norte para as avaliações externas. Pensemos que a matriz de referên-

cia seja adequada para proporcionar aos professores indicativos de dimensões de conteúdos, a depender da área do conhecimento, que possam ser avaliados cognitivamente por um teste de larga escala.

Lembrando que as particularidades regionais também devem ser levadas em consideração. As avaliações externas em larga escala estabelecem as competências (por meio de tópicos) e as habilidades (também chamadas de descritores) que os alunos devem aprender até o final de determinadas etapas de ensino.

Até 2017 se tinha matrizes desatualizadas, pois a última revisão era de 2001; apenas Língua Portuguesa e Matemática estavam no escopo dos testes; a avaliação não abrangia todas as etapas da Educação Básica; apenas as escolas públicas recebiam os resultados individuais, com exceção das privadas do Ensino Médio (que passaram a receber a partir de 2017).

O sistema precisava passar por uma reformulação e havia marcos legais que legitimaram as alterações do novo modelo proposto. Dentre alguns deles, estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Lei do PNE e a Resolução que estabelece a BNCC. Por falar em marcos legais, como sabemos, a escola, no Brasil, é um direito previsto na Constituição. Porém, com o advento do neoliberalismo, o Estado vai deixando, de forma gradativa, de ser o principal provedor desse direito, ficando na condição de parceiro.

Mesmo assim, o ensino precisa ser e é reformulado. Por isso, as políticas educacionais neoliberais instigam o investimento em currículos baseados em competências e habilidades para que, assim, possam atender aos anseios do mercado empresarial. O neoliberalismo, como uma tendência mundial e com vistas a controlar o investimento do Estado conta com diversos parceiros. Podemos citar sem nos determos: a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial.

Por ora, vale dizer que todos esses parceiros contribuíram para o marco das políticas mundiais para Educação Básica, expressas no documento de Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Diante dessas mudanças e com a implementação de planos que visam à melhoria da educação no Brasil, o Estado vem ano após ano tentando cumprir as metas estabelecidas nos planos educacionais, por exemplo: Plano Nacional de Educação (PNE). Dessa forma, ele vai ganhando um perfil avaliador, pois é preciso verificar se as metas estão sendo cumpridas, se os estudantes estão aprendendo. E isso será constatado através de uma avaliação em larga escala.

Foi preciso fazer essa breve contextualização da avaliação como um todo para entendermos todas as mudanças que tivemos nos últimos anos no cenário educacional, pois o Saeb se tornou um mecanismo de regulação da gestão e do ensino, assim, ele é visto como uma espécie de “termômetro” com vistas a prestar conta com a sociedade sobre o (in)sucesso da Educação Básica no país. Agora, faz-se necessário que as avaliações estaduais também façam suas alterações.

Voltando à questão inicial deste tópico, a Matriz de Referência é, de fato, importante? É preciso, antes de tudo, refletirmos sobre a intencionalidade do nosso ensino, da matriz posta e sobre o currículo que estamos proporcionando para os estudantes da Educação Básica. O Inep (2018, p. 26) ressalta que:

[...] matrizes não englobam todo o currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois consistem em um recorte dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar.

Logo, é importante ter em mente que na sala de aula o que prevalece é o currículo, e não a Matriz de Referência. Sabemos

que o currículo não é neutro e que temos um documento base que nos orienta. Dessa forma, faz-se importante refletir sobre a escolha do currículo e, assim, garantir os conhecimentos mínimos que o aluno da Educação Básica deve aprender ao final de cada etapa, o que nos leva a refletir também sobre uma nova Matriz de Referência.

Contudo, a Matriz de Referência tem sua importância porque é ela que orienta a construção dos instrumentos avaliativos. A matriz de referência subsidia a construção de itens, indica as habilidades que serão avaliadas, e é a partir dela que também são construídas as escalas de proficiência. Assim, a importância da Matriz de Referência é a sua contribuição no campo pedagógico, pois é a partir dela que as avaliações são postas, e os resultados servem para que seja feito um acompanhamento melhor, além de proporcionar ajustes e melhorias nos métodos de ensino.

Em síntese, a Matriz sinaliza se os alunos estão ou não aprendendo. Daí a importância de se fazer uma reformulação da Matriz de Referência que acompanhe as mudanças dentro do cenário educacional. Se a BNCC nos trouxe melhorias e proporcionou a reformulação do Saeb e da sua Matriz, o mesmo deve acontecer também, por exemplo, no cenário estadual.

E o que a BNCC nos trouxe de melhorias? E o quanto ela contribui para o campo das avaliações? Contextualizando, a BNCC é um documento de caráter normativo que define os conteúdos mínimos a serem trabalhados na Educação Básica, na formação dos alunos, independente de em qual região do país esses sujeitos estejam. O documento busca assegurar que todos os estudantes sejam protagonistas e, para isso, busca promover o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos. O desenvolvimento integral do estudante é garantido por meio de 10 competências gerais da Educação Básica. Não nos aprofundaremos nesse campo.

Espera-se, com a implementação desse documento, que as desigualdades educacionais sejam reduzidas e que se con-

siga uma qualidade no ensino da educação brasileira. Assim, todos os alunos do nosso país terão direito a uma educação de qualidade e terão a oportunidade de formar uma sociedade igualitária, democrática, inclusiva e justa. Tudo isso mexe com todo o corpo escolar, pois incentiva, também, a modernização dos recursos que são usados em sala de aula, bem como das práticas pedagógicas. Logo, os professores devem se apropriar e inovar suas práticas.

Em se falando de BNCC e avaliação, é de suma importância que haja uma coerência e uma relação diretamente proporcional entre o que se aprende e o que se avalia. Novas práticas pedagógicas e avaliativas estão sendo apresentadas à sociedade como uma resposta diante do desafio de superar os baixos índices de reprovação e as taxas em nada animadoras. Assim, teremos um modelo reestruturado e organizado ofertando diretrizes com base no direito à aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica.

Dessa forma, tal proposta busca “uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41). Cabe o cuidado de não cairmos em textos padronizados, descontextualizados e que não englobem as reais situações experienciais dos alunos.

E diante de todo esse cenário de mudança/atualização, a BNCC propôs uma nova reformulação no sistema avaliativo, esperando possibilitar indicadores, aplicação de recursos públicos, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas, inovações nos processos de avaliação, transparência e fácil acesso ao Ensino Superior, abrangência das diversas áreas de formação, devolutivas pedagógicas e, por fim, acesso a programas governamentais (BRASIL, 2020).

Diante do exposto, o Saeb passa por uma reestruturação para se adequar à BNCC, com vistas à melhoria da qualidade educacional. As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de exis-

tir, dando lugar apenas ao nome Saeb. As mudanças no novo Saeb vão das áreas abordadas até o grupo de alunos avaliados. A transição para as novas matrizes em consonância com a BNCC está acontecendo de forma gradual, a saber: a) 2019: estudo-piloto para a avaliação da Educação Infantil; testes de Língua portuguesa e de Matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental já alinhados à BNCC; testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para o 9º ano do Ensino Fundamental já alinhados à BNCC; b) 2021: implementação da avaliação da Educação Infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes; c) 2023: testes de Linguagens e Matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental alinhados à BNCC; testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para o 5º ano do Ensino Fundamental alinhados à BNCC; d) 2025: testes para o Ensino Médio alinhados à BNCC (INEP, 2021).

Logo, a atualização nesse sistema de avaliação é importante por estar mais próximo das mudanças feitas no sistema educacional e identificar problemas e desigualdades na educação. Assim, a avaliação se fortalece no sentido de fornecer diagnósticos a fim de melhorar os problemas na aprendizagem e também de proporcionar a elaboração de planos de ação/intervenção que somam ao propósito de melhoria na educação.

O tópico a seguir aborda um olhar sobre a construção do currículo e a relação com a avaliação.

Ralph Tyler e Perrenoud - um olhar sobre avaliação e estrutura curricular

Ralph Tyler

Muito se falou sobre avaliação e Matriz de Referência, e vimos os seus impactos e importância no nosso cenário educacional. Mas este artigo também busca refletir sobre estrutura

curricular e avaliação propostas por Ralph Tyler e Perrenoud.

O modelo de avaliação de Ralph Tyler parte do princípio de que educar consiste em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. Conforme Tyler, a avaliação possibilitaria o aprimoramento dos programas das instituições, eliminando o que não dá resultado e aprimorando o que teve resultado satisfatório.

Em seu ensaio *General Statement on Avaluation* (1942), Tyler evidencia que é papel da avaliação verificar, de forma periódica, até que ponto a escola demonstra eficiência ao promover educação. Desse modo, a avaliação possibilita a reformulação da grade curricular da instituição e ela ainda tem no seu escopo legitimar hipóteses formuladas na estruturação de novos currículos.

O currículo, para Tyler, deveria atender às aspirações da sociedade. Assim, a avaliação estaria constatando o que foi levantado para a construção do currículo em congruência com a realidade local. Tyler deixou forte contribuição para a construção do currículo. Assim, ele deixaria de ser engessado em tópicos, passando a ser um conjunto de experiências de aprendizagem. Sua teoria é uma das mais importantes no campo do currículo, e seu uso segue como norte para as políticas curriculares contemporâneas.

Seu modelo curricular propõe responder a quatro perguntas, a saber: i) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? ii) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar seus propósitos? iii) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? iv) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Para Tyler, essas perguntas deveriam ser respondidas quando se busca desenvolver qualquer currículo e plano de ensino. Tyler também deixa claro que não busca responder a todas as perguntas, visto que as respostas variam

dentro de limites, de níveis de educação e de uma escola para outra.

Perrenoud

Há quem queira responsabilizar o (in)sucesso do sistema escolar e o fracasso do aluno à avaliação como se o sucesso da educação se limitasse à aplicação de testes. Mas, antes de tudo, o que vem a ser um aluno fracassado? No entendimento de Perrenoud, na escola tradicional, numa avaliação tradicional, a culpa é do aluno quando ele fracassa. Logo, um aluno fracassado é aquele que não tira notas satisfatórias numa avaliação.

Agora, num processo de avaliação formativa, através da avaliação, precisamos encontrar as formas, os caminhos necessários para promover a aprendizagem do aluno para que ele aprenda através dos seus erros, através das suas fragilidades, e que ele possa construir sua aprendizagem a partir disso. Logo, o erro não anula, não taxa o aluno como fracassado, mas lhe proporciona uma oportunidade de promoção de aprendizagens e que ele aprenda através dos seus erros.

Ainda no método tradicional, a avaliação verifica se o aluno adquiriu ou não os conhecimentos previstos e, a partir disso, o professor determina quem pode ou não seguir para as próximas etapas (anos/séries), o que gera hierarquizações, e, dentro dessa hierarquia, temos hierarquia de excelência. A partir desses apontamentos, Perrenoud nos leva a questionar o perfil de avaliação; a quem serve essa avaliação tradicional, se ao sistema ou à aprendizagem. Para ele, é a partir da avaliação formativa que avaliamos o aluno para promover sua aprendizagem; desse modo, o professor auxilia o seu aluno a identificar as dificuldades, superando-as.

Muitas críticas são feitas ao sistema clássico de avaliação. É como se o método tradicional não evoluísse e não permitisse que o aluno avançasse, demonstrasse sua aprendizagem efetiva, pois está preso a um método de provas, de ser mensurado e tor-

nar-se uma nota. Perrenoud reforça a importância de uma avaliação formativa que permite fazer intervenções, que otimiza o processo de ensino, que auxilia o aluno a aprender mais. Nesse aspecto da avaliação formativa, ensinar esforça-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido. Então, utilizamos todos os mecanismos possíveis para que o próprio aluno perceba que pode aprender.

Perrenoud, portanto, traz uma proposta diferenciada. Ele tem um olhar sensível aos diversos fatores que podem estar envolvidos no processo de aprendizagem. Consolidou o conceito de competências inspirado na Psicologia Cognitiva criada por educadores como Jean Piaget. Essa sua teoria das competências tem influenciado fortemente a elaboração de documentos curriculares em diferentes países, sobretudo no Brasil. Ele consolidou as ideias de competências, de mobilização de conhecimentos, saberes, valores, atitudes e sentimentos que são utilizados para resolver situações complexas.

Por fim, Perrenoud nos faz propostas norteadoras para a implementação do processo de ensino e aprendizagem por competências. São elas: reconstruir a transposição didática, atenuar as divisões entre as disciplinas, romper o círculo do currículo que é fechado, criar novas formas de avaliar, reconhecer o fracasso, diferenciar o ensino e transformar a formação docente.

A avaliação, segundo Perrenoud, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Ele ainda afirma que a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos (Perrenoud, 1999). Quando se fala em currículo, o destaque vem para uma base curricular comum e uma parte diversificada, o que reverbera na construção das hierarquias de excelência. Inovando no campo educacional, Perrenoud propõe um estudo por competências e habilidades.

Assim, retomando a BNCC, ela insere a educação em um contexto com novas definições e orientações para a elaboração de políticas públicas, documentos normativos, currículos e formação docente e vê também a educação como um processo coletivo em que a participação da sociedade é grande aliada para o processo de aprendizagem. É nesse sentido que a BNCC traz estruturadas dez competências com o intuito de assegurar a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Considerações finais

Refletir sobre avaliação externa, seja ela nacional ou estadual, e sobre a importância de uma Matriz de Referência nos faz pensar em todos os pontos citados neste artigo e que contribuem para a construção de um instrumento que busca impactar o cenário educacional, pois é a partir dos resultados dessas avaliações que as políticas públicas são pensadas e executadas.

Não vale pensar a avaliação como um fim. É preciso levar em conta todos os seus processos, uma vez que a escola é um espaço constituído de múltiplas relações interpessoais. A avaliação precisa ser entendida não como mera conceituação instrumental, mas como um processo contínuo, dinâmico e que possibilite a prática docente. No entanto, muito vimos acerca das avaliações externas, da influência de um sistema neoliberal, de um ato político.

Muitas foram as mudanças nos últimos anos no cenário educacional, e a BNCC vem e exprime fortemente a aproximação com a defesa da Pedagogia das Competências. Entendemos que o seu uso possibilita o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, o exercício da cidadania e o preparo para a prática no mundo do trabalho.

Dessa forma, se falarmos em qualidade ou melhorias da educação, todas essas mudanças vêm contribuindo para a implementação de novos padrões. A avaliação desempenha papel

primordial que orienta a (re)construção de novos currículos, e a BNCC reforça essa ideia, pois promove alinhamento entre as avaliações externas e o currículo escolar.

Diante de toda essa mudança no cenário educacional, a Matriz de Referência que, digamos, materializa a avaliação foi pensada, tendo em vista o alcance social e a relevância social da avaliação. O caminho para se criar uma Matriz de Referência deve ser pensado, portanto, levando em consideração uma política que visa à igualdade, à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, não se esquecendo também dos pressupostos de Tyler e da importante contribuição de Perrenoud ao destacar a importância das competências.

Referências

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Considerações sobre a avaliação da aprendizagem. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, n. 23, p. 88-94, 1999.

BNCC: Tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. *Plano decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2018. *Boletim do Sistema: Rede Estadual e Redes Municipais*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (2018), Juiz de Fora – Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. *Guia de Elaboração de Itens. Matemática*. 2008. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A, da S.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

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

LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Documentos de Referência*. Versão 1.0. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em 5 ago. 2020.

TYLER, Ralph. *Princípios Básicos do Currículo e Ensino*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em Educação*. São Paulo: IBRASA, 1978.

7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ENSINO REMOTO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap7>

SANDRA MARIA TAVARES ASSUNÇÃO

Doutoranda em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Mestranda do Programa de Pós-Graduação PPGEF- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e UNILAB. Especialista em Gestão Pública pela UNILAB. Licenciada em Letras. Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-Ceará.

Email:sandrahzt@gmail.com

KARLANE HOLANDA ARAÚJO

Doutora e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Socióloga. Pedagoga. Acumula experiência na gestão da educação básica, bem como no ensino de sociologia e filosofia na rede estadual do Ceará. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Paracuru.

E-mail: Karlane.araujo@ifce.edu.br

Instagram: @Karlaneholanda

ANDRÉA MOURA DA COSTA SOUZA

Pós-Doutoramento; Doutora em Educação; Mestre em Administração; Mestre em Educação pela Université de Nancy 2- Especialista em Gestão e Planejamento Estratégico. Graduada em Pedagogia, Administração de Empresas e em Filosofia. Vice- Coordenadora da pós-graduação- Mestrado profissional em Ensino(IFCE/ UNILAB). Docente efetiva do IFCE Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Empreendedorismo e Inovação IFCE/CNPQ.

E-mail: andrea.souza@ifce.edu.br

Introdução



isolamento social gerado pela pandemia de covid-19 causou impactos sem precedentes para toda a Educação Básica, impossibilitando estudantes do mundo de frequentarem a escola presencialmente. Segundo Todos Pela Educação (2020), com o avanço do vírus, a maior parte dos países suspendeu suas aulas presenciais e, no Brasil, não foi diferente, adotando o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

De acordo com Hodges (2020), o ERE consiste em uma modalidade de ensino adotada, provisoriamente, diante de um cenário atípico. Diante desse cenário social, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional da Educação (CNE), divulgou uma nota orientando que, em face da pandemia e da necessidade da suspensão das aulas presenciais, todas as unidades escolares precisavam adaptar seu calendário e reorganizar o ensino e a aprendizagem, sendo de responsabilidade e autonomia dos estados e municípios, tendo como parâmetros os dispositivos legais (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, com a finalidade de disponibilizar para escolas e professores sugestões de instrumentos e de critérios de avaliação para o redirecionamento do processo avaliativo, para o acompanhamento e desenvolvimento de ações com vistas ao pleno desenvolvimento dos estudantes, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza emitiu o seguinte documento: Orientações para a realização das avaliações escolares e registro de desempenho. O referido documento é estruturado em

quatro tópicos, sendo: i) introdução; ii) conceitos de avaliação da aprendizagem; iii) processo de avaliação interna; e iv) orientações para os registros e organização dos Diários de Classe, versa sobre o redirecionamento das ações de avaliação e foi lançado no mês de setembro de 2020, no contexto do *lockdown* devido à covid-19.

No cenário pandêmico, o processo de alfabetização dos estudantes apresentou ainda maiores desafios aos professores, considerando que a aprendizagem da leitura e escrita demanda mediações pedagógicas mais específicas, sendo necessário que os alfabetizadores ressignificassem suas práticas pedagógicas e avaliativas a partir de uma nova forma de ensino-aprendizagem, através do uso de ferramentas tecnológicas como mecanismo para possibilitar a continuidade das atividades escolares. Todavia, considerar as especificidades inerentes ao ensino remoto, principalmente na alfabetização, trouxe inquietações para os professores de todo o país e também para as famílias, que pressionaram por resultados, muitas vezes indiferentes ao contexto vivido. Assim, entendendo a avaliação da aprendizagem como elemento integrante do processo ensino/aprendizagem, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma descrição das práticas avaliativas utilizadas por alfabetizadores para avaliar o desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental no ensino remoto.

Apresentada a problemática, destaca-se a seguir a metodologia, a fundamentação teórica que baliza a pesquisa nos termos: alfabetização, avaliação da aprendizagem, práticas avaliativas e ensino remoto. Posteriormente, então, apresentarmos os resultados e discussões e as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa buscou descrever as práticas avaliativas de alfabetizadores atuantes em turmas do 2º ano durante o ensino remoto, em duas escolas públicas da rede de ensino de

Fortaleza. O estudo desenvolve-se em dois momentos: primeiro foi realizada a revisão bibliográfica dos autores que versam sobre alfabetização, avaliação da aprendizagem e ensino remoto, bem como foram consultados os seguintes documentos oficiais do Ministério da Educação: Parecer CNE/CP Nº 11/2020, de 07 de julho de 2020, com Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia; Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus; em nível estadual, o Parecer CEE Nº 0205/2020, que orienta as instituições de ensino que ofertam Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior, que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Ceará, a darem continuidade a atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020, mesmo após autorização para a retomada das atividades presenciais nesse período pelas autoridades competentes, e dá outras providências; e em nível municipal, os documentos de Orientações para a realização das avaliações escolares da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e o Parecer CME Nº 086/2020.

Para aproximação da realidade, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa abordagem de pesquisa “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]” (FLICK, 2009, p. 37). Os procedimentos metodológicos foram estruturados por meio de um estudo qualitativo de caráter exploratório, descritivo e explicativo. Como procedimento para análise de dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, que, de acordo com Bardin (1997, p. 31), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esse método possibilita um olhar mais completo, adaptável e reflexivo, sendo relevante sobre um domínio tão abrangente, o dos caminhos para os acha-

dos da pesquisa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, que, conforme Minayo (2009), combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Segue abaixo o quantitativo de professores alfabetizadores entrevistados.

Quadro 1 – Quantitativo de professores alfabetizadores entrevistados

Escola	Número de professores	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
A	2	2	48
B	2	3	63

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Esta pesquisa obteve a participação de 04 professores alfabetizadores lotados nos dois turnos de duas das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza-Ce, localizadas na Regional VI, nos bairros de Messejana e Lagoa Redonda. A pesquisa ocorreu durante o mês de maio de 2021, de forma *on-line*. Optou-se pela entrevista semiestruturada composta por 05 (cinco) perguntas abertas, contemplando questões referentes à avaliação da aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto, o uso das tecnologias digitais e as práticas avaliativas. Logo, “As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (GASKELL, 2012, p. 73).

Referencial teórico

Em 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia de covid-19. Nada mais foi como era antes, tudo mudou; e a escola também mudou, apresentando a realidade do ensino remoto, que lançou luz sobre algumas questões relevantes, tais como: a relação entre família e escola, as mediações entre professor e estudante, as desigualdades sociais evidenciadas nesse ce-

nário através do acesso aos meios tecnológicos, entre outras tensões envolvidas num emaranhado de sentimentos e emoções (ansiedades, inseguranças e frustrações). Nessa perspectiva, surgem novos desafios no contexto da aprendizagem, e os questionamentos colocados foram os seguintes: Como fica a alfabetização no ensino remoto? Quais são as práticas avaliativas utilizadas pelos professores? Como avaliar a aprendizagem dos estudantes?

O período pandêmico trouxe a impossibilidade de interação presencial e a urgente necessidade de comunicação entre estudante e professor através de recursos digitais. Em 28 de abril de 2020, para minimizar os efeitos do distanciamento entre aluno e escola, foi divulgado o Parecer CNE/CP nº 05, o qual versa sobre a possibilidade de um ensino não presencial como forma de cumprir a carga horária mínima anual, ao assentar que:

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola (BRASIL, 2020, p. 7).

Para mais, o citado documento pontua que essas atividades não presenciais poderiam ser ou não realizadas por meio das tecnologias digitais, tendo em vista os custos financeiros relacionados à aquisição dos recursos digitais tanto para as instituições de ensino como para os estudantes. Assim, diante do agravamento da pandemia, o uso das tecnologias digitais surge como instrumento facilitador desse ensino remoto, buscando, através de atividades direcionadas, minimizar a distância entre estudante e professor, como uma experiência emergencial que se prolongou. Essas atividades constituem-se, basicamente, em aulas síncronas, a partir de videoconferências, e em aulas assíncronas, as quais não acontecem simultaneamente, solicitadas pelo professor para serem realizadas durante a semana, por

meio de atividades impressas ou por outro espaço virtual que não seja síncrono.

Para Kenski (2011), a amplitude da tecnologia permite entender a criatividade e originalidade do cérebro humano, possibilitando criar, em diferentes momentos históricos, suas maneiras de utilização e aplicação. Contudo, anteriormente a esse cenário, o autor já pontuou que “[...] o uso de qualquer tecnologia exige do educador uma reflexão crítica [...]”. Dito isso, os professores, frente a essa realidade necessitam adquirir estratégias para utilização dessas plataformas (HAYDT, 2006, p. 28).

Nesse debate, vêm à tona a alfabetização e o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes no ensino remoto, considerando que o trabalho efetivo com a alfabetização entrelaça vários elementos que dialogam diretamente com as práticas pedagógicas dos professores. Diante disso, a inserção das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes gera o surgimento de novas práticas pedagógicas no cenário educacional. Bem antes desse cenário, Perrenoud já pontuava que “as escolas não podem ignorar o que se passa no mundo, principalmente as novas tecnologias, que transformam não só nossa maneira de se comunicar, mas também se trabalhar e pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Soares (2003), por sua vez, identifica que as mudanças de paradigmas sobre o conceito de alfabetização, sobretudo, no campo do ensino trouxeram novos pressupostos e objetivos, causando, assim, mudanças significativas na concepção do processo de aprendizagem e corrigindo os rumos entre a distinção da aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita, necessitando de uma readequação dessas concepções nas práticas docentes. Assim:

[...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos de aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, substi-

mando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial (SOARES, 2020, p. 68).

Vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza assegurar aos estudantes competências gerais como mobilização de conhecimento, dentre elas:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Dessa forma, ao incorporar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, o professor pode utilizá-las como ferramenta relevante à alfabetização dos estudantes, na efetivação de uma prática pedagógica capaz de contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ainda nessa linha, Soares (2002, p. 152) pontua que a tela como um “espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever”. Com base nessa compreensão, Alarcão (2011, p. 15) destaca que “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualdade rápida de evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa”.

Assim, torna-se urgente ampliar a discussão sobre as práticas avaliativas na perspectiva formativa, dialogando com pressupostos pautados em um processo de construção do conhecimento significativo, uma intervenção pedagógica sistemática e um currículo contextualizado. Segundo Perrenoud (1999), as práticas avaliativas são atravessadas por duas lógicas, não necessariamente excludentes entre si, que são a formativa e a somativa. Portanto, a avaliação como instrumento fundamental

do processo de ensino e aprendizagem requer que o(a) professor(a) aporte-se em princípios que imprimam à avaliação o caráter de processo, os quais são evidenciados no documento Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2011, p. 127-128), a saber:

Princípio da Investigação: a escola como *lócus* de pesquisa deve estimular e garantir a busca e a compreensão dos processos envolvidos nas relações de ensino e de aprendizagem;
Princípio da Provisoriedade: a dinâmica do desenvolvimento de ensinar e de aprender implica que a escola deve estar aberta e atenta à dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem;
Princípio da Complementariedade: as sucessivas e gradativas provocações ocorridas na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem são condições básicas para o acompanhamento das trajetórias de ação e de pensamento do estudante, complementando, assim, as hipóteses de seu desenvolvimento.

Desse modo, as práticas avaliativas basiladas em princípios emancipatórios partem do entendimento da reflexão sobre a atuação dos professores e estudantes no processo de ensinar e aprender, sendo compreendida a avaliação como elemento indissociável do ato pedagógico. Diante do exposto, é relevante que o professor oportunize ao estudante instrumentos avaliativos capazes de possibilitar a percepção da aprendizagem em suas diversas dimensões, considerando a tomada de decisões e objetivando a qualidade dos resultados que são construídos ao longo do processo. Mediante esse entendimento, Luckesi (2000) afirma que os instrumentos de avaliação da aprendizagem não devem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados de que o professor necessita para configurar o estado de aprendizagem do estudante.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) concebe a avaliação da aprendizagem como “[...] componente básico do processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo básico é verificar se o(a) aluno(a) aprendeu o que foi ensinado”

(CEARÁ, 2019, p. 60). Desse modo, diante do cenário pandêmico vivenciado, estamos alinhados com o argumento do autor quando este elencou que a ação avaliativa, em sua visão, deve ser contínua, considerando todas as atividades de que o(a) aluno(a) participa, assumindo uma perspectiva diagnóstica, na qual se verifica o que foi ensinado e o que efetivamente foi aprendido. Nessa perspectiva, a finalidade da avaliação é “desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um” (HOFFMANN, 2010, p. 103).

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentam-se os resultados da pesquisa construídos a partir do procedimento da Análise de Conteúdos (BARDIN, 1997) com base nos dados das entrevistas realizadas com os professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental. Elencaram-se duas categorias: a primeira diz respeito à avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia. Na primeira pergunta, abordamos a concepção de avaliação da aprendizagem a partir do seguinte questionamento: “Como você define a avaliação da aprendizagem?”. Diante das respostas dadas, entende-se que as professoras compreendem a avaliação como uma prática de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e que ela deve ocorrer de maneira processual e formativa. Assim, corroboram Perrenoud (1999, p. 78) quando afirma ser “formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”.

A segunda pergunta da entrevista fez referência à avaliação da aprendizagem no período remoto, sendo formulada da seguinte forma: “Qual a importância de avaliar a aprendizagem dos estudantes no período remoto?”. Ademais, todos os entrevistados registraram a importância da realização remota

de atividades e metodologias de avaliação da aprendizagem, tanto para fins diagnósticos quanto formativos para o acompanhamento das aprendizagens, enfatizando que, a partir das estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes, foi possível planejar quais usos podem ser feitos dos resultados, na perspectiva de reflexão tanto da escola como dos professores em nível de organização dos agrupamentos.

Em relação à segunda categoria, o uso das tecnologias digitais e as práticas avaliativas no ensino remoto, direcionamos nossa atenção à percepção dos professores sobre questões diretamente relacionadas ao contexto do período pandêmico, a partir da terceira questão: “Quais as principais dificuldades encontradas para avaliar os estudantes no ensino remoto?”. De acordo com os entrevistados, as dificuldades enfrentadas pautaram-se no desafio de lidar com os recursos tecnológicos e reorganizar seus planejamentos tendo em vista as práticas pedagógicas, os possíveis instrumentos utilizados para avaliar os estudantes de forma remota e a questão curricular; entretanto, pontuaram que diante da situação foi possível ampliar o olhar sobre novas possibilidades e ressignificar as práticas avaliativas. Outro ponto relevante elencado pelos professores foi a falta de acesso por parte de alguns estudantes às tecnologias digitais, bem como conectividade à internet. Ainda sobre esse tópico, pode-se perceber que os professores fizeram uso de diferentes estratégias para uma aproximação com os estudantes. Foi necessário conhecer a realidade das famílias no tocante às condições de acesso à internet e estabelecer um planejamento (escola/família) para que fosse possível realizar alguns alinhamentos que possibilitassem o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, considerando o uso dos recursos tecnológicos pelos estudantes.

A quarta questão trouxe a seguinte indagação “Quais as práticas avaliativas mobilizadas pelos professores num cenário da pandemia?”. Sobre essa questão, os entrevistados relataram que o contexto foi muito desafiador, considerando o ensino e a

aprendizagem dos estudantes, e causou mudanças em suas práticas de avaliação a fim de alcançar as aprendizagens necessárias decorrentes dos processos de alfabetização. Para que fosse possível avaliar as competências e habilidades dos estudantes diante da dificuldade de acesso aos recursos digitais, as professoras relataram que foi elaborado um planejamento, atualizando os planos de aula, o documento de Orientações para a realização das avaliações escolares e registro de desempenho, disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, as metodologias de ensino e os recursos didáticos a serem utilizados com o intuito de minimizar as dificuldades.

Segundo os entrevistados, os momentos foram fundamentais para a reflexão sobre as práticas avaliativas até então utilizadas e contribuiu para que fosse possível potencializar ações na direção de se ter uma prática avaliativa em uma dimensão formativa, contemplando o protagonismo do estudante. Nesse sentido, destacaram que, de acordo com o objetivo proposto, utilizaram a avaliação diagnóstica, formativa e/ou somativa, de maneira a possibilitar aos estudantes a aquisição de competências de leitura e escrita. Ao observar as respostas das entrevistas, é possível perceber que, mesmo diante do período pandêmico, os professores utilizaram a avaliação como um instrumento capaz de contribuir para a aprendizagem dos estudantes e que as práticas avaliativas foram pautadas em ações de registro, pela capacidade de observação e participação dos estudantes em todos os momentos possíveis de interação remota, fortalecendo o caráter formativo da avaliação, e em práticas de letramento digital. Para esse propósito, os professores realizaram as avaliações diversificando os instrumentos utilizados e oportunizando aos estudantes evidenciar o que sabem de diferentes formas. A última questão suscitada fez menção à seguinte pergunta: “Quais foram os principais instrumentos utilizados para avaliar os estudantes durante o ensino remoto?”. No tocante aos instrumentos de avaliação, foram citados a realização da avaliação diagnóstica de leitura e escrita, jogos *on-line*, registro

do relatório individual, dentre outros. Evidenciou-se que, para viabilização da avaliação no contexto do ensino remoto, os professores fizeram uso dos seguintes recursos digitais no acompanhamento do processo de aprendizagem e de avaliação dos estudantes: *WhatsApp*, plataforma *Google Classroom*, vídeos explicativos produzidos pelos entrevistados entre outros.

No entanto, diante do contexto que envolve a desigualdade social, considera-se que o acesso aos recursos digitais ainda não é uma realidade de todos, podendo deixar uma lacuna na aprendizagem do alfabetizando que não os tem disponíveis devido às suas insuficientes condições financeiras de adquirir as ferramentas tecnológicas. Na esteira desse entendimento, os entrevistados relataram que o planejamento das ações pedagógicas também alcançou o uso de recursos impressos como auxílio do ensino remoto através de atividades organizadas contemplando o planejamento semanal para serem realizadas sob a orientação de pais e/ou responsáveis, com cronograma estabelecido pela escola para a devolutiva e encaminhamentos.

Considerações finais

A partir do exposto, importa destacar que este trabalho contribui para os estudos acerca dos processos de ensino-aprendizagem na medida em que investigou e descreveu as práticas avaliativas ocorridas nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, durante o ensino remoto, desenvolvido no contexto de excepcionalidade ocasionado pela pandemia do Coronavírus. A realização das entrevistas *on-line* com os alfabetizadores proporcionou reflexões acerca desse processo avaliativo na alfabetização.

Diante das discussões realizadas, observou-se que o acompanhamento da aprendizagem, nas turmas das escolas *lócus* da pesquisa, ocorreu a partir de práticas avaliativas desenvolvidas que dialogam com concepções diagnóstica, mediadora e formativa. Com base nas entrevistas, identificaram-se algu-

mas ações novas ou que se intensificaram diante da pandemia: exploração maior de diferentes recursos tecnológicos, reorganização do trabalho em parceria com as famílias, ressignificação das práticas pedagógicas e avaliativas, ampliação das práticas de letramento digital, planejamento de atividades pedagógicas construídas (jogos, acervo literário, entre outros materiais complementares) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolutiva aos estudantes, por meios virtuais ou através do retorno das atividades impressas.

Isso posto, a avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto surgiu como necessidade relevante ao planejamento do trabalho a ser realizado pelos professores, contribuindo para o ensino e aprendizagem. No entanto, há um reconhecimento dos limites que o ERE impõe. Nessa perspectiva, faz-se necessária a compreensão da utilização das tecnologias digitais como aliadas contínuas, sem a substituição ao protagonismo do ensino presencial.

É importante considerar que esta pesquisa teve como limitação metodológica a aplicação de entrevistas a professores alfabetizadores de duas escolas da rede municipal de Fortaleza-Ce. Por fim, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre avaliação educacional no ensino remoto.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/>

uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial da União*, n. 53, 18 mar. 2020, Seção 1, p. 39, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CP nº 15/2020*, aprovado em 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

CEARÁ. *Parecer CEE nº 205/2020*. Ceará: Conselho Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/Parecer-n%C2%BA-0205.2020-Sistema-de-Ensino-do-Estado-do-Cear%C3%A1-1-REVISADO-23.07.2020.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

FLICK, U. *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Organização de Flávia Regina de Gois Teixeira, Ana Maria Iório Dias. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

FORTALEZA. *Parecer CME Nº 086/2020*. Fortaleza: Conselho Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/e>. Acesso em: 24 ago. 2020.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 64-89.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-onlinelearning>.

HOFFMANN, J. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org).

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Dimensão, 2003.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria – planejamento – modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o Novo Ritmo da Informação*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

8 AVALIAÇÃO FORMATIVA: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS, DISCURSOS E PRÁTICAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap8>

EDUARDO DINIZ SOUSA E SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008), graduação em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal do Ceará (2009), Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Faculdade de Tecnologia Internacional (2011), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela faculdade Kurios (2015), Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo (2017) e Mestrando em Ensino e Formação Docente – PPGEF/Unilab-IFCE. Trabalha na Prefeitura Municipal de Fortaleza LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2371472459107415>

E-mail: edzufc@gmail.com

SIMONE CESAR DA SILVA

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) lotada no Campus Fortaleza. Professora permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (PPGEF UNILAB-IFCE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Formadores, atuando principalmente nos seguintes temas: precarização do trabalho, formação de professores, didática, pesquisa educacional e estágio supervisionado.

E-mail: simonecesar@ifce.edu.br

Introdução

No meio acadêmico das áreas de educação e de ensino, muitos são os estudos sobre a avaliação formativa. Inúmeros artigos, dissertações, teses e livros de autores renomados na área da avaliação e, até mesmo de pesquisadores iniciantes, tratam ou ensaiam sobre o assunto, tamanha é a relevância do ato de avaliar, a partir dessa perspectiva, para a prática do cotidiano escolar e para a pesquisa científica da referida área de avaliação.

A avaliação formativa, a partir de tais estudos, promete ser um contraponto ao que se entende, atualmente, por avaliação tradicional¹ ou classificatória ou somativa ou, ainda, normativa. Ora, para sistemas educacionais, esse modelo de avaliação representa uma importante saída para a desconstrução das tão criticadas pedagogias e avaliações tradicionais. Pode-se perceber, inclusive, uma espécie de “militância” para a adesão e a prática dessa avaliação.

Muitos professores, gestores escolares e responsáveis pelas políticas públicas da educação, declaram que a avaliação praticada em suas instituições de ensino e salas de aula são de caráter formativo. De fato, iniciativas e esforços na tentativa de adotar esse modelo de avaliação podem ser observados nos sistemas educacionais, entretanto, esse cenário apenas sugere o início do caminho para uma pedagogia diferenciada e para práticas de avaliação formativa, mas não as consolidam ainda.

¹ Nos estudos analisados no referencial teórico, o termo avaliação tradicional também é tratado como avaliação classificatória, somativa ou normativa.

Nesse sentido, o presente estudo pretende apresentar concepções sobre avaliação formativa, além de refletir e discutir sobre a sua prática e a sua consolidação no cotidiano escolar, sob a perspectiva de quatro estudiosos sobre avaliação, quais sejam: Perrenoud (1999), Vasconcellos (2013), Luckesi (2018) e Romão (2011). Desse modo, o estudo se estrutura em uma pesquisa bibliográfica, a qual realiza a revisão da literatura sobre a avaliação formativa com base nos estudos dos referidos autores.

Metodologia

O trabalho em questão trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e se estrutura em uma pesquisa bibliográfica, o qual realiza a revisão da literatura de estudos dos autores Perrenoud (1999), Vasconcellos (2013), Luckesi (2018) e Romão (2011), apresentando as considerações dos mesmos acerca das concepções sobre avaliação formativa, além de reflexões e discussões sobre a sua prática e a sua consolidação no cotidiano escolar.

De acordo com Severino (2016, p. 131),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc [...]. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto.

Em seguida, o estudo apresenta os resultados e as discussões, confrontando as ideias dos autores a partir das categorias definidas em função de suas recorrências e interseções observadas nas obras, quais sejam: concepções e diferenciações entre avaliação formativa e avaliação tradicional; crítica entre discursos e práticas sobre avaliação formativa no âmbito do sistema educacional; e necessidade de mudanças e transformações para que a avaliação formativa se realize.

Referencial teórico

Tecer reflexões acerca de conceitos, discursos e práticas sobre avaliação formativa no contexto escolar requer, inevitavelmente, perpassar por reflexões sobre a avaliação tradicional ou classificatória ou somativa ou normativa ou de hierarquia de excelências, pois ambas estão imbricadas no cotidiano escolar, considerando as fortes raízes que se traz de uma educação brasileira ainda colonial e considerando, também, as teorias de concepções pedagógicas diferenciadas que emergiram nos séculos XX e XXI que questionaram a avaliação tradicional e colocam a avaliação formativa no âmago das intenções e das pesquisas nessa área.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação escolar é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados a partir de uma norma de excelência, definida ou assumida pelo professor e pelos melhores alunos. Tais hierarquias são criadas no decorrer do ano letivo, por meio de vários instrumentos como trabalhos, provas de rotina, notação de trabalhos pessoais e de dossiês. São pequenas hierarquias que se combinam e formam hierarquias globais, como as hierarquias de seleção para mudanças de níveis. Destaca-se que as hierarquias mais informam sobre a distância dos alunos em relação à norma de excelência estabelecida ou à sua posição em relação ao grupo do que sobre o conteúdo dos seus conhecimentos e competências. Nessa lógica, de modo global, as hierarquias regem o que se conhece como êxito e fracasso escolar.

Ainda segundo o autor, a outra função tradicional da avaliação é certificar aquisições em relação a terceiros:

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido. Ela garante sobretudo que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma

habilitação ou começar uma profissão (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Em todos os casos, cabe destacar que a avaliação não tem um fim em si mesma. Ela integra a estrutura do funcionamento didático, da seleção e da orientação escolares, e serve para controlar o trabalho dos alunos e para gerir os fluxos (PERRENOUD, 1999).

Para Luckesi (2018, p. 130), “a avaliação expressa-se efetivamente como parceira do educador na busca e construção do resultado satisfatório desejado. Ela lhe revela a qualidade da realidade, a fim de que sua decisão seja adequada e eficiente”. Esse autor, em vários dos seus estudos, defende que além da necessidade de haver um objeto a ser avaliado, o seu diagnóstico e um padrão de qualidade, ao qual a realidade descrita será comparada, é necessária também a prerrogativa da tomada de decisões para a concretização de um ciclo avaliativo. Ainda de acordo com Luckesi (2018), o diagnóstico dos resultados do ato de avaliar só pode ocorrer quando a ação se encontra em andamento, desde que seus resultados ainda possam ser modificados. Nesse sentido, o uso do diagnóstico dos resultados da avaliação subsidia o professor nas tomadas de decisões sucessivas para o alcance da qualidade que se estabeleceu como meta (LUCKESI, 2018).

A respeito do padrão de qualidade posto por Luckesi (2018), pode-se destacar que Romão (2011), defende que “os padrões desejáveis são construídos a partir de interesses, aspirações, projeções e ideias de grupos socialmente definidos. Ou seja, os padrões reproduzem o caráter ideológico dos objetivos educacionais de determinado sistema”. Aproximando-se, ainda das ideias de Luckesi (2018), Romão propõe, acerca da tomada de decisões, que “a parte mais importante da avaliação é, exatamente, a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos, no sentido de nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes” (ROMÃO, 2011, p. 119).

Na perspectiva de uma avaliação tradicional, Bourdieu (1996, *apud* Perrenoud, 1999) afirma que a mesma revelava as desigualdades das aptidões. Assim, a escola, limitada a essas desigualdades de êxito, apenas ensinava e os alunos, por sua vez, aprendiam se tivessem vontade e meios intelectuais para isso. “A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la!” (PERRENOUD, 1999, p.14). É válido ressaltar que, neste cenário onde a preocupação da escola era ensinar, cumprir com os programas e com os currículos, e os alunos consumirem e “aprenderem” o que era ensinado, a avaliação formativa não tinha sentido. O que importava era o resultado com relação aos parâmetros de excelência estabelecidos.

Segundo Perrenoud (1999), um novo cenário começou a se delinear a partir do postulado de Bloom através de uma pedagogia do domínio, o qual defendia que todos podiam aprender e dominar os conhecimentos e as competências previstas no programa, caso houvesse a organização do ensino de forma a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos definidos. Desse modo, a avaliação se tornava o instrumento de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas, cuja principal função era delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno no sentido de ajudá-lo a progredir no alcance dos objetivos. “Assim, nasceu, se não a própria ideia de avaliação formativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p.14).

A partir da descrição dessa trajetória da avaliação, o autor problematiza que não há nada de novo nessa ideia apresentada no parágrafo anterior, já que todos os professores se utilizam da avaliação para ajustar o nível e o ritmo global do seu ensino, mas “muitos utilizam a avaliação de modo mais individualizado, para melhor delimitar as dificuldades de certos alunos e tentar remediá-las” (PERRENOUD, 1999, p.14).

Para ele, o fato é que toda ação pedagógica traz em si uma parcela intuitiva da avaliação formativa, mas não a realiza plenamente, uma vez que ela não é tida como regra e não possui um caráter metódico, definido e instrumentado para o desenvolvimento da sua ação.

[...] inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos. Para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse a regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada. É esse caráter metódico, instrumentado e constante que a distância das práticas comuns. Portanto, não se poderia, sob risco de especulação, afirmar que todo professor faz constantemente avaliação formativa, ao menos não no pleno sentido do termo. (PERRENOUD, 1999, p.14).

A avaliação como, em geral, ainda acontece atualmente, se dirige a um grupo e regula a ação docente em função da dinâmica global e da distribuição de resultados, na perspectiva de conjunto, e não das trajetórias individualizadas de cada educando. Já a avaliação formativa confronta essa regulação global à medida que tem o foco na regulação ao nível das aprendizagens individuais.

Para explicar a diferenciação entre a avaliação com base nas hierarquias de excelência, que tem como foco a classificação e a regulação global da ação pedagógica, e a avaliação formativa que parte da perspectiva da regulação individualizada e nas trajetórias de aprendizagem de cada aluno, Perrenoud (1999) propõe uma analogia entre o que acontece numa consulta médica e na avaliação formativa:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida.

Mutatis, a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada. Com essa finalidade, as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. (PERRENOUD, 1999, p.15).

O autor prossegue na diferenciação entre essas duas perspectivas da avaliação, afirmando que uma prova como instrumento avaliativo não informa muito sobre a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ou seja, não mostra o retrato dos processos intelectuais e das trajetórias individualizadas. E, paralelamente, sugere formas de como esses processos podem ser extraídos e observados a partir da avaliação formativa:

Uma prova escolar clássica não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los. A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno.

Vasconcellos (2013), em seu estudo, traz à tona reflexões para a prática da mudança, defendendo, entre outros postulados, que, a partir dos mesmos aspectos avaliados, é possível adotar dois tipos de posturas, cabendo aos interessados definir suas atividades, imprimindo assim, sua marca no mundo. De acordo com o autor:

[...] podemos ter uma postura formativa sobre a avaliação cognitiva e sócio-afetiva, na medida em que nos comprometemos em tomar as manifestações relevantes do aluno nestes campos como elementos para reflexão, tomada de decisão e

intervenção; ao contrário, poderíamos ter uma postura autoritária sobre os mesmos aspectos, simplesmente usando as manifestações dos alunos para constatar, classificar e excluir (VASCONCELLOS, 2013, p. 92).

Perrenoud (1999) aprofunda, ainda, a questão da necessidade de mudanças, destacando que de nada adiante o diagnóstico aferido a partir da avaliação formativa se não houver, por conseguinte, uma intervenção diferenciada. E para que ela se realize, de fato, faz-se necessário mudanças estruturais “em termos de meio de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (PERRENOUD, 1999, p.15).

No contexto da problematização acerca da coexistência da avaliação tradicional e da avaliação formativa, mesmo que esta seja quase que intuitiva, Perrenoud (1999, p. 16) destaca que “mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar nota ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos”. O autor conclui que “a avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação” (PERRENOUD 1999, p. 16), o que, para ele, não é uma prática interessante.

Muito se fala pelos profissionais da educação, incluindo docentes, gestores escolares e responsáveis pelas políticas públicas da educação, que a avaliação praticada em suas instituições de ensino e salas de aula é a avaliação formativa. Iniciativas e esforços na tentativa de adotar esse modelo de avaliação podem ser observados nos sistemas educacionais, entretanto, esse cenário apenas sugere o início do caminho para uma pedagogia diferenciada e para práticas de avaliação formativa, mas não as consolida ainda. Para Vasconcellos (2013, p. 16) “a questão não é só de construção de novos conceitos, mas também de desconstrução de outros já enraizados”.

Em Perrenoud (1999, p. 17), “nos sistemas de ensino, há uma distância significativa entre o discurso modernista, entremeadado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares”. A maioria é favorável a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Quase todos os sistemas educativos modernos se dizem adotar uma avaliação menos seletiva, classificatória, normativa, tradicional e avançar para uma avaliação mais formativa e integrada à ação pedagógica cotidiana. Todavia, a adesão a esse “novo” modelo só acontece, de fato, com a condição de que ele não comprometa as necessidades do mercado e nenhuma das funções tradicionais da avaliação, ou seja, que não haja mudanças na estrutura escolar, que não se tenha que desconstruir os hábitos dos pais, nem exigir novas qualificações dos professores. Desse modo, é coerente julgá-los pelo distanciamento entre as intenções e a realidade das práticas.

Isso posto, é mister pontuar que não é uma tarefa simples, para os educadores e gestores das instituições de ensino, dissociar as duas lógicas de avaliação e adotar a avaliação formativa como regra, planejada, com um caráter de continuidade e fincada sobre bases sólidas conceituais e ideológicas que combatam o fracasso e as desigualdades. Ora, a avaliação da regulação individualizada encontra inúmeros obstáculos no sistema educativo que dificultam a sua plena realização.

Devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participam chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade (PERRENOUD, 1999, p.16).

Portanto, a avaliação formativa só pode se desenvolver plenamente no contexto de uma revolução conceitual e estrutu-

ral, fundada sobre uma pedagogia diferenciada e uma política sólida de democratização do ensino.

De acordo com Vasconcellos (2013, p. 19) “a avaliação, no seu autêntico sentido, está no âmago dos processos de mudança, é parte imprescindível e, diríamos, até desencadeadora da atividade transformadora”. Esse autor defende a ideia da necessidade de mudanças reais das concepções e práticas da avaliação, o que implica a construção da práxis transformadora:

Para mudar a avaliação não basta um discurso novo; não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O que altera a realidade é a ação e não as elocubrações mentais. [...] A recíproca também é verdadeira: não adianta ter uma postura nova marcada pelo espírito velho; assim, p. ex., de que vale trabalhar com parecer descritivo ao invés de nota, se o parecer também é usado para classificar o aluno? É preciso mudar a postura, o que implica a alteração tanto da concepção quanto da prática. [...] É necessário portanto mudar tanto a concepção quanto a prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a práxis transformadora (VASCONCELLOS, 2013, p.25).

Para Perrenoud (1999), ou os sistemas educativos continuarão presos ao passado, fazendo um discurso de vanguarda ou irão tentar superar os obstáculos e orientar-se para um futuro em que as hierarquias de excelência serão menos importantes do que as competências reais de cada educando.

Resultados e discussões

A partir do que foi construído nesta revisão bibliográfica, observa-se que os autores estabelecem uma diferenciação entre avaliação formativa e avaliação tradicional.

Com base nessa diferenciação, pode-se inferir que a avaliação formativa representa um contraponto à avaliação tradicional, sendo esta tratada por Perrenoud (1999) como uma avaliação associada à criação de hierarquias de excelência, a qual

compara os alunos e depois os classifica a partir de uma norma de excelência definida ou assumida pelo professor e pelos melhores alunos. Segundo esse autor, a avaliação tradicional tem como foco a classificação e a regulação global da ação pedagógica, já a avaliação formativa parte da perspectiva da regulação individualizada e das trajetórias de aprendizagem de cada aluno.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2013) defende que, a partir dos mesmos aspectos avaliados, é possível adotar dois tipos de posturas, cabendo aos interessados definir suas atividades, imprimindo assim, sua marca no mundo. De acordo com o autor os sujeitos avaliadores podem adotar uma postura formativa sobre a avaliação cognitiva e sócio afetivas na medida em que se preocupa em observar e refletir sobre as manifestações relevantes do aluno nestes campos e, ao contrário, podem ter uma postura autoritária sobre esses mesmos aspectos, usando as manifestações dos alunos para constatar, classificar e excluir.

A respeito dos modelos de avaliação adotados, no cenário atual dos sistemas educacionais, em Perrenoud (1999), percebe-se uma crítica ao fato de que, para o autor, os responsáveis pela avaliação declaram realizar a avaliação formativa, entretanto, trazem em sua ação pedagógica apenas uma parcela intuitiva desse modelo de avaliação, não a realizando plenamente, uma vez que ela não é tida como regra e não possui um caráter metódico, definido e instrumentado para o desenvolvimento da sua ação. O autor defende que “para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse a regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 1999, p.14). Portanto, para ele, não se pode afirmar que todo professor faz constantemente avaliação formativa, pelo menos, não no pleno sentido da concepção do termo. Assim, com base em suas reflexões, essa avaliação acaba sendo uma tarefa suplementar, fazendo com que os professores administrem um duplo sistema de avaliação.

O autor, ainda, embora construa essa crítica, admite que não é uma tarefa simples, para os educadores e gestores das

instituições de ensino, dissociar as duas lógicas de avaliação e adotar a avaliação formativa como regra, planejada, com um caráter de continuidade e fincada sobre bases sólidas conceituais e ideológicas que combatam o fracasso e as desigualdades, pois há inúmeros obstáculos no sistema educativo que dificultam a sua plena realização.

No estudo de Vasconcellos (2013), não se observou uma crítica direta ao que se propaga pelos sujeitos que avaliam e ao que, de fato, se aplica em termos de avaliação formativa. Entretanto, o autor, na obra analisada, destaca que “a crítica faz parte da essência da avaliação [...] É necessário fazer análise crítica das práticas de avaliação: desfamiliarizar, desconfiar, estranhar práticas consagradas” (VASCONCELLOS, 2013, p. 27), o que vem a endossar a crítica de Perrenoud (1999).

Na sequência da revisão bibliográfica, percebe-se que dois autores discutem a necessidade de mudanças e transformações no sistema educativo para que a avaliação formativa se realize. De acordo com Perrenoud (1999), para que ela se realize, de fato, fazem-se necessárias mudanças estruturais “em termos de meio de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (PERRENOUD, 1999, p.15). Para Vasconcellos (2013, p. 16) “a questão não é só de construção de novos conceitos, mas também de desconstrução de outros já enraizados”, apontando, assim, para a importância da desconstrução de práticas tradicionais de avaliação, ou seja, das reais transformações.

No contexto desse estudo, é válido destacar que Perrenoud (1999) conceitua e diferencia os dois modelos de avaliação discutidos, realiza uma crítica ao distanciamento entre o discurso e a prática da avaliação formativa, propõe transformações estruturais no sistema de ensino e no ambiente escolar, mas também reconhece a importância de trabalhar para que as duas lógicas de avaliação coexistam e se articulem.

Destaca-se, ainda, dentro das categorias analisadas nessa pesquisa bibliográfica, que os autores Luckesi (2018) e Romão

(2011) destacaram aspectos conceituais do modelo de avaliação que consideram ideal. Luckesi (2018) destaca os processos do ciclo avaliativo, ressaltando a importância da tomada de decisões para a conclusão do mesmo, corroborando com o que defende Romão (2011), a respeito de diagnosticar para nortear as decisões sobre os passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes.

Considerações finais

O presente trabalho apresentou, a partir dos estudos dos autores Perrenoud (1999), Vasconcellos (2013), Luckesi (2018) e Romão (2011), concepções sobre avaliação formativa, além de reflexões e discussões sobre a sua prática e a sua consolidação no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que a avaliação formativa é uma alternativa à avaliação tradicional e, ao contrário dos discursos realizados pela maioria dos profissionais da educação, a primeira não se realiza plenamente no contexto escolar, pois acontece mais de forma intuitiva do que como regra. Desse modo, avaliação tradicional e avaliação formativa, atualmente, coexistem nos sistemas educacionais e no cotidiano escolar, fazendo com que os professores administrem um duplo sistema de avaliação.

Para que a avaliação formativa se realize plenamente, são necessárias verdadeiras mudanças e transformações no sistema educativo, com políticas públicas que promovam a prática dessa avaliação no âmbito dos sistemas educacionais e do ambiente escolar.

Referências

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação*: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem* – práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

9 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO À ABORDAGEM CONCEITUAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap9>

VERÔNICA LOPES DOS SANTOS

Mestranda em Ensino e Formação Docente pelo PPGEF-UNILAB/IFCE. Especialista em Planejamento Educacional e Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia-UECE. Professora efetiva da Rede Estadual do Ceará. Atualmente é diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. José Neudson Braga-Fortaleza-CE. Membro do Fórum da EJA-CE
E-mail: santosveronica@yahoo.com.br

LOURENÇO OCUNI CÁ

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1996), graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004).
E-mail: ocuni@unilab.edu.br

Introdução



avaliação institucional tem sido uma temática emergente e recorrente no âmbito das instituições de ensino. Ela visa trazer subsídios ou estratégias para reavaliar as ações do ambiente escolar com vistas a contornar ou corrigir os rumos da missão e dos valores construídos pelos atores daquele contexto educacional.

Do ponto de vista teórico, muitos são os estudos que tratam de avaliação. No domínio da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, sujeitos, aspectos e elementos, tais como alunos, professores, currículos, estabelecimentos e instituições de ensino, programas e políticas educacionais. Isso corrobora a concepção de Scriven (2018), o qual assevera que a avaliação deve ser tratada como uma “transdisciplina”, da qual podem emergir soluções para as mais variadas dificuldades enfrentadas nos mais diferentes campos do conhecimento.

No atual contexto brasileiro, a avaliação da Educação Básica passou a ser uma exigência que deverá abranger basicamente três dimensões, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013), a saber: (i) avaliação da aprendizagem; (ii) avaliação institucional interna; e (iii) avaliação institucional externa.

A avaliação da aprendizagem, na visão de Belloni (2000), compreende os processos ou situações que demandam a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Já em termos de avaliação institucional que tem como objeto de estudo as

instituições ou políticas públicas, elas são ditas internas quando cogitam as orientações concernentes às regulamentações vigentes, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Já a avaliação institucional externa é aquela promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais a exemplo do Saeb, Prova Brasil, Enem e Ideb, e inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas e dados estatísticos.

À luz das discussões preliminares, a pesquisa objetiva conceituar a avaliação, seus significados, trajetória e discussão no âmbito educacional, afunilando para o entendimento no contexto da avaliação institucional.

Diante dessa contextualização, importa indagar: o que é avaliação institucional segundo o sentido dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Qual a sua função? Quais as perspectivas que uma efetiva inserção da avaliação institucional nos CEJAs poderá trazer para a formação docente e para a qualidade do ensino público? Quais indicadores de qualidade influenciam a melhoria da Educação de Jovens e Adultos segundo o sentido dos sujeitos da EJA? Qual o papel dos profissionais de educação para a efetivação desse processo de avaliação institucional? Que ações são necessárias para proporcionar a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes nos CEJAs?

Para o estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em ambientes como bibliotecas, portais e bases de dados e repositórios institucionais acerca do tema, a fim de se fazer uma análise e reflexão da base teórica do estudo. Todas as informações foram filtradas por meio de uma triagem, categorizadas e tratadas, a fim de consolidar e dar corpo à fundamentação teórica.

Depreende-se que o estudo possui relevância social e acadêmica. Ele ainda se justifica pela possibilidade de se tornar um importante elemento de organização dos sistemas públicos de

ensino e, ao mesmo tempo, um referencial que permita compreender os reflexos dos processos formativos na vida dos sujeitos nos CEJAs.

Desenvolvimento

É consenso entre estudiosos que avaliação é um processo em que é possível avaliar quase tudo. Scriven (2007, p. 20) reconhece que:

[...] a avaliação abarca um território enormemente extenso, já que engloba uma porção substancial do discurso de todos os dias, dedicado a propor, atacar, defender posições avaliativas de produtos, equipes de futebol, comportamento humano, aquecimento global e quase tudo o mais.

Avaliar, termo que provém do latim *a-valere*, significa “dar valor a”. Assim, a avaliação tem em seu cerne a (a)firmação de valores, traduz uma concepção valorativa. Por essa razão, afirmamos que não existe neutralidade ou negação diante de um instrumento de avaliação qualquer. Uma avaliação está impregnada de valores, sejam eles filosóficos, históricos, políticos, atitudinais, didático-pedagógicos, científico-técnicos, entre outros.

Scriven (2007, p. 1) define avaliação como um “processo de determinar mérito, valor, ou significado; uma avaliação é produto desse processo”. Por processo, entende-se um movimento de ação cíclico em que há a presença da ação-reflexão-ação; em cada etapa do processo é preciso haver essa retroalimentação, a fim de corrigir o curso e reavaliar as ações propostas. E segundo o autor, a lógica geral da avaliação é constituída por quatro passos fundantes, ou seja, estabelecer critérios de mérito, construir padrões de comparação, medir o desempenho e compará-lo com os padrões e, por fim, integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor.

Esses passos enumerados tornam-se elementos essenciais para qualquer tipo de avaliação que se queira propor. Afir-

ma-se isso porque Michael Scriven, é um grande especialista e estudioso do tema avaliação, trouxe grandes contribuições no plano das ciências sociais e nas políticas públicas.

Sabedores de que existe uma variedade de classificações e funções da avaliação, o estudo se debruçou sobre a avaliação institucional, também nominada avaliação interna ou autoavaliação institucional. Surgida nos anos 1990 aqui no Brasil pelo sistema de avaliação do Ensino Superior brasileiro que mais tarde veio a se estruturar no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) que, segundo Menezes (2001), abarcava os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-meio e atividades-fim, a exemplo do Ensino, Pesquisa, Extensão, a gestão institucional e a identidade da instituição.

Era preciso existir uma autoavaliação da instituição, visto que, entre as inúmeras situações, não havia parâmetros claros acerca dos serviços prestados à sociedade, todavia existia uma necessidade por parte das instituições de educação em participar de processos avaliativos, com vistas a obter respostas da comunidade acadêmica sobre a qualidade dos seus serviços e assim, corrigir fluxos e potencializar as ações que estavam em ascensão.

É imperativo que o Estado evidencie e consolide processos permanentes de avaliação interna em suas instituições para que não só se crie uma cultura da avaliação, mas que garantam os padrões mínimos de qualidade que reverberam nas atividades fim da instituição.

É fato que, apesar dos avanços iniciais produzidos pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), a cultura da avaliação institucional é ainda um processo recente e em construção na Educação Superior, mas vem sendo paulatinamente fortalecido, enquanto que nas escolas de Educação Básica, sobretudo nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), esse tema se torna mais ausente e carente de discussão e pesquisa, pois não há a cultura da avalia-

ção institucional, um campo ainda em processo de construção, fato no qual podem residir algumas de suas fragilidades teóricas e equívocos operacionais.

Assim, a cultura de avaliação é mais um fator de destaque entre aqueles que mais afetam a implementação da avaliação institucional nas escolas e na rede, visto que um dos dificultadores da mudança é o fato de que ela envolve transformações nas concepções e nos comportamentos das pessoas, ou seja, um processo de reculturação (FULLAN, 2009).

Portanto, não basta simplesmente os envolvidos na mudança aprenderem tecnicamente como pô-la em prática; mas é crucial que compreendam e compartilhem a finalidade da mudança, o que exigirá que alterem as suas crenças. O compartilhamento dessas concepções é fundamental para sustentar a mudança. Caso contrário, sem uma base teórica e sem a compreensão de suas finalidades, a implementação provavelmente será superficial e não terá sustentação.

Corroborando a ideia da necessidade de se ter uma cultura de avaliação, Vianna (2014, p. 176) afirma que:

Os diversos problemas da avaliação precisam ser pesquisados para que a avaliação realizada na escola venha a ter um papel importante [...] ao qual está integrada. Somente a pesquisa sobre avaliação e a prática constante da avaliação serão capazes de criar uma cultura da avaliação e dar credibilidade à avaliação no contexto das atividades educacionais, sujeitas a constantes desafios (grifo nosso).

No estado do Ceará, a experiência inicial de autoavaliação institucional foi implementada em 1996, por meio do Projeto Nordeste, que abrangeu 44 escolas dos municípios de Fortaleza, Maranguape e Icapuí, expandindo-se, a partir daí, para as demais escolas da rede estadual.

Em 2000, sob a coordenação da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (Coppe) da Secretaria da Educação Básica do

Ceará (Seduc), por meio da Portaria nº 101, foi institucionalizada a avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), constituída por duas vertentes: rendimento escolar e autoavaliação institucional (CEARÁ, 2006).

A ideia de autoavaliação institucional defendida pelo Spaee a compreende como um processo intrínseco à busca de construção da autonomia da escola e da qualidade da educação. Nesse sentido, a proposta é que a autoavaliação institucional seja realizada na escola pelo Conselho Escolar ou Grupo de Trabalho constituído na própria escola, apoiada pelo Grêmio Estudantil e acompanhada pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e pela Seduc, por intermédio da coordenação da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional.

Ocorre que os Centros de Educação de Jovens e Adultos não participam do Spaee e, conseqüentemente, não praticam a vertente de avaliação institucional proposta por essa avaliação de larga escala. Por isso a ideia de refletir sobre a necessidade crucial de se realizar avaliação institucional nos CEJAs e, para bem sistematizá-la, pensar em quais indicadores de qualidade estarão mais bem contextualizados e adequados a essa modalidade de ensino da Educação Básica, a partir da visão dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

Essa realidade nos remete ao que os teóricos da área da avaliação institucional destacam quanto a sua importância, tanto a técnica quanto à política, pois enquanto a primeira se refere às discussões superficiais e pensa em como fazer, a segunda se volta para a reflexão dos seus fundamentos políticos e filosóficos, questionando o porquê do fazer.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2018, p. 3) destaca a avaliação institucional como um campo em disputa que ultrapassa as fronteiras de questões aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas:

A avaliação não deve consistir essencialmente em uma tecnologia de poder de fiscalização, regulação e intervenção das

autoridades e agências centrais sobre a comunidade de estudantes e professores, sobre as instituições e todo o sistema de educação [...]. É necessário que os processos de avaliação levem em conta, também e enfaticamente, os valores da pertinência e as demandas reais da população. Um processo avaliativo deveria observar também os compromissos sociais e as respostas efetivas de cada instituição às necessidades e demandas prioritárias da sociedade.

Assim, percebe-se que a avaliação institucional tem bases teórico-conceituais em torno das quais se justificam seus fundamentos e práticas, sendo a partir delas que a instituição apresenta significado político marcante, porque atua na dimensão política da instituição, envolvendo, portanto, valores, expectativas e tomadas de decisão, que constituem fatores dominantes no processo de avaliação.

Para dar prosseguimento à discussão, considera-se relevante questionar se um único modelo geral de avaliação institucional das escolas públicas estaduais é adequado para dar conta de toda a diversidade existente entre elas e os Centros de Educação de Jovens e Adultos.

A princípio, a diversidade de experiências pertinentes aos CEJAs, as compreensões das diferentes dimensões do contexto escolar, as diferentes necessidades de definição, acompanhamento, mensuração e controle da qualidade de serviços prestados fazem surgir a necessidade de diretrizes próprias para a avaliação institucional e tendem a enriquecer a política estadual de avaliação institucional, reunindo as reflexões sistemáticas sobre as atividades concretas realizadas nos CEJAs, sendo avaliada a atuação de todos, buscando-se, assim, coletivamente a melhoria de qualidade da educação.

Consoante Dias Sobrinho e Balzan (2000, p. 11),

A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fun-

damental importância a intensa participação de seus membros em todas as etapas do processo.

Portanto, depreende-se que os processos de avaliação remetem ao entendimento de que ela não se restringe a coletar um conjunto de informações acerca da instituição e dos sujeitos que nela atuam, mas, imprescindivelmente, tem como essência a perspectiva da compreensão, da análise e do planejamento para a tomada de decisão diante da realidade apresentada, a fim de aperfeiçoá-la. Corroborando essa visão, Vianna (2005, p. 33) afirma que:

[...] a avaliação não é um processo que conduz apenas ao levantamento de dados, à identificação de problemas para que os executivos da educação lhes deem as melhores soluções. A avaliação, vista sob o enfoque que pretendemos, é bem mais do que apenas isso: é forma de autoconhecimento da própria sociedade, que procura conhecer a si mesma através da identificação do que prevalece em uma de suas principais instituições – a escola –, que é responsável por sua continuidade [...]

Na verdade, se a partir das avaliações não são geradas novas discussões e reflexões que levem à efetivação de planos alternativos de ação que conduzam à mudança da escola em termos positivos e construtivos, a avaliação tende a limitar-se a uma atividade burocrática, perdendo aos poucos seu significado e passando a ter efeito negativo, ao contrário do que seria desejável e recomendável à avaliação institucional.

Ademais, nas discussões de Heloisa Lück (2012), traduz-se a avaliação institucional como sendo uma ferramenta indispensável, capaz de melhorar a qualidade do ensino, uma vez que ela abarca todas as categorias existentes da escola e as interações nela existentes. Ela é um espaço de reflexão e da busca constante do aprimoramento da instituição e seu crescimento constante.

Por isso, a avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Educação Básica deve consistir em conhecer o processo histórico de sua consecução, a fim de vislumbrar no-

vos horizontes, resguardando o seu valor no desenvolvimento da vida intelectual e social, respondendo pelo fato de ser instituição educacional pública, responsável por contribuir na formação de grande parcela das crianças e jovens que compõem a demanda educacional do nosso estado.

É importante destacar também a relevância da gestão democrática e do trabalho coletivo na escola para o desenvolvimento de uma prática de avaliação ancorada na participação e na negociação. Nesse sentido, Sordi (2012, p. 494) enfatiza que as “condições anteriores de democracia na gestão do PP [Projeto Pedagógico] da escola precisam estar asseguradas, ainda que não necessariamente ocorram isentas de contradição”.

Agregados à gestão democrática e ao trabalho coletivo, o apoio, a participação e a liderança da gestão da escola são fatores fundamentais para a implementação da avaliação institucional, como comprovam os estudos de Betini (2010) e Silva (2010).

Corroborando ainda a temática, a autora Heloisa Lück é enfática e adverte sobre a atenção que deve ser dada à avaliação institucional na condição democrática, a fim de que não se torne apenas um instrumento burocrático e de mera consulta.

A avaliação deve ser promovida como expressão de gestão democrática, participativa, transparente e justa, como condições sem as quais se torna um instrumento de mera verificação e descrição formal de dados e informações que, dessa forma ganham dimensões e significado burocrático, em vez de características pedagógicas, de caráter transformador (LÜCK, 2012, p. 33).

Dias Sobrinho (2002) considera que há uma questão básica na origem das avaliações, referente ao entendimento do que é avaliação. Adverte, contudo, para o fato de que “não há um modelo único de avaliação, uma só concepção, uma só prática. Falar de avaliação é necessariamente tratar de avaliações. Plurais, mas não aleatórias, descomprometidas, devem ser confiáveis e justas, técnica e eticamente” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 139).

Nesse campo de sentidos, a avaliação deverá realizar-se segundo a racionalidade técnica, para que garanta informações e resultados confiáveis, sendo, todavia, imprescindível submeter-se à ética, com o fito de cumprir requisitos de equidade, como a não coerção, o respeito aos sentidos produzidos socialmente, a liberdade de expressão e a participação, contribuindo, destarte, para a justiça social (DIAS SOBRINHO, 2002).

Essa abordagem de tomar a avaliação como possuidora de caráter ético e político, em prol da consolidação da autonomia institucional e de sua melhoria, desmistifica o papel simplista e controlador a que a avaliação não se pode limitar, pois múltiplas são as suas funções, dependendo da intencionalidade e dos que a promovem, podendo ela assumir a função de controle, ou, ao contrário, de autonomia e de emancipação.

Considerações finais

Foi possível perceber que a avaliação se apresenta como um processo e não um momento temporal, estanque. Ela não é neutra ou imparcial, ao contrário, tem uma função, é carregada de intencionalidades, de tomada de decisão e é valorativa.

A avaliação é um dos fatores primordiais dentro de uma instituição e deve ser encarada não como uma obrigação ou apenas mais um instrumento burocrático de gaveta, ela deve estar a favor da melhoria das propostas institucionais acordados com seus colaboradores e gestores e ter uma periodicidade permanente.

A avaliação institucional deve ser intencional e de qualidade, de modo que faça sentido sua existência no âmbito escolar e que ela se torne uma cultura capaz de emancipar tanto os protagonistas como as ações educativas que necessitam de intervenções periódicas.

É imperativo que se desenvolva uma cultura de avaliação institucional que deverá trazer melhorias e assim fortalecer as ações e políticas internas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, dada a importância do tema em estudo, ele é mais um contributo para área de educação que não se esgota aqui. Há outros aspectos que poderão ser abordados por outros autores interessados pela temática, já que o conhecimento não é estanque e nem limitado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BELLONI, I. *Metodologia de avaliação em políticas públicas uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v.75).

BETINI, G. Avaliação Institucional Participativa em escolas públicas de ensino fundamental. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 117-132, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4089/3296>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Auto-avaliação institucional das escolas do Ceará manual de orientação*. Fortaleza: Seduc, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: dilemas e conflitos institucionais e políticos. Editorial. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414=40772018000100001-&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 1 nov. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). *Avaliação institucional teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.

FULLAN, M. *O significado da mudança educacional*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LÜCK, Heloisa. *Perspectiva da avaliação institucional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção cadernos de gestão, v. 6).

MENEZES, EbenezerTakuno de. Verbete PAIUB (Programa de Avaliação Institucional). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional>. Acesso em: 16 nov 2022.

SCRIVEN, M. *Avaliação um guia conceitual*. Trad. Marília Sette Câmara. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SILVA, I. M. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a04v1866.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SORDI, M. R. L. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a09v33n119.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber, 2005.

VIANNA, H. M. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 170-177, dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3334/2950>. Acesso em: 2 nov. 2021.

10 DESAFIOS INTRAESCOLARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap10>

FABIANO GERALDO BARBOSA

Doutor em Educação (UFC). Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará *Campus* Maranguape. Coordenador de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação. Professor do Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF IFCE-UNILAB). Tem experiência na área de Formação de Professores, com ênfase em estudos e pesquisas sobre o complexo educacional na perspectiva da ontologia marxiana.

E-mail: fabiano.barbosa@ifce.edu.br

GURHGEL PRESLEY GOMES BONFIM

Mestrando em Ensino e Formação Docente (IFCE/UNILAB). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Especialista em Ensino de Matemática (UECE). Licenciado em Matemática e bacharel em Ciências Contábeis (UECE). Professor efetivo de Matemática da Rede Pública Estadual do Ceará e da Rede Pública Municipal de Maranguape. Diretor Escolar da EEM Luiz Girão (2013 – atual).

E-mail: gurhgel@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, observou-se no Brasil uma importância cada vez maior no que se refere à aplicação das avaliações externas como forma de conhecer e analisar o nível cognitivo dos estudantes das escolas públicas e particulares, principalmente, nos conteúdos ministrados pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Essas avaliações se tornaram ferramentas importantes de análise curricular e também, instrumentos de consulta para a tomada de decisões no que tange aos assuntos que vão do planejamento pedagógico até às construções de estratégias de nivelamento discente, perpassando pela (re)elaboração das avaliações escolares internas, tudo isso como forma de aplicar e aprimorar técnicas para um aprendizado escolar com mais qualidade e que atenda às necessidades acadêmicas, socioemocionais, do mundo do trabalho e de projeto de vida do nosso alunado.

Nesse cenário, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como um conjunto de avaliações externas aplicado em larga escala e que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹ realizar um diagnóstico da Educação Básica e, assim, identificar fa-

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

tores que possam interferir no desempenho do aluno. A respeito da relevância da supramencionada avaliação, reforça o Inep:

O Saeb tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. (BRASIL, 2001, p. 9).

Dessa forma, o resultado do Saeb pode ser uma importante fonte identificadora de potencialidades estudantis e, também, uma ferramenta capaz de mostrar as deficiências de um aluno, escola ou rede de ensino no que se refere a um dado assunto. Contudo, além de ser uma avaliação que possibilita o diagnóstico de conhecimentos e norteia estratégias de intervenções pedagógicas, o Saeb (juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar) também é utilizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo este um dos principais indicadores educacionais em uso no Brasil, chegando a ser considerado como um retrato pedagógico da instituição participante.

Todavia, tal aplicação só ocorre de dois em dois anos (anos ímpares), e vale salientar que o Saeb não é aplicado em todas as séries da Educação Básica, sendo que, no Ensino Médio, só participam, atualmente, os alunos das terceiras e quartas séries e que cumprem os requisitos da Portaria do Saeb 2021, número 250/2021.

Devido à importância e crescente valorização da avaliação externa em destaque, as escolas, de uma forma geral, procuram incrementar suas metodologias de ensino no sentido de preparar seus alunos para que possam realizar essa prova com segurança e domínio dos conteúdos. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos, sobretudo pelos professores, surge uma problemática bastante desafiadora: muitas vezes, os resultados conquistados pelos participantes não são satisfatórios, especialmente, na componente curricular de Matemática, disciplina que

possui resultados ainda mais preocupantes que a outra componente analisada, Língua Portuguesa. De fato, analisando o resultado em nível de Brasil, levando em consideração as edições de 2019 e 2021, podemos observar, de acordo com o quadro a seguir, que a Matemática possui resultados menos satisfatórios do que Língua Portuguesa:

Quadro 01 – Médias de proficiência do terceiro ano do Ensino Médio no Saeb (Brasil)

Componente	2019	2021
Matemática	277	270
Língua Portuguesa	278	275

Fonte: Boletim Saeb/Inep

Assim, verifica-se que os resultados de Matemática no Saeb são menores que os de Língua Portuguesa, em nível nacional. Porém, tais resultados não são diferentes daqueles verificados em níveis estaduais. Tomando o estado do Ceará como exemplo, percebe-se que tal comportamento em relação ao desempenho dos estudantes cearenses segue de forma semelhante ao restante do país, como vemos abaixo:

Quadro 02 – Médias de proficiência do Ensino Médio no Saeb (Ceará)

Componente	2019	2021
Matemática	266,08	262,97
Língua Portuguesa	270,42	269,78

Fonte: Ideb, Inep

No quadro anterior, confirma-se que o fenômeno existente em nível nacional, também é percebido em nível estadual, adotando a rede pública de ensino cearense como referência. Vale salientar ainda que todos os resultados mostrados nos quadros anteriores, tanto nacional como estadual, indicam que os alunos do Ensino Médio, de uma forma geral, estão numa situação pouco confortável no que se refere ao aprendizado, principalmente, da Matemática.

Realmente, de acordo com a escala de proficiência² para interpretação dos resultados da terceira e quarta séries do Ensino Médio em Matemática no Saeb, que varia do nível 1 ao 10, os resultados enquadrados nos desempenhos entre 250 e 275 mostram que os alunos estão situados no nível 2, e os resultados entre 275 e 300 indicam que estão no nível 3, ou seja, nossos alunos estão com um nível cognitivo matemático muito aquém do que deveriam estar, tendo em vista que são indivíduos prestes a finalizar a Educação Básica e que o maior resultado verificado ficou abaixo de 300. Assim, as habilidades matemáticas estão pouco desenvolvidas em boa parte dos conteúdos ministrados na referida componente curricular na série em que estão matriculados.

Dessa feita, deduzimos, pelas análises anteriores, que os resultados de muitas escolas e redes de ensino não estão como deveriam, pois as médias das proficiências atingidas pelas redes não estão nos níveis considerados adequados. Naturalmente, o tímido ou inexistente crescimento nas proficiências das provas do Saeb geram incômodo e preocupação em gestores, docentes e alunos, de diferentes realidades, surgindo questionamentos que buscam descobrir os motivos que impedem uma melhor participação dos estudantes numa avaliação tão relevante. Sendo assim, na tentativa de descobrir quais são os fatores internos escolares que impactam negativamente os resultados no Saeb, fez-se necessária uma pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa (IFCE, Campus Maranguape), nesse sentido e que venha a atender a seguinte problemática: “Quais os aspectos intraescolares que contribuem para o insucesso dos estudantes da terceira série do Ensino Médio na prova de matemática do Saeb?”

Nesse contexto, como forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem voltado para uma melhor participação no Saeb, justifica-se uma pesquisa com o objetivo de encontrar

² Mais adiante, na Tabela 01, estão correlacionados os níveis de aprendizado dos alunos da terceira série do Ensino Médio de acordo com a escala Saeb.

os fatores intraescolares determinantes que prejudicam um melhor desempenho dos terceiranistas na prova de Matemática da supracitada avaliação. Para tanto, foi adotado, como estratégia metodológica, um estudo de caso a ser desenvolvido numa escola que agrega características que são similares a muitas outras existentes no Brasil e, sobretudo, no Ceará, principalmente aquelas situadas em zonas rurais. A expectativa é que os resultados encontrados possam direcionar gestores e professores da instituição pesquisada e, se possível, de outras escolas que possuam características semelhantes a encontrar estratégias eficazes no sentido de desenvolver ações que venham a promover significativamente melhorias na participação do alunado no Saeb, melhorando o Ideb e contribuindo para um melhor aprendizado matemático.

Desenvolvimento

A Escola de Ensino Médio (EEM) Luiz Girão está situada na avenida Tabatinga, s/n, distrito de Sapupara, município de Maranguape, estado do Ceará, Brasil. Funciona nos períodos manhã, tarde e noite, contando com 656 alunos matriculados para o ano letivo de 2022. O núcleo gestor é formado por um diretor escolar, três coordenadores escolares e o quadro de lotação é composto por 54 professores e funcionários. Pertence à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 1, sediada em Maracanaú, possui classificação de escola rural e seus alunos são oriundos de diversas localidades, inclusive da própria sede municipal e de áreas limítrofes com outros municípios. Muitos estudantes são dependentes de transporte escolar e são de famílias de baixo poder aquisitivo. Infelizmente, a violência vivenciada nos grandes centros urbanos chegou a boa parte de Maranguape e vitimiza, de diversas formas, parcela significativa do alunado.

Em se tratando de Saeb, seus alunos atingiram, em 2021, a média de proficiência matemática de 255,2, ou seja, está no

nível 02, numa escala crescente e acumulativa de saberes e habilidades, que vai de 0 a 10, o que configura uma situação insatisfatória nesse quesito. Infelizmente, constata-se que os resultados matemáticos dos discentes pouco se modificam ao longo do tempo, conforme os dados da seguinte série histórica:

Quadro 03 – Proficiências matemáticas no Saeb da EEM Luiz Girão

EDIÇÃO Saeb	PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA
2017	258,51
2019	251,96
2021	255,2

Fonte: Boletim Saeb/Inep

O que se percebe é que, ano após ano, os resultados “patinam”, revelando que a escola possui dificuldades em resolver essa situação. Assim sendo, construir estratégias para que ela venha conquistar melhores resultados no Saeb através de um melhor desempenho matemático dos seus alunos nessa avaliação é algo imprescindível, mas, para isso, é importante que se conheçam os fatores que dificultam esse processo. Dito isso, foi desenvolvida uma pesquisa *in loco* na busca por esses motivos, e a metodologia empregada foi um estudo de caso, a partir de uma pesquisa de campo, usando dados qualitativos e quantitativos, de modo a contemplar aspectos documentais. Como parte da pesquisa, foi realizada uma entrevista com os professores de Matemática do estabelecimento estudado e, através dos depoimentos desses profissionais, foram identificadas causas relevantes que explicam o desempenho insatisfatório estudantil no Saeb.

Certamente, existem fatores de natureza interna e externa que impactam negativamente essa prova, porém, o presente estudo se limitou aos de natureza interna, tendo em vista que os fatores externos fogem ao controle da escola. Descobrir as causas internas, que serão apresentadas mais adiante, é um re-

levante passo para posteriores ações que venham a combater os obstáculos que persistem em impedir a resolução da presente problemática. Por fim, reforçamos a relevância do tema abordado pelo impacto no processo de ensino e aprendizagem escolar, além da questão institucional, e acredita-se que, a partir do reconhecimento das causas que dificultam um melhor desempenho dos estudantes, seja possível a reestruturação de ações que visem à promoção de estratégias que venham, de forma eficiente e eficaz, fundamentar e orientar, posteriormente, a equipe escolar e o alunado a terem êxito no Saeb e que as escolas possam promover um aprendizado matemático mais dinâmico e uma prática docente mais compromissada com as demandas da atualidade.

Metodologia

A metodologia empregada consistiu, inicialmente, numa pesquisa documental e foi realizada tomando como fundamentação os boletins produzidos pelo Inep dentre outras fontes pertinentes. Sobre a importância desse tipo de pesquisa, é importante salientar “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 4).

A pesquisa integrou, através de um modelo misto, os procedimentos qualitativos e os quantitativos ao longo da investigação (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2003), assim, uma ação complementa a outra, permitindo a análise do objeto.

Também, como instrumental complementar, foi realizada uma entrevista com os professores de Matemática da instituição pesquisada, entendendo que a escuta ativa estendida a esses profissionais faz parte de uma metodologia que traz benefícios na busca por soluções e que respeita as condições limitadoras e vivenciadas dentro do ambiente escolar.

Considerando que a escola em que se propõe a pesquisa, a princípio, é um caso particular, foram adotadas metodologias

norteadas pelo estudo de caso (YIN, 2005). Nesse contexto, para Chizzotti (2003), o estudo de caso é uma estratégia metodológica eficaz no que se refere ao entendimento de realidades singulares e que demonstram resultados não generalizáveis. Trata-se, portanto, de um momento em que o pesquisador deve organizar e analisar a documentação legal que rege a organização e o gerenciamento da unidade escolar (Regimento Interno, além de manuais técnicos e operacionais) e a consulta em *sites* apropriados.

Ainda no tocante à metodologia empregada, alguns aspectos procedimentais empregados podem ser assim especificados: observação; entrevista semiestruturada; pesquisa documental em fontes primárias e secundárias, com a investigação de documentos institucionais e manuais técnicos e operacionais. O roteiro das entrevistas e as conversas foram, direcionados para algumas temáticas, como: Trajetória do estudante; Vivência escolar e familiar; Percepção sobre as avaliações externas e internas; Outros.

Certamente, existem mais causas, fora as internas, que impedem um resultado matemático de sucesso no estabelecimento pesquisado durante a aplicação do Saeb. Porém, acreditamos que a identificação dos fatores internos já traz um bom direcionamento no sentido de a escola encontrar êxito nas futuras aplicações dessa importante avaliação externa, a depender das novas ações pedagógicas que poderá aplicar após a descoberta e/ou confirmação de tais fatores motivacionais.

Resultados e discussão

Historicamente, a EEM Luiz Girão possui indicadores internos (taxas de aprovação, reprovação e abandono) que inspiram atenção, como pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 04 – Indicadores internos da EEM Luiz Girão

INDICADOR	2017	2018	2019
REPROVAÇÃO	5	3,3	10,1
ABANDONO	12,6	7,7	3,9
APROVAÇÃO	82,4	89	86

Fonte: Secretaria escolar da EEM Luiz Girão

Nesse quadro, procuramos destacar apenas a série histórica dos três anos que antecederam o início da pandemia de Covid-19, tendo em vista que os resultados dos anos de 2020 e 2021 foram amparados por pareceres que permitiram aos alunos serem promovidos de uma série escolar para a seguinte, de forma excepcional e dando oportunidades atípicas, já que deveria ser respeitado o estado de exceção sanitária daquele biênio. Logo, os resultados do “biênio pandêmico” (2020 e 2021) não condizem com a realidade costumeira vivenciada pela escola e foram descartados para o atual estudo.

Partindo dos resultados do Quadro 04, percebemos que a escola em estudo possui taxas de reprovação e abandono ainda altas. Esse fato mostra que, entre outras modificações, o processo de ensino e aprendizagem precisa ainda passar por aprimoramentos em amplos aspectos. Contudo, não só nos indicadores internos, mas também nos externos, a referida instituição ainda necessita rever certos posicionamentos, e prova disso são seus resultados no Ideb. Comparado o Ideb da escola ao Ideb estadual, confirmamos a afirmação anterior, conforme o próximo quadro:

Quadro 05 – Ideb Ensino Médio Regular

Ideb	ESCOLA	CEARÁ
2017	3,5	3,8
2019	3,4	4,4
2021	4,2	4,3

Fonte: Portal do Governo SEDUC -CE

Observa-se acima que, embora tenha havido um salto de 0,8 entre os anos de 2019 e 2021, a EEM Luiz Girão permanece com seu Ideb inferior à média estadual e, de acordo com o quadro 03, a proficiência na prova de Matemática não foi, por si só, a motivadora desse avanço, já que seu crescimento foi discreto. Porém, a pequena melhoria no resultado em Matemática entre 2019 e 2021 ajuda a explicar o crescimento de 3,4 para 4,2. Todavia, pelos resultados obtidos nas proficiências em Matemática (vide Quadro 03), percebe-se que os valores oscilam e não chegam a 274, o que classifica a escola na categoria INSUFICIENTE em relação aos níveis de aprendizado matemático, como mostra a seguinte tabela:

Tabela 01 – Níveis de aprendizado dos alunos da terceira série de acordo com a escala Saeb

NÍVEIS	CLASSIFICAÇÃO	PONTUAÇÃO
0	INSUFICIENTE	0- 224
1	INSUFICIENTE	225 – 249
2	INSUFICIENTE	250 – 274
3	BÁSICO	275 – 299
4	BÁSICO	300 – 324
5	BÁSICO	325 – 349
6	PROFICIENTE	350 -374
7	PROFICIENTE	375 -399
8	AVANÇADO	400 – 424
9	AVANÇADO	425 – 449
10	AVANÇADO	Maior ou igual a 450

Fonte: Saeb, Inep.

Após tudo que foi até aqui exposto, vemos a grande necessidade de tomar atitudes no sentido de desenvolver e aplicar estratégia a fim de assegurar um melhor aprendizado matemático por parte dos alunos para que possam, em definitivo, participar do Saeb de maneira positiva e que venha a classificar a instituição pesquisada em categorias mais satisfatórias, preferencialmente, a partir do nível 6 (proficiente).

Para tanto, é vital conhecer os fatores que impedem um progresso nesse sentido. Dessa maneira, foi realizada uma entrevista da qual participaram 4 professores de Matemática da escola. As entrevistas foram realizadas entre os dias 13 de setembro e 07 de novembro de 2022. Na metodologia adotada, preferimos identificar cada professor através de códigos: P-1, P-2, P- 3 e P- 4. A seguir, estão tabuladas suas respostas acerca da pergunta: “Professor, o que você considera como fator(es) interno(s) que atrapalha(m) um melhor desempenho de seus alunos na prova de Matemática do Saeb?”:

Tabela 02 – Respostas dos professores entrevistados

PROFESSOR ENTREVISTADO	RESPOSTA
P - 1	Os alunos não veem sentido em participar da prova, entendem que aquilo não trará nenhum benefício para eles, logo não empenham em se dedicar naquele tipo de avaliação; Possuem [alunos], em sua maioria, a base cognitiva fraca, assim, evitam participar de algo que revele essa “verdade”; Os livros didáticos de nossa escola não são voltados para o Saeb; Os planejamentos de área não contemplam o Saeb; A escola é envolvida em muitas demandas, devido a esse ativismo, é muito difícil ter o Saeb como foco do aprendizado dos alunos.
P - 2	Não existe um material estruturado voltado para o Saeb; As avaliações diagnósticas da Seduc não são utilizadas como parte do processo preparatório para a prova.
P - 3	Carga horária do professor é insuficiente para que possa se dedicar de forma mais satisfatória na preparação dos alunos; A maioria dos alunos não pode vir no contraturno participar de atividades voltadas para o Saeb, tendo em vista morarem longe da escola e dependerem do transporte escolar; Faltam oficinas, material apropriado e espaço que venham contribuir para o sucesso dos alunos naquela prova.
P - 4	Muitos não sabem o objetivo do Saeb; A nota de sua aprovação individual não dependerá das notas relacionadas às avaliações externas de Matemática, tipo Saeb; Os próprios alunos já têm noção de como será sua aprovação no final do ano letivo, assim não dão muita importância às avaliações externas.

De acordo com as respostas dos docentes entrevistados, existem vários fatores que a escola poderia gerenciar melhor e que contribuem para o insucesso dos estudantes, como: falta da realização de oficinas, inexistência de material estruturado apropriado, não aplicação de intervenções pedagógicas nos planejamentos para que os conteúdos ministrados em sala de aula possam atender às matrizes norteadoras do Saeb de forma eficaz, livros didáticos que não atendem à demanda (a escolha dos livros didáticos nas escolas estaduais é de responsabilidade dos professores) e falta de momentos motivacionais que venham a sensibilizar os discentes sobre a importância pessoal e institucional em participar de forma eficiente do Saeb.

Outros motivos também foram alegados, porém fogem da gerência escolar, como: muitas atividades que movimentam a rotina dentro da escola e que tiram o foco do Saeb (várias dessas atividades têm origem extraescolar), impossibilidade de os alunos frequentarem o contraturno (transporte escolar é promovido por uma parceria estado x município, a escola não participa da discussão), as avaliações diagnósticas da Seduc não são voltadas para o Saeb e a carga horária do professor é insuficiente para dar um melhor suporte ao referido processo (existem questões legais, contratuais e orçamentárias que, por vezes, limitam a contratação de mais professores para atuarem nas escolas).

Com as análises das respostas, concluímos esta obra com os fatores identificados, assim, o objetivo foi atingido. Porém, outro desafio é lançado: construir estratégias que venham a resolver os problemas cujas soluções estão ao alcance da escola. Infelizmente, os fatores externos estão num patamar inexecutável para os gestores, professores e funcionários intervirem em suas soluções. Entretanto, internamente é possível que os entraves que afetam um melhor rendimento matemático discente no Saeb sejam combatidos de forma eficiente e eficaz. Esse é, certamente, um esforço que precisa ser feito!

Considerações finais

A forma de ensinar, ou melhor, o processo de ensino e aprendizagem passa atualmente por um forte momento de transição. Nisso, também a forma de avaliar vem se transformando e não é mais possível ficarmos como outrora, apenas limitados internamente ao ambiente escolar em termos avaliativos.

Assim, a aplicação e os resultados das avaliações externas ganham, dia após dia, mais espaço dentro do contexto escolar e acadêmico. Ficar atentos à nova dinâmica socioeducacional e às novas exigências governamentais se faz necessário aos nossos professores e alunos, porque precisam estar aptos e corresponderem positivamente às novas demandas, como ocorre com o Saeb e, conseqüentemente, com o Ideb.

Portanto, esperamos que esse estudo possa proporcionar um aprendizado na área de Matemática, principalmente nas turmas de terceiro ano, condizente com as matrizes do Saeb, através da utilização de um material estruturado específico para esse fim, porém, atentos ao fato de essas matrizes não englobarem todo o currículo escolar.

Vale ressaltar que as avaliações externas não devem ser vistas como o objetivo final a ser atingido, e sim como meios de (auto)avaliação a serem usados de forma que escolas, redes de ensino e governos possam acompanhar o aprendizado dos estudantes em suas respectivas instituições e, quando (e se) for necessário, que os órgãos competentes efetuem as cabíveis intervenções pedagógicas com o intuito de que todos tenham o domínio dos saberes, competências e habilidades pertinentes às séries em que estão matriculados. Finalmente, desejamos que os resultados desta pesquisa possam servir de material de apoio pedagógico, sobretudo, no que se refere ao aprendizado dos conteúdos matemáticos relacionados ao Saeb, e que tais suportes não se limitem apenas ao âmbito da instituição pesquisada, mas se estendam a outras unidades escolares que, porventura, possuam problemas e desafios similares aos da escola

pesquisada e que tenham a nossa mesma intenção, o sucesso dos alunos frente aos diversos desafios matemáticos que permeiam suas vidas.

Referências

BRASIL. *Matrizes e escalas*. Brasília: MEC / INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escala>. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Portaria nº 250, de 05 de julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2021. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 125, seção 1, p. 39.

BRASIL. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: MEC / INEP / DAEB, 2002. Disponível em: download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, Universidade de Minho: Braga, v.16, n.2, 2003.

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

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

QEDU. *Ceará: Ideb*. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/23-ceara/ideb>. Acesso em: 9 nov. 2022.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

11 PRODUTOS X PROCESSOS: O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 2º ANO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap11>

LUCILANE FERREIRA SILVA

Mestranda em Ensino e Formação Docente. Especialista em Gestão Pública, Gestão Escolar, Língua Portuguesa, Arte e Educação. Graduada em Pedagogia e Letras-Português. Professora da Rede Municipal de Ocara-Ce. Agente Pedagógica e Formadora Municipal das turmas do 1º ao 3º ano da SME Ocara-Ce. Coordenadora Municipal do Programa Tempo de Aprender em Ocara-Ce. Contadora de histórias e Ministrante Bíblica Infante-Juvenil.

E-mail: lucilaneferreirasilva@aluno.unilab.edu.br e lucilane.portugues@gmail.com

RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY

Mestranda em Ensino e Formação Docente no PPGEF/Unilab-IFCE. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários. Graduada em Letras Português-Italiano. Professora da rede estadual do Ceará, atualmente lotada na Secretaria da Educação do Ceará – com atuação no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) e na Coordenadoria de Educação em Tempo Integral e Educação Complementar (COETI).

E-mail: raquel.carvalho@prof.ce.gov.br

EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA

Coordenador local do Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Professor do IFCE-Campus Maranguape, atuando nas áreas de Fundamentos da Educação, Política, Planejamento e Gestão Educacional. Pós-doutorado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutor e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à Economia Política.

Introdução

Em toda ação humana, estamos submetidos ou nos submetemos a momentos avaliativos relacionados às nossas ações. Segundo Vasconcellos (1994), a avaliação é uma construção contínua e que engloba múltiplos aspectos da vivência humana, e seus resultados são refletidos em ações que visam a melhorias em quaisquer quesitos.

Ao pensarmos em avaliação, precisamos compreendê-la como um mecanismo de análise crítica e construção e reconstrução da aprendizagem. Esta, por sua vez, segundo Hoffmann (2009), envolve o desenvolvimento, o interesse e a curiosidade do aluno, a sua autoria como pesquisador, como escritor, como leitor. Não é o início nem o fim de uma etapa, mas, sim, todo o percurso, com análises, construções e transformações.

Segundo Werle e Fischer (2010), desde o final da década de 1980, o governo brasileiro vem implementando um sistema de políticas públicas educacionais. A avaliação tem sido o recurso utilizado para identificar as necessidades de transformações no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, percebe-se uma infinidade de ações que, direta ou indiretamente, contribuem para as potencialidades ou as fragilidades desse sistema de avaliação implantado pelo governo. Entre elas, destaca-se o foco pedagógico que é (ou que deveria ser) atribuído a tais avaliações, tornando-as parte integrante do dia a dia das salas de aula nas escolas.

Dessa forma, a problemática geradora deste estudo busca a reflexão sobre o impacto das avaliações externas, na aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, a partir do desafio do trabalho pedagógico em detrimento dos resultados das avaliações externas. Sendo assim, buscou-se refletir sobre a questão pertinente à temática: Até que ponto as avaliações externas têm sido disseminadas na turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme planejado e adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes?

A escolha do objeto desta investigação se deu a partir das inquietações trazidas por nós, mestrandas do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab/IFCE), uma formadora municipal do Ciclo de Alfabetização em Ocara – Ceará e a outra Técnica na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, na Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. Ambas vivenciamos o processo avaliativo com ênfase nas avaliações externas, com o mundo dos descritores e os seus desdobramentos, e isso nos aguçou o desejo de um aprofundamento acadêmico e profissional quanto aos desdobramentos no campo temático abordados na linha de pesquisa Currículo e Avaliação.

A partir de tais inquietações, temos como objetivo geral analisar o impacto das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir do desafio do trabalho pedagógico em detrimento dos resultados das avaliações externas. E os objetivos específicos são: a) apontar os processos e as estratégias de aprendizagem no 2º ano; b) expressar os significados do processo de alfabetização e de letramento, apresentando a singularidade deles, bem como a relevância da concomitância entre ambos; e c) identificar como se dá a relação entre o currículo escolar e as avaliações externas.

Este artigo é composto por duas seções. A primeira nos apresenta a metodologia aplicada à pesquisa. Já na segunda seção, encontramos os resultados e discussões, que trazem as

conceituações e as reflexões críticas acerca da área temática: aprendizagem, alfabetização e letramento, currículo e avaliação externa. Nas considerações finais, elencamos os pontos que denotam necessário cuidado pedagógico no tocante à relação produtos × processos: o impacto das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do 2º ano, bem como expusemos possibilidades interventivas.

Metodologia

O presente artigo é resultado do projeto de pesquisa para ingresso no Mestrado em Ensino e Formação Docente, sendo refletido na disciplina Estágio de Docência do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE).

Quanto à abordagem, a escolha foi por desenvolver uma pesquisa qualitativa. No tocante à natureza, realizamos uma pesquisa básica. No que diz respeito aos objetivos, desenvolvemos a pesquisa exploratória para conhecer mais e melhor o problema, elaborar hipóteses, aprimorar ideias ou descobrir intuições. Com relação aos procedimentos de pesquisa, ela é bibliográfica e documental. Este trabalho teve como procedimento a análise de estudos anteriores. Como afirma Barral (2007), “Esse item não deve ser uma lista pasmaceira de autores e livros que abordam o tema, mas sim a descrição do estado-da-arte, ou seja, do conhecimento atual sobre o problema”. E, para alcançar os objetivos propostos, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados. Inicialmente, foi realizada a busca pela temática no Google Acadêmico, em livros e na base de dados da BDTD. Por fim, realizamos as leituras e suas análises e produzimos as reflexões, culminando nos dados obtidos na pesquisa, expostos neste artigo.

Para tanto, tomou-se, fundamentalmente, como referências as proposições teóricas dos seguintes autores: Hoffmann

(2009), Sacristán (2000), Soares (2012), Vasconcellos (1994), Werle e Fischer (2010), Ferreiro e Teberosky (1989), Vygotsky (1987), Cardoso (2003), entre outros.

Resultados e discussão

Aprendizagem

Conceituarmos aprendizagem é uma tarefa complexa, já que ela apresenta diversos estudos e classificações. De uma forma genérica, ela pode ser vista como: condicionamento das informações; aquisição de informação; aumento do conhecimento; mudança comportamental; capacidade de usar o conhecimento na resolução de problemas; construção de novos significados, novas estruturas cognitivas; revisão de modelos mentais, entre outros. Ela refere-se ao desenvolvimento dos conhecimentos por meio da construção de saberes e acontece em meio a processos diversificados pelos quais os discentes vão descobrindo e elaborando preceitos básicos e utilitários em suas vivências. Aprender é o ato do ser humano de ter curiosidade em conhecer algo, pesquisar sobre isso, assimilar percepções e compartilhar experiências. O ato de aprender apresenta peculiaridade e está envolto em uma mescla de ações desenvolvidas tanto nos ambientes escolares quanto nos não escolares.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, existem diversos estudiosos que redigiram trabalhos sobre as doutrinas, teorias e tipos de aprendizagem. Todos esses estudos visam à explicação de como melhorar o processo de aprendizagem dos indivíduos.

A teoria é uma construção humana para interpretar sistematicamente uma área de conhecimento. Dentre tantas, cada uma tem sua relevância, bem como com suas fragilidades. Optamos por trabalhar com os conceitos apresentados nos estudos de Vygotsky (1987) no âmbito da Teoria Cognitiva. Ele mostrou, em seus estudos, a relevância do enfoque cognitivista para o desenvolvimento do indivíduo e a construção dos saberes. Se-

gundo o autor, o desenvolvimento cognitivo produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura valoriza as potencialidades do indivíduo, que devem ser levadas em conta durante o processo de ensino e aprendizagem. Ele afirma que o sujeito ativo é interativo, pois forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Vygotsky criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal em que o sujeito é o agente do processo.

Cardoso (2003) fala sobre a busca de uma prática pedagógica fundamentada numa visão interacionista, dialogando com o pensamento defendido por Vygotsky, o aluno interativo. Ele salienta que o trabalho docente com os dispositivos pedagógicos interacionistas vem para superar o ensino de caráter essencialista, conteudista e tecnicista, e, assim, trabalhar em uma perspectiva do aluno construtor das aprendizagens significativas.

Ausubel (1963) investiga e descreve o processo de cognição segundo uma perspectiva construtivista. Essa teoria ficou conhecida como Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). De acordo com ela o aluno precisa ter disposição para aprender e o conteúdo escolar a ser assimilado tem que ser potencialmente significativo, ou seja, a aprendizagem tem que ser lógica e psicologicamente ser significativa. Ausubel (1963, p. 58). Essa teoria valoriza o conhecimento prévio dos discentes com situações pedagógicas criadas pelos docentes a partir desse contexto de vivências dos discentes, incentivando a curiosidade que culmina com descobertas. Na aprendizagem significativa, as informações já existentes na estrutura cognitiva passam a interagir com novas descobertas, colaborando para a transformação do conhecimento em novos conhecimentos, sempre por meio da dinamicidade.

Alfabetização e Letramento

Inicialmente, vejamos a conceituação dos termos alfabetização e letramento, segundo Soares (2003):

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40).

Decodificar, compreender e interpretar é a realidade presente nos anos iniciais. Soares (2020) ressalta que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Um exemplo básico: uma pessoa pode tirar a carteira de habilitação, no entanto, esse indivíduo pode não ter coragem para, no cotidiano, dirigir o veículo. Ou seja, ela tem o aprendizado, mas não o executa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relata como deve ser o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2017). Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, o aluno terá consolidado as habilidades de alfabetização, sendo um leitor de texto com fluência, encontrando-se no nível alfabético e produzindo situações comunicativas organizativas com coerências, entre outros.

Ferreiro e Teberosky (1989) apresentam, na obra *Psicogênese da língua*, as hipóteses de escrita das crianças como processo de aquisição da aprendizagem. São divididos em cinco estágios: pré-silábico; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico alfabético; e, por fim, alfabético. Cada um agrega atividades, metodologias e recursos diferenciados para desenvolver as habilidades cognitivas em cada grupo de alunos. Para distribuição dos alunos nos níveis, as autoras sugerem o teste composto por quatro palavras (polissílaba, trissílaba, dis-

sílaba e monossílaba) e uma frase contextualizada (ex. Marina pedala em sua bicicleta). As palavras, por sua vez, devem pertencer ao mesmo campo semântico (ex. bicicleta, caminhão, carro e trem). O desempenho dos alunos na mudança de um nível para outro se dá por meio de atividades construtivistas e interativas no cotidiano da sala de aula. As autoras propõem para as crianças o contato com diversos gêneros textuais para apropriação da alfabetização e do letramento.

Currículo Escolar

Conforme Sacristán (2000), a organização curricular é uma discussão recorrente e pontual no sistema educacional brasileiro. O vocábulo currículo é de origem latina e significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas. Remete a processo, movimento, percurso, como a etimologia explicita. Na prática, o currículo escolar é a organização de temáticas, dispondo as competências e habilidades de forma progressiva e contextualizada com cada ano de estudo dos discentes. Atualmente, temos contemplado em todo o território nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em nível estadual, temos o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) como norteadores da construção do currículo nas redes de ensino. A BNCC é um documento normativo, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional da Educação (PNE); sendo assim, os currículos das redes públicas e particulares devem ter a BNCC como referencial norteador da construção de suas propostas pedagógicas curriculares. Englobando todos os componentes curriculares, a BNCC trabalha com competências gerais e específicas, bem como com objetivos de aprendizagens e habilidades para cada faixa etária e ano escolar, presentes nas unidades temáticas e nos campos de atuação.

E como se dá a relação entre o currículo e as avaliações externas? Elas contemplam o currículo em sua integralidade?

Somos sabedores de que as avaliações externas historicamente são elaboradas com base em uma Matriz de Referência, que por sua vez é um recorte do currículo, portanto não englobando todas as competências e habilidades necessárias à aprendizagem do aluno no ano em curso. Assim, podemos questionar até que ponto o currículo, em sua integralidade, é cumprido em decorrência do trabalho com as avaliações externas. Sacristán (2000) nos relata “[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda”. Podemos, então, pensar a possibilidade de trabalhar com as práticas pedagógicas que passem pela matriz de referência de avaliações externas, dialogando com o currículo em sua completude.

Avaliações Externas

Ao longo do processo histórico em nosso país, verificamos inúmeras tentativas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, seja por meio de campanhas, projetos, programas, ações sociais, políticas públicas, entre outras. Nas duas últimas décadas, a avaliação em larga escala ou avaliação externa vem sendo desenvolvida e tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, sobretudo em relação às políticas públicas.

Blasis, Falsarella e Alvarse (2013) afirmam que as avaliações externas estão cada vez mais presentes nos ambientes escolares, no entanto, os dados obtidos com essas avaliações ainda não são trabalhados de forma sistemática na rotina educacional como ferramenta para o trabalho pedagógico. Segundo os autores, ainda existem dúvidas, descréditos e dificuldades por parte dos docentes para a utilização dos testes padronizados como recurso pedagógico.

Já refletindo sobre as avaliações externas, por sua vez, Werle e Fischer (2010) nos levam a perceber a linha tênue em que elas caminham, conduzindo por vezes a objetivos diferentes dos propostos:

O que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questão de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que no processo. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo (WERLE e FISCHER, 2010, p. 39).

Percebemos aqui a fragilidade encontrada nas avaliações externas, sendo possível a distorção da aprendizagem em detrimento dos resultados, instigada pela disputa entre as redes de ensino em busca dos melhores indicadores educacionais. A avaliação com caráter quantitativo, eliminando a essência do fazer pedagógico.

Em nível estadual, temos, ao término do 2º ano, a realização, de forma censitária, da avaliação externa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPA-ECE-ALFA). E em nível nacional, bianual e de forma amostral, temos a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas avaliações verificam a consolidação das habilidades cognitivas dos discentes que estão fechando o ciclo de alfabetização. Ressalta-se aqui a ausência da produção escrita do aluno no SPAECE-ALFA, não sendo, portanto, avaliadas as competências e habilidades de produção e uso social das práticas de escrita, tornando as verificações incompletas.

Considerações finais

Percebemos que as teorias da aprendizagem atravessam a fase da alfabetização que permeia da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental, fechando o ciclo de alfabetização e concedendo, assim, contextos e embasamentos

coerentes com a temática investigada. Dessa forma, é nítido que a aprendizagem significativa deveria ser predominante nos ambientes escolares, visto que conduz a avaliação como forma de permear o caminho do monitoramento e a reconstrução dos saberes. No entanto, ainda temos na cultura brasileira o hábito da aprendizagem mecânica, em que a avaliação torna-se o fim de um processo, reduzido tudo a uma nota.

Os discentes do 2º ano do Ensino Fundamental necessitam ir além do decodificar da alfabetização. Eles devem ter contato com as práticas sociais da escrita e desenvolvê-las, uma vez que tal prática é fundamental nesse processo de alfalettrar - em que o texto, com seus eixos sociais, são o centro de todo o processo. Sendo assim, a escola deve propiciar momentos diversificados que engobem os eixos de oralidade, leitura, escrita, produção textual, análise linguística e semiótica.

Dessa forma, o currículo vai para além de questões pontuais, ele é um todo que engloba os agentes envolvidos no processo educacional, em tempo e espaços adequados a cada ano de ensino, composto por competências e habilidades, requeridas para a aprendizagem do aluno de forma progressiva e exitosa, sendo estas trabalhadas com diversos recursos pedagógicos. Assim, as matrizes de referência utilizadas nas avaliações externas, trabalhadas por algumas escolas como currículo, na verdade, são um recorte do currículo, contemplando apenas alguns dos requisitos necessários a serem desenvolvidos em cada momento da vida educacional dos discentes.

A escola trabalha, em seu cotidiano escolar, as práticas pedagógicas a partir da sua proposta curricular, construída à luz da BNCC e do DCRC, sendo que nela estão englobados os descritores presentes nas matrizes de referência. Caso contrário, as avaliações externas continuarão rotulando os currículos no sistema educacional brasileiro. Com o estudo focado nas matrizes de referências, os discentes ficam condicionados apenas a uma parte dos conteúdos/objetivos/metodologias/recursos/avaliações, além de trabalharem com um esquema de apren-

dizagem mecânica. Percebe-se a necessidade de um trabalho com os docentes que os oriente a adotarem práticas pedagógicas voltadas para o uso das avaliações externas em seus planos diários, englobando o currículo escolar com aulas significativas.

Nesse cenário, inquietações acerca da investigação sobre as avaliações externas e seu uso pedagógico na prática docente dos currículos escolares nos permeiam no que diz respeito à rotina escolar em meio ao contexto das avaliações externas e da aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização. Já que não se pode trabalhar com algo desconhecido, o professor precisa primeiramente entender as avaliações externas enquanto ferramenta pedagógica. Soligo (2010) relata que, em um país de dimensão continental como o Brasil, não existe uma fórmula pronta para o trabalho pedagógico com as avaliações. Cada escola apresenta um contexto diferenciado, e dentro de suas realidades é que ela deve elaborar um plano de ações que possa fomentar o trabalho a partir dos resultados das avaliações em larga escala, enfocando esses resultados não como fim, mas como um meio para o processo de ensino – aprendizagem. Analisando e reconhecendo o que podemos realizar de forma processual e positiva para o desenvolvimento dos alunos. Os estudos de Sacristán (2000) corroboram esse pensar ao afirmar que o currículo é um artefato social e, para tanto, engloba contexto, cultura, ideologia, educandos e professores. Sendo distintos de acordo com os níveis e as especialidades que existem dentro do sistema educacional.

Identificamos que a prática do processo de avaliação da aprendizagem escolar com vistas à formação cognitiva, humana, crítica, dialogada, cidadã e transformadora de saberes e vidas vem cedendo lugar para a política das avaliações externas orientadas por instrumentos de coleta de dados que trazem questões objetivas padronizadas, com base Teoria de Resposta ao Item (TRI), permitindo, ao longo do tempo, fazer comparações estatísticas acerca do desenvolvimento dos discentes, promover mudanças no cenário educacional e realizar intervenções pedagógicas. No entanto, esse comparativo nem sempre

apresenta peculiaridades. Cada resultado precisa ser visto sob diversos ângulos, não prevalecendo só à média em si. Nesse esquema de trabalho com as avaliações externas, a construção do conhecimento não acontece por meio do sujeito ativo e interativo como define Vygotsky (1987).

As práticas que se consolidaram no trabalho com as avaliações externas geralmente englobam simulados, provas e apostilas que trazem questões no estilo da prova do SPAECE-ALFA. Por vezes, planos de ações interventivas relacionados aos indicadores educacionais dessas avaliações externas deixam a desejar, seja pela presença de atividades mecânicas, seja pelo engavetamento deles, não sendo percebida uma relação horizontal entre currículo alfabetizador – avaliação e aprendizagem dos discentes ao término do 2º ano do Ensino Fundamental nos anos iniciais. O estudo com itens não é trabalhado na perspectiva construtivista, mas sim de forma mecânica, sem dialogicidade e sem relação com as vivências dos discentes. O uso de metodologias ativas, como a rotação por estação (adaptação aos cantinhos pedagógicos do ciclo de alfabetização), em que o aluno é o protagonista da aprendizagem, acaba cedendo lugar para o expositivo, o marcar e o ler sem contextualizações sociais. O uso do eixo da oralidade como propiciador dos demais eixos: leitura, escrita, produção textual, análise linguística e semiótica é de suma importância no ciclo de alfabetização, bem como as vivências com dispositivos lúdicos de alfabetização, porém, no trabalho preparatório das avaliações externas, essas ferramentas e estratégias de aprendizagem interativa, construtivista e crítica, cedem seu lugar para a mesmice de atividades pré-prontas em estilo uníssono do ler e marcar o item certo.

Conforme explicitado na pesquisa, os processos de alfabetização e letramento distintos e ao mesmo tempo conjuntos são permeados por vivências que propiciem o desenvolvimento de habilidades orais, leitoras e escritas. No que diz respeito às avaliações externas, apenas é verificado o desempenho de compreensão leitora, não contemplando, assim, o que propõem

as autoras, Ferreiro e Teberosky (1989) com a psicogênese da língua escrita. Apenas recortes da aprendizagem e aquisição da alfabetização e letramento são considerados como adequados ou críticos para qualificação dos discentes e da educação.

Composta por uma matriz de referência com recortes mínimos do currículo, favorecendo certas habilidades em detrimento de outras, as avaliações externas ainda trazem a rotina de aulas preparatórias, o que algumas vezes acarreta ausência de uma rotina interativa entre matriz curricular/PNLD/matriz de referência; a não execução do trabalho pedagógico intra e intercomponentes; professores com preconceito acerca do trabalho com avaliações externas; atividades/aulas mecanicistas: o desequilíbrio entre questões objetivas e subjetivas; a cobrança por resultados, entre outros. Dessa forma, a relação entre o currículo escolar e as avaliações externas não apresenta caráter exequível. O currículo não é contemplado em sua totalidade e sua executividade deixa a desejar, além de essa minimização curricular prejudicar a formação integral dos alunos.

Com base na pesquisa bibliográfica realizada ao longo deste estudo, podemos analisar que as avaliações externas não têm sido disseminadas no sistema educacional brasileiro conforme o planejado e adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, seu impacto na rotina educacional é a geração de uma cadeia de disputa entre as escolas, criando um *ranking* desumano e inapropriado para práticas pedagógicas. As escolas preocupam-se com a posição que vão ocupar quando os resultados forem divulgados e, por conseguinte, se receberão reconhecimento pela sociedade e pelo sistema público por meio de premiação financeira, como o Prêmio Escola Nota 10, acarretando o resultado em detrimento do desempenho; o indicador em detrimento da aprendizagem; a mecanização em detrimento da alfabetização. Sendo assim, o estreitamento entre aprendizagem, alfabetização e letramento, currículo e a avaliação externa ainda precisa ser solidificado. Portanto, ao analisar o

impacto das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, é plausível declarar que o trabalho pedagógico com as avaliações externas para a aprendizagem dos alunos em um currículo de alfabetização, ainda é um grande desafio a ser consolidado nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

Referências

AUSUBEL, D. P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.

BARRAL, W. B. *Metodologia da Pesquisa Jurídica*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saeb*, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>, Acesso em: 12 jun. 2022.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. (Praxis Educativa, vol. 15).

SOLIGO, Valdecir. *Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar*. Araraquara SP: Ibero - Americana de Educação, (2010). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275/6152>, Acesso em: 08 jun. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Spaace*, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

WERLE, Flávia O. C.; FISCHER, Beatriz T. D. *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.





SEÇÃO III
PRÁTICAS EDUCATIVAS



12 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JIJOCA DE JERICOACOARA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap12>

CRISTIANE JURDÊNIA DE FARIAS

Mestranda em Ensino e Formação Docente-PPGEF/Unilab-IFCE. Especialista em Gestão Escolar com ênfase em Supervisão Escolar- FSB. Licenciada em Língua Portuguesa-UVA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Professora da Rede Municipal de Jijoca de Jericoacoara.

E-mail: cristianejfarias@gmail.com

SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

Doutora em Educação e Mestre em Educação em Saúde. Licenciada em Pedagogia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e Pós-graduação Stricto Sensu. Coordenadora e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência).

E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

Introdução



partir da experiência docente na Educação Infantil, é possível inferir que no cotidiano escolar prevalece o modelo conteudista, a antecipação de habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental e a ausência de maior acompanhamento às crianças com dificuldades de aprendizagem. Soma-se ainda a problemática de os próprios docentes desconhecerem seu papel social junto ao desenvolvimento infantil.-

Atuar como educadora da Educação Infantil é um ato prazeroso, pois as crianças, em suas especificidades, cativam-nos. Estão em pleno desenvolvimento e, nessa fase, a imitação é preponderante a elas. As aprendizagens acontecem pelo convívio com as pessoas que as cercam, e, no caso, os educadores e as pessoas do meio familiar e social necessitam ter consciência de que contribuem cotidianamente na autoformação dessas crianças.

Na heterogeneidade de seu trabalho, o professor se encontra diante de situações complexas para as quais precisa encontrar respostas que podem ser criativas ou repetitivas, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e das possibilidades objetivas em que realiza o trabalho. No entanto, quando a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que se dirigem à busca de um resultado ideal, a atividade docente pode ser denominada práxis.

Para Sánchez Vázquez (1977, p. 241):

a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.

Nesse sentido, sem a consciência da prática, ou seja, sem a práxis, o professor não percebe sua prática pedagógica, por isso é importante aprofundar reflexões sobre o domínio conceitual dos professores na área da Educação em Direitos Humanos. Destarte, o objetivo desta investigação é compreender como os professores de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara desenvolvem a temática de Educação em Direitos Humanos (EDH).

Tem-se como referência refletir sobre a Educação em Direitos Humanos e a formação continuada de professores a partir das contribuições epistemológicas de: Candau *et al.* (2013), Paulo Freire (1997), Libâneo (2009), Saviani (2009), entre outros.

A Educação em Direitos Humanos e os desafios da atualidade

A escolarização do século XXI necessita de muitos ajustes, e somente políticas públicas essencialmente comprometidas em reduzir as desigualdades sociais poderiam assegurar um melhoramento na qualidade do ensino, referenciando qualidade como conhecimento adquirido pelo sujeito capaz de levá-lo a atuar em sociedade com princípios de cidadania, criticidade e sustentabilidade.

Nessa conjuntura, são muitos os desafios que dificultam o acesso à qualidade. O primeiro deles é pensar políticas educacionais para crianças que chegam à escola com inúmeros direitos negados pela sociedade, a começar pelas condições de ensino nas diversas escolas espalhadas pelo país. É claro que existem instituições de excelência que promovem o acesso e permanência do aluno garantindo uma educação de qualidade, porém, é necessário destacar as diferentes realidades e as desigualdades

de acesso, sobretudo nas escolas situadas em espaços rurais, na maioria das cidades interioranas do país. É preciso pensar que o cotidiano dessas escolas é marcado por inúmeras fragilidades, desde questões de infraestrutura até problemas relacionados às péssimas condições de trabalho do professor.

Para Marin e Pimenta (2018, p.85):

a escola, como instituição social, cumpre uma função que lhe é específica que é a de assegurar a formação educativa escolar para todas as crianças, jovens e adultos do país. Sua trajetória mostra conquistas, como a ampliação do atendimento a quase todas as crianças em idade escolar, ao mesmo tempo em que evidencia enormes problemas, como a sonegação do ensino público, com qualidade, para boa parte da população que nela está inserida.

Nesse sentido, a profissão docente na contemporaneidade tem se tornado cada vez mais complexa, especialmente no que diz respeito ao ensino infantil, tendo em vista a grande influência das mídias sociais na cultura das infâncias. Assim, concordando com Marin e Pimenta (2018), é possível inferir o ensino como fenômeno complexo que se realiza na práxis social entre os sujeitos desse processo, mediado pelas condições objetivas dos diversos contextos institucionais, culturais e temporais, e que, à medida que os sujeitos se modificam, modificam-se também os contextos sociais.

Assim, a ideia de transformação social é de não corroborar as injustiças e desigualdades que cotidianamente encontram-se na educação, enfatizando a oportunidade de diminuir as diferenças de escolarização, compreendendo a educação na perspectiva Freiriana.

É típico de certo discurso neoliberal, também às vezes chamado de pós-moderno, mas de uma pós-modernidade reacionária, para a qual, o que importa é o ensino puramente técnico, é a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. Mais do que

uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável e que ainda fere a natureza mesma do ser humano, ‘programado para aprender’, algo mais sério e profundo do que adestrar-se. (FREIRE, 1992, p. 52).

E foi assim que esta pesquisa se formulou: como garantir uma educação de fato transformadora, capaz de construir uma sociedade mais justa, pacífica e menos desigual? Diante disso, a escola infantil, seu currículo e o corpo docente podem exercer protagonismo e comprometimento com as pautas relacionadas à promoção da EDH.

A Educação Infantil, especificamente a pré-escola, etapa obrigatória da educação básica, envolve processos que facilitam esse posicionamento da instituição escolar. Nessa etapa, as crianças encontram-se em intenso desenvolvimento cognitivo, físico e social, favorecendo a construção de práticas pedagógicas que promovam a EDH.

A trajetória dos Direitos Humanos no Brasil se fortalece como política de Estado a partir da Constituição de 1988 e, do ponto de vista das relações internacionais, tem como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Contudo, desde suas origens aos dias atuais, os Direitos Humanos estão em constante (re)construção. As políticas públicas em relação ao tema orientam-se no sentido de formar sujeitos de direitos, assim potencializando a ação transformadora da sociedade (CANDAU *et al*, 2013).

A formação continuada de educadores em Direitos Humanos constitui um processo complexo, que não pode ser concebido como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre os conhecimentos e práticas, de (re) construção permanente de uma identidade profissional do ponto de vista pessoal e coletivo (CANDAU *et al*, 2013).

É fundamental ressaltar que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, e, principalmente, as questões

de salário e da jornada de trabalho. É fato que, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores como também tornam o ensino sem atração para o aluno (SAVIANI, 2009).

Uma das características da EDH é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora e para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia (CANDAU *et al*, 2013).

Nesse sentido, o educador, como agente sociocultural e político, está chamado a desenvolver, segundo CANDAU *et al* (2013, p. 257), uma “pedagogia do empoderamento, entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada a mudança pessoal e social”.

Assim, o professor como agente transformador precisa romper com os procedimentos tradicionais de repasse de informação e, sem o conhecimento teórico e a consciência dos seus propósitos, dificulta-se a avaliação do processo, de sua ação e a proposição de situações que possibilitem a criança aprender com autonomia.

A tarefa docente sempre foi complexa, mas, nas últimas décadas do século XXI, tal complexidade aumentou muito. A mudança em qualquer pessoa nunca é fácil, conseqüentemente a mudança que se espera dos professores na formação não é simples, mas, um processo complexo. Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa aceitar que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e que essa abertura, as vezes, perpetua práticas intuitivas e até excludentes, assim uma formação que facilite a reflexão pode fazer com que os professores sejam melhores planejadores e agentes sociais para intervir nas estruturas sociais (IMBERNÓN, 2010).

O currículo de resultados que tem marcado a geração de alunos dos últimos vinte anos do século XXI vem causando

uma qualidade restrita das aprendizagens escolares. Assim, a corrida por destaques numéricos nas avaliações externas tem regido todo o sistema escolar e pouco se investe em formação e desenvolvimento humano. Esse modelo tem tornado o aluno passivo, pois desconsidera seu papel ativo no processo de aprender e, pior, responsabiliza-o pelo sucesso ou insucesso, excluindo qualquer possibilidade de compreender fatores que interferem no rendimento escolar (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, *apud* LIBÂNEO, 2019).

Segundo Libâneo (2019), essa escola não pode ser reduzida à oferta de um “kit” de habilidades de sobrevivência social, conforme o currículo de resultados, nem ser reduzida a um lugar de acolhimento e integração social. Ela é lugar privilegiado de conquista do conhecimento e de desenvolvimento de capacidades humanas, o que lhe possibilita contribuir para a igualdade social, na medida em que pode reduzir a diferença em relação a diferentes qualidades de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Em publicação provocativa, Pimenta e Lima (2019), sem trazer de modo explícito sua crítica ao modelo de educação mercantilizada, evidencia que as políticas que interferem nos processos de formação docente no contexto atual são decorrentes de um processo de mercantilização da educação. Essas estratégias, em países como o Brasil, eximem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais e determinam as diretrizes para a educação ao mesmo tempo em que financiam projetos que têm como foco o combate à pobreza. Simultaneamente, esse modelo de gestão pública se constituiu como incentivo à meritocracia no âmbito das instituições educacionais e entre os professores.

Nesse cenário, as avaliações em larga escala se constituem como padrão de qualidade para uma educação que desconsidera fatores como desigualdade social, formação de pro-

fessores e condições de trabalho como agentes de interferência na qualidade do ensino. Esse modelo causa uma verdadeira correria por resultados meramente quantitativos e estimula cada vez mais a competição em lugar da cooperação entre professores e redes de ensino.

As prioridades das políticas neoliberais incidem negativamente sobre a formação de professores ao acentuar práticas de ensinar em detrimento de teorias e implementar sistemas de avaliação e premiação que precarizam o trabalho docente, instituindo bônus no lugar de aumento salarial. Essas e outras medidas somadas a tantas mais passam pela vida profissional dos professores sem que eles compreendam com clareza os determinantes e a intencionalidade de tais ações.

Metodologia

As abordagens e os percursos teóricos escolhidos no decorrer de uma pesquisa são um recorte coerente que se deve dar a uma realidade que desejamos conhecer e investigar. Esta pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, porque ela, em si, já contempla tanto os dados objetivos quanto subjetivos, oferecendo ampliação e flexibilidade na maneira de agir e de pensar, além de possibilitar à investigação um caráter mais dinâmico e colaborativo, apontando para a necessidade de responder à questão norteadora da pesquisa. Essa abordagem de investigação trabalha com o universo de significados, crenças, valores, atitudes, motivos e aspirações que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis, porque correspondem a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a imersão no seu universo investigativo, possibilitando-lhe a captura do real em movimento, na busca da compreensão do seu objeto enquanto parte na relação dialética constante com o todo

Na área educacional, a pesquisa qualitativa vem mostrar

o fazer pedagógico como uma elaboração científica, pois a relação ensino-aprendizagem deve ser uma experiência relatada, sempre que possível, como prática de pesquisa e socialização de conhecimentos.

O *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Jijoca de Jericoacoara, no litoral oeste do Ceará a 290 quilômetros de Fortaleza, tendo sido emancipado politicamente em 1991. Conta atualmente com uma população estimada em cerca de 20.351 habitantes (IBGE, 2021) e seu principal aspecto socioeconômico gira em torno do turismo, que tem atraído um fluxo migratório bastante considerável, afetando de forma negativa os processos de planejamento e implementação de políticas públicas por parte do poder público municipal. Como consequência, contribui para o agravamento de situações de fragilidade social como fome¹, exploração sexual, violência², drogas, entre outras, sobretudo envolvendo algumas famílias das crianças atendidas na Educação Infantil desse município. Possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) estimado em 0,652, classificado na categoria de IDH médio, estando próximo do IDH cearense, estimado em 0,682.

Conta com 19 instituições de ensino público, não oferecendo educação básica em centros privados devido à inexistência de escolas particulares. Dessas 19 instituições, 10 oferecem exclusivamente Educação Infantil. Esse município apresenta consideráveis resultados em proficiência em alfabetização nas avaliações externas realizadas pelo estado do Ceará, por meio

¹ De acordo com dados do IBGE (2010), 48,5% da população sobrevive com uma renda de até meio salário mínimo.

² De acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de 2012 para 2013 foi registrado aumento de 23% nas taxas de óbitos por agressão. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/CP_Livro2_O-Cena%CC%81rio-da-Viole%CC%82ncia-e-da-Criminalidade-no-Brasil-e-no-Ceara%CC%81.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPA-ECE), em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Vale destacar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentou, no 5º ano, as médias 8,2 no ano de 2017 e 8,3 em 2019, superando as médias estadual e nacional e ultrapassando as metas determinada pelo Ministério da Educação (MEC) de 5,4 e 5,7, respectivamente.

O município de Jijoca de Jericoacoara também é destaque nacional no Índice de Oportunidades da Educação (IOEB), estando em 5º lugar no *ranking* nacional em 2021. O índice, que é composto pelo resultado do IDEB e pelos investimentos realizados na educação, desde a garantia de direitos da criança e do adolescente, garantia de direito das crianças com necessidades especiais, oferta de oportunidades educacionais e ofertas de profissionais capacitados.

Os participantes desse estudo são 10 professores e 2 técnicas da Educação Infantil, atuantes na pré-escola. A amostra é intencional e não probabilística. Os participantes foram identificados por números de participantes, 01, 02 e assim sucessivamente, até o participante 10, e as duas técnicas foram identificadas como T1 e T2. Como se trata de pesquisa com seres humanos e usando da ética, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Resultados e Discussão

Os docentes participantes da pesquisa possuem entre nove e vinte e três anos de experiência na Educação Infantil e foram convidados a refletir sobre o que compreendem a respeito da Educação em Direitos Humanos. A maioria considera a EDH como direito de todos na perspectiva do respeito às diferenças e da igualdade de direitos, advogando sobre sua importância, conforme segue:

Quando o indivíduo tem direito de opinião, expressão. Quando a sociedade respeita o outro do jeito que ela é independente de raça, cor, religião, política. (P08).

Direitos que todos nós temos em relação a dignidade, liberdade, justiça, solidariedade e a paz. (P09).

Entendo que seja uma educação de qualidade, uma educação voltada não somente para o conhecimento cultural, científico, tecnológico, mas também para os valores, para o cuidado com a vida, respeito e aceitação as diferenças, seja racial, social, física. Uma educação que respeite esse sujeito de direitos garantindo uma formação integral que oportunize a criança desde a educação infantil ser protagonista, uma criança que tenha o direito de conviver, conhecer-se, brincar, explorar, participar. Expressar-se sem medo de ser excluída. Vivenciar dentro da escola os valores da igualdade, da justiça, da cooperação, da solidariedade e da paz. (P10).

Uma educação que vise priorizar o ser humano e seus direitos, que promova uma cultura de respeito e valorização a humanidade, a liberdade os valores para que tenhamos assim uma sociedade mais justa, solidária cooperativa e digna. Temos uma sociedade injusta e desigual com valores distorcidos e buscar uma educação em direitos humanos se faz urgente e necessária. (P11).

Os docentes compreendem que a EDH contribui para a uma educação que valoriza o respeito ao outro, a diversidade e, sobretudo, a formação de uma sociedade justa, solidária e cooperativa.

Justamente por isso, a EDH deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, entre outras) e a qualidade da educação, devendo ser contemplada de forma transversal e dialógica (BRASIL, 2008).

O último depoimento revela ainda a necessidade de a escola resgatar o sentido de formação humana e comprometer-se efetivamente com a mudança social e estrutural, rompendo com

a ideia de progresso ligado à técnica e à ciência que historicamente tem produzido desigualdades, esgotamento de recursos naturais e guerras. É urgente lutar pelo ressurgimento de outros valores, outros conhecimentos, outra ideia de qualidade de vida e bem-estar (SACRISTAN, 2013).

Quando indagados sobre ações de formação de EDH para professores no município pesquisado, apenas 2 docentes reconheceram que existe formação nessa perspectiva, entretanto, 8 docentes responderam que não existe nenhuma ação formativa nessa área. Paradoxalmente a esses dados, as duas técnicas municipais sinalizam ações formativas nessa área, elencando algumas práticas:

Não há formação específica sobre a Educação voltada em Direitos Humanos, mas dentro das formações continuadas há sempre o cuidado para o trabalho com as competências socioemocionais, o acolhimento e a inclusão (T1).

Voltada somente para os Direitos Humanos, não. Mas buscamos promover reflexões sobre a importância do respeito, a escuta das crianças, a participação e protagonismo onde eles possam vivenciar experiências aprendendo de forma mais ativa e menos passiva. Nas formações além das competências socioemocionais e valores, Já promovemos estudos de como trabalhar de forma mais significativa com o campo de experiência O eu o outro e o nós que também visa uma formação mais humana (T2).

Os depoimentos acima evidenciam que, de alguma maneira, o tema da EDH tem sido abordado no universo formativo dos docentes da Educação Infantil, embora a maioria não reconheça essas ações. Com efeito, as formações precisam promover a valorização dos saberes dos educadores, seu cotidiano profissional como experiência constante, o exercício da construção coletiva de conhecimentos e a busca de alternativas para os desafios que a prática educativa impõe. Assim, experiências formativas de EDH sustentarão essa prática com maior significado (CANDAUI, 2011.)

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível em uma formação profissional (NÓVOA, 2022).

Buscando a valorização dos saberes docentes, indagamos quais as sugestões para abordagem da temática EDH na Educação Infantil. Houve uma multiplicidade de respostas entre os docente, todas considerando o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), reconhecendo a criança como sujeito de direito e inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos, no que diz respeito aos direitos fundamentais à saúde, alimentação, lazer, educação, proteção contra a violência, discriminação e negligência, bem como o direito à participação na vida social e cultural:

Trabalhar o estatuto da criança e do adolescente, bem como as leis dirigidas aos direitos das crianças. (P02).

Sempre fomentar nas crianças práticas de respeito com atividades cotidianas que estreitam o entendimento delas para com as suas realidades. (P03).

Falar sobre proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas. (P07).

Trabalhar a cultura da paz nas escolas de educação infantil, a empatia; Realizar a escuta ativa, oportunizando as crianças a serem protagonistas; Trabalhar os valores diariamente por meio das brincadeiras e a convivência com o outro e com meio. (P10).

Promover experiências que envolvam os valores e as competências socioemocionais acredito que contribuirá bastante, uma intensificação maior dessas atividades e continuidade por todos os anos até se formarem profissionalmente. A literatura infantil é uma grande aliada para abordar esses valores já que encantam as crianças e podem promover excelentes reflexões mesmo para as crianças bem pequenas, contribuindo bastante

para que tenhamos melhores cidadãos e melhores seres humanos. (P11).

Os depoimentos revelam que a criança é o centro do processo educativo e sujeito de direitos capaz de desenvolver-se nas brincadeiras e interações propostas pelas instituições de Educação Infantil, sendo perfeitamente possíveis as experiências com EDH já nessa primeira etapa da educação básica, como revela o último depoimento, enfatizando a literatura infantil como aliada nesse processo.

Assim, a formação de professores para uma EDH poderia ser desenvolvida nas escolas em que os docentes atuam, com o apoio da coordenação pedagógica, das técnicas da secretaria ou de algum profissional parceiro, podendo ser realizado um planejamento coletivo de acordo com as necessidades de cada unidade de ensino.

Considerações finais

O estudo buscou compreender como os professores de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara desenvolvem a temática de Educação em Direitos Humanos.

A EDH se fortalece à medida que os docentes ampliam sua compreensão sobre essa prática, sobretudo quando são levados a refletir sobre suas práticas.

O conjunto de dados revelou a necessidade de a formação continuada promover experiências que trabalhem explicitamente sob essa perspectiva, do contrário, corre-se o risco de os docentes não considerarem a formação dentro dessa abordagem. O exercício de sugerir temas para abordagem da EDH na Educação Infantil revela a importância da autonomia docente, oportunizando o diálogo entre o currículo infantil e as possibilidades de práticas de EDH, assim como os desafios que se fazem presentes no cotidiano profissional, o refletir sobre a prática,

compreendendo os limites e as possibilidades da formação e prática docente.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2008.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/14.-Pol%C3%ADtica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ECHALAR, Adda; FIGUEIREDO, Daniela Lima (org.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Ceped/Espaço Acadêmico, 2019. p. 33-57.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2018.

NÓVOA, Antônio. *Escolas e Professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: CET/IAT, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu24-e240001.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SACRISTAN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

13 AS FORMAÇÕES DO MAIS PAIC E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap13>

EDMILSON RODRIGUES CHAVES

Mestrando em Ensino e Formação Docente pelo PPGEF – UNILAB/IFCE. Especialista em Gestão escolar – UFC. Especialista em Psicopedagogia- UECE. Licenciado em Pedagogia. Professor efetivo da Rede Pública Municipal de Crateús/CE. E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com

OLONILDO ALMEIDA DA SILVA

Doutorado Acadêmico em Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado Acadêmico em Sociologia (Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Formação de Formadores (UECE); Especialização em Metodologias do Ensino de Geografia (UECE); Graduação em Pedagogia (UECE); Graduação em Geografia (UECE); Pós-Doutorado Geografia Humana (Geografia Cultural) – Universidade Federal do Ceará (UFC); Docente Permanente do Doutorado Acadêmico em Ensino – RENOEN, Doutorado Acadêmico em Ensino – Rede Nordeste (RENOEN) atuando no Polo IFCE; Docente no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE); Docente do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Ceará (IFCE); Professor de Licenciaturas no IFCE.

E-mail: solonildo@ifce.edu.br

LEANDRO ARAUJO DE SOUSA

Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: leandro.sousa@ifce.edu.br

Introdução

Este ensaio traz uma reflexão sobre o perfil profissional docente no Programa de aprendizagem na idade certa (PAIC) dos professores que trabalham com crianças que estão em processo de construção da aprendizagem a fim de desenvolver a leitura e escrita através das metodologias aplicadas em sala de aula. Procuramos abordar a temática sobre a perspectiva de construção de um docente em processo permanente e contínuo de formação, haja vista que professorar é um verbo que deve ser conjugado constantemente nos tempos presente, passado e futuro; dessa forma, procuramos demonstrar, neste estudo, a importância da formação em serviço para nossos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização. Consideramos um assunto de profunda relevância e interesse para todo o corpo docente, principalmente para aqueles que atuam nos anos iniciais das escolas públicas, que foi o ponto crucial de nossa pesquisa.

O interesse pela temática se justifica por ser professor por vocação há duas décadas e também por ter tido o privilégio de fazer parte do grupo de Formadores do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), compartilhando desafios e prazeres do processo de ensino/aprendizagem juntamente com os professores alfabetizadores. Durante o período em que ministramos formações para os professores, observamos que o perfil docente do educador responsável pelo ciclo de alfabetização necessita de um fazer pedagógico alinhado a uma prática docente coerente e satisfatória capaz de levá-lo ao sucesso.

Considerando tal realidade, torna-se cada vez mais necessária a aproximação do docente em formação dos espaços de Educação Básica, para que a eles sejam oferecidas oportunidades de investigação, conhecimento e análise da realidade em que irão atuar; para aqueles que já atuam, esse é um momento propício e convidativo a refletir sobre as novas estratégias metodológicas do trabalho pedagógico que envolve professores, alunos e o processo ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Somos conscientes de que para desenvolvermos qualquer atividade, necessitamos de um planejamento *a priori*, no qual objetivos e metas são traçados, portanto, nesta produção acadêmica, temos como objetivo geral: analisar o impacto das formações do MAIS PAIC no processo de construção da leitura e escrita durante o ciclo de alfabetização. Temos como objetivos específicos: refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam no ciclo de alfabetização e discutir sobre a importância de metodologias inovadoras do MAIS PAIC para construção da leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Estamos em busca de alternativas favoráveis ao bom desempenho e sucesso dos alunos que se encontram em processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e de aprendizagem, para que assim prossigam com êxito em seus estudos nos anos posteriores.

Um pouco de nossa trajetória docente

Trazemos em nosso contexto as marcas de nossa história de vida, a qual também é um construto permanente e contínuo que nos acompanhará por toda a vida, afinal, jamais poderemos negar nossa ancestralidade, pois é nela e por ela que está contextualizada nossa identidade; somos educador por vocação e acreditamos que a educação é um dos caminhos capazes de transformar o sujeito e elevá-lo ao mundo do sucesso; acreditando nessa perspectiva de mudança e transformação é que já completamos duas décadas de docência efetiva nesta caminhada

pelas trilhas da educação, sempre procurando tecer um emaranhado de conhecimentos para subsidiar nosso alunado através das informações e formações que recebemos durante nossa trajetória acadêmica e profissional enquanto educador; foi trilhando por diversos caminhos que o processo educativo nos levou ao encontro com a temática que aborda esta produção acadêmica.

O formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e as emoções (ecoformação), o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e de sua compreensão crítica (heteroformação) (NÓVOA, 2002 p. 11).

Podemos perceber nas palavras de Nóvoa a importância da autobiografia de formação enquanto docente em nosso processo identitário, pois é nele e por ele que construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto sujeito responsável pela própria personalidade; dessa forma, vamos tecendo o saber pedagógico compartilhando sabores e dissabores com todos que fazem o processo educativo acontecer. Sabemos que os professores devem estruturar seu trabalho envolvendo os indivíduos nas mais diversas situações, para que, assim, possamos entender de que maneira são construídas estratégias favoráveis ao ciclo de alfabetização.

As dificuldades que permeiam o âmbito educacional geralmente são as ditas causadoras do grande contingente de evadidos e desistentes nos cursos das escolas públicas; porém, não podemos esquecer que as propostas educacionais neoliberais tendem a mascarar a exclusão que proporciona a esses mesmos seres a quem diz dar assistência, pois as condições são adversas e as oportunidades para aqueles que não dominam o conhecimento e o raciocínio lógico são as mínimas possíveis, contribuindo para a disfunção social do papel da escola em nossa

sociedade. Sabemos que toda e qualquer ação que desenvolvemos dentro ou fora da escola se faz necessário um pré-planejamento, para em seguida acontecer o planejamento propriamente dito, pois ação sem planejamento não traz bons resultados; para colhermos bons frutos, precisamos semear boas sementes, e estas serão semeadas com boas estratégias que podemos encontrar pelo planejamento e pela organização de ideias entre um grupo de pessoas que buscam estratégias para melhorar a qualidade do serviço que ora está sendo ofertado, seja na escola, no comércio ou até na própria comunidade. A principal tarefa da escola é trabalhar o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, procurando transformar suas vidas em processos permanentes de aprendizagem e buscando desenvolver as habilidades de compreensão e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços como cidadãos portadores de direitos e deveres.

Enaltecendo as formações de professores no PAIC

A educação busca a cada dia novas formas metodológicas para aperfeiçoar o aprendizado. São inúmeras as inovações a fim de alavancar os processos de ensino e de aprendizagem de forma significativa, em que buscamos estratégias metodológicas inovadoras objetivando uma melhor aprendizagem para todos; foi em meio a essas buscas que nos deparamos com o objeto de nossa pesquisa: as formações do MAIS PAIC e suas repercussões na prática pedagógica durante o ciclo de alfabetização.

Nosso encontro com a referida temática se deu a partir de nossa prática pedagógica enquanto professor formador do PAIC(Programa de Alfabetização na Idade Certa), experiência de grande relevância para nosso crescimento pessoal e profissional, em que tivemos a oportunidade de compartilhar desafios e prazeres no processo de ensino/aprendizagem juntamente com os professores alfabetizadores. A referida experiência nos trouxe profundas reflexões e algumas indagações acerca desse processo de formação de professores.

Por compreender a educação enquanto prática social historicamente construída e sua contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade letrada, entendemos a necessária e constante reflexão no aprimoramento dessas práticas docentes pela dinâmica em que se apresenta o processo de ensino-aprendizagem; dessa forma, enquanto pesquisador de nossa prática docente a fim de reconstruir nossos saberes nos caminhos da docência e atualizando-os conforme a necessidade histórica da educação, percebemos revolucionárias as contribuições da presente pesquisa para todos os profissionais da educação, principalmente para aqueles que fazem parte do ciclo de alfabetização (1^o ao 5^o ano), e nelas justificamos a relevância acadêmica, pedagógica, política e social do presente estudo. Partimos da premissa de que, para selecionar o profissional que atuará no ciclo de alfabetização, etapa extremamente delicada no processo educativo, faz-se necessário estabelecer critérios específicos, pois trata-se dos pilares que irão dar sustentabilidade a toda a aprendizagem posterior. Traçamos como pergunta norteadora de nosso trabalho a seguinte indagação: Quais as repercussões das formações do MAIS PAIC para a prática pedagógica durante o ciclo de alfabetização? Esta produção foi um estudo bibliográfico direcionado ao setor educacional, relacionado às práticas pedagógicas de professores que atuam no ciclo de alfabetização (1^o ao 5^o ano); abordamos de forma sucinta a importância da formação continuada no campo da docência, pois é com ela e por ela que nossos pequenos aprendizes conseguem adentrar o mundo encantado das letras.

Caminhos Metodológicos

Este trabalho nasceu a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa e bibliográfica, por permitir a utilização de técnicas que possibilitam o reconhecimento da subjetividade dos envolvidos como parte integrante da realidade social investigada.

A pesquisa iniciou com o levantamento bibliográfico direcionado para a temática de estudo; nesta etapa, fizemos diversas leituras com vistas ao aprofundamento das categorias de análise e da temática da pesquisa.

Desse modo, entendemos que a pesquisa qualitativa foi uma atividade primordial que nos trouxe suporte capaz de compreender seu verdadeiro sentido, pois esta foca o pesquisador no mundo, o que fica visível nas palavras de Bogdan e Biklen (1994,p.1) ao afirmar:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas conferem a eles.

Este estudo foi de suma importância para os que integram o sistema educacional vigente de forma generalizada, pois através dele é possível formarmos os futuros sujeitos que darão continuidade à nossa história enquanto sujeitos ativos e participativos pertencentes a uma sociedade de classe.

A grande expansão do acesso à Educação Básica coloca em xeque a formação de professores para a escola básica no Brasil, pois atualmente os docentes desenvolvem inúmeras tarefas, além de suas atribuições pedagógicas de rotina, o que acaba desconfigurando a sua real tarefa de docente; tudo isso não corresponde a simples tarefa e de imediatos resultados, mas obedece a uma estrutura formativa complexa e de construções processuais e sociais que exigirão um perfil profissional adequado ao desenvolvimento dessas capacidades de manipulação e uso da língua escrita, como podemos perceber nas palavras de Soares(2005) ao fazer a seguinte afirmação:

Assim, a intervenção do professor ou da professora, que não considerou, no caso, o que a criança pensa sobre a escrita, foi pouco produtiva e, em vez de corrigir o erro, conduziu à elaboração de noções inadequadas sobre o funcionamento da linguagem escrita. É por isso, então, que é muito importante, para orientar sua atuação, que o docente saiba o que e como seu aluno conhece, isto é, que o docente domine uma teoria da aprendizagem e, no nosso caso particular, uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita (SOARES, 2005, p.34).

Considerando tal realidade, torna-se cada vez mais necessária a aproximação do docente em formação dos espaços de Educação Básica, para que a eles sejam oferecidas oportunidades de investigação, conhecimento e análise da realidade em que irão atuar; para aqueles que já atuam, esse é um momento privilegiado para conhecer outras circunstâncias do trabalho pedagógico que envolve seus pares. Tomando como base esse contexto, compreendemos que a aprendizagem acontece em todos os momentos de nossas vidas. Para fundamentar nosso pensamento, trazemos Freire (1996) quando este faz referência à função do professor em relação ao processo de aprendizagem :

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto à indagações, a curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.25).

Compreendemos a complexidade e a seriedade que compõem o ato de ensinar, pois o bom educador necessita de subsídios teórico-metodológicos capazes de criar possibilidades para que o educando desenvolva diferentes habilidades em sua aprendizagem, pois o processo de aprendizagem acontece de forma lenta, gradual e contínua frente às exigências que o setor educacional traz. Dessa forma, enfatizamos este, numa visão

multidisciplinar, para que possamos compreender o verdadeiro significado do ato de ensinar e aprender.

Entendemos ser papel do professor em regência de sala efetivar os direitos de aprendizagem de forma concreta e sistemática, em que o aluno possa usufruir de todas as regalias sem que aconteça perda em seu desenvolvimento e aprendizagem, em que os professores, por meio de metodologias inovadoras e criativas advindas das formações do programa MAIS PAIC, promovam situações em que as crianças do ciclo de alfabetização possam desenvolver as habilidades de leitura e escrita de forma lúdica e criativa.

Dessa forma, entendemos como sendo um dos papéis do educador situar o educando dentro do contexto social em que este está inserido, oportunizando situações em que possa interagir com os outros e construir assim um conhecimento.

Somos sabedores das inúmeras tentativas e estratégias elaboradas e implementadas em prol de uma formação docente direcionada a essa problemática, porém, com nosso trabalho, não estamos descartando nenhuma delas; nosso intuito, ao desenvolver a referida pesquisa, foi somar esforços e criar alternativas que venham a favorecer a prática docente dos professores que estão em regência de sala nessas séries. Queremos somar forças com os projetos já existentes, a exemplo do PAIC/PNAIC/MAIS PAIC, que muito vêm contribuído com o sistema educacional dos municípios cearenses. Assim, compreendemos que esse material PAIC/PNAIC/MAIS PAIC será de forte relevância em nosso projeto de pesquisa, o qual fornece subsídios teórico-metodológicos que contribuirão significativamente para sustentabilidade e fundamentação do assunto abordado em nossa pesquisa.

Considerações finais

Este estudo trouxe reflexões significativas sobre a formação docente e as iniciativas metodológicas diferenciadas que

podem contribuir de forma satisfatória no processo de construção da leitura e escrita de crianças durante o ciclo de alfabetização. As práticas desenvolvidas pelos docentes em regência de sala são de grande importância para o desempenho de cada criança, pois são elas que retratam a rotina escolar elaborada pelo professor ou professora regente, portanto devem ser produzidas e compartilhadas com os demais docentes da instituição de ensino. As inovações metodológicas nas aulas são urgentes e necessárias, pois, são estas que transformam o ambiente escolar em algo aconchegante e alegre fazendo com que o aluno frequente as aulas e permaneça na escola, portanto, metodologias inovadoras serão sempre bem-vindas ao ambiente escolar, e o programa MAIS PAIC traz essas inovações em sua proposta metodológica.

A formação continuada em serviço por meio do MAIS PAIC é uma política pública de forte relevância para equalização da leitura e escrita dos alunos que se encontram nas séries iniciais, haja vista que esta traz em seu contexto inovações no fazer pedagógico da rotina de sala de aula, tornando o ambiente escolar mais atrativo e aconchegante através das metodologias diferenciadas que o programa oferece. O referido programa traz em sua essência sugestões de atividades práticas, tornando as aulas mais atrativas, alegres e inovadoras, em que as crianças passam a ser protagonistas da própria história.

As formações do MAIS PAIC repercutem significativamente no ciclo de alfabetização, pois trazem em sua base inúmeras intervenções pedagógicas de fácil compreensão e aplicabilidade para as rotinas de sala de aula, trazendo os conteúdos didáticos de forma lúdica e deixando o ambiente escolar mais atrativo e acolhedor, procurando sempre fortalecer e validar o conhecimento o qual a criança já traz antes de adentrar os bancos escolares, que fazem parte de sua própria história de vida, onde predomine uma aprendizagem satisfatória para todos e todas. O que deve prevalecer nesse espaço de construção é a comunicação, e, quando se fala nesta, denotam-se inúmeras

linguagens que devem ser para a ampliação coletiva do crescimento social e profissional de todos.

Esperamos ter contribuído com esta produção acadêmica para uma nova leitura da realidade sobre o ciclo de alfabetização, em que procuramos fortalecer e inovar o processo de ensino-aprendizagem em sua plenitude, de modo que seja predominante a premissa de escola com qualidade para todos e todas em seus ensinamentos, favorecendo a estruturação de um espaço de construção e comunicação com inúmeras linguagens, que servirá para ampliação coletiva de crescimento pessoal, social e profissional para todos aqueles que compõem o celeiro educacional voltado para o público responsável pela construção da leitura e escrita durante o ciclo de alfabetização.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Educa, 2002.

SOARES, Magda Becker; Antônio Augusto Gomes Batista. *Alfabetização e letramento*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

14 CARACTERIZAÇÃO DA QUALIDADE DE UM EDUBLOG COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap14>

RENATA MAKELLY TOMAZ DO NASCIMENTO

Mestranda em Ensino e Formação Docente. Especialista em Ensino de Geografia. Licenciada em Geografia e Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Cascavel-CE.

E-mail: rmrenatanascimento@gmail.com

CLAUDEMIR COSME DA SILVA

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática. Mestre em Engenharia Mecânica. Especialista em Ensino de Física. Licenciado em Física e Matemática. Gerente de Núcleo de Acompanhamento do PAR na Secretaria de Educação do Município de Horizonte-CE.

E-mail: claudemircosme@gmail.com

IGOR DE MORAES PAIM

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Maranguape). Coordenador de Pesquisa, Pós-graduação e inovação. Doutor em Educação (UNESP-Marília), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UECE) e Bacharel em Direito (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa em Enriquecimento Escolar e Promoção Cognitiva.

E-mail: igormoraes@ifce.edu.br

Introdução



o longo do contexto histórico, as tecnologias vêm se inserindo em diversos contextos sociais, gerando muitas transformações e proporcionando uma vida cada vez mais conectada, em que os usuários constantemente se deparam com um campo vasto de informações. Consequentemente, a educação, como parte do cotidiano social, passa também por constantes implicações da tecnologia, o que acaba modificando inclusive as práticas pedagógicas, e isso coloca o professor diante de um grande desafio: utilizar as tecnologias digitais de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o professor precisa estar sempre inovando seus métodos pedagógicos para provocar no seu alunado mais interesse na disciplina que leciona. É durante os momentos de planejamento que o professor estuda, pesquisa e organiza suas aulas, permitindo aprimoramento do seu plano didático.

É válido citar que, muitas vezes, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas faz com que alguns professores fiquem impossibilitados de elaborar e realizar aulas com o uso de tecnologias. Por outro lado, temos ainda aqueles docentes e discentes que não possuem acesso aos aparatos tecnológicos e à sua constante atualização, não possuindo assim as oportunidades necessárias para trabalhar com eles.

Apesar da tão presente atuação da tecnologia na sociedade, a realidade é ainda de inacessibilidade para muitos. A chamada exclusão digital é definida por Gonçalves (2013) como

“[...] a falta de acesso à tecnologia digital, que se caracteriza pelo acesso aos computadores e à internet, mas também à capacidade de se utilizar de forma eficaz e competente estas ferramentas”. Ainda, segundo Sorj e Guedes (2005), “a exclusão digital se dá também no interior dos grupos pobres, entre gêneros, raças e grupos etários, e entre diferentes comunidades”.

Apesar de tais limitações, atualmente temos demandas que se utilizam das tecnologias digitais e o profissional docente de hoje não pode desconsiderar o seu uso. Não há como negar que a tecnologia inserida no contexto educacional pode aproximar professores e alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, apenas a tecnologia não é capaz de sozinha gerar modificações positivas nesse processo. Pelo contrário, faz-se necessário que o docente relacione o conteúdo a ser ensinado com a realidade do educando – sua vivência, para que a partir daí a tecnologia possa ser inserida como uma ferramenta para o ensino, provocando no estudante um maior interesse pela sua aprendizagem e inserção no mundo globalizado, oferecendo-lhe assim mais subsídios para o exercício da construção de sua cidadania.

Sobre esses apontamentos, é válido citar o documento Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (Dig-Comp), que em sua área 6 discute sobre a importância da promoção da competência digital dos aprendentes, especificando cinco competências: Literacia da informação e dos media; Comunicação e colaboração digital; Criação de conteúdo digital; Uso responsável; e Resolução de problemas digitais (LUCAS; MOREIRA, 2018).

É nesse contexto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia o protagonismo estudantil no processo de escolarização e destaca o acesso às tecnologias indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho na contemporaneidade (BRASIL, 2018).

Segundo Boeira (2009), o Blog Educacional (Edublog), como ferramenta tecnológica, traz importantes contribuições

para o processo de ensino e aprendizagem, sendo compreendido como “muito mais que ambientes onde são publicadas informações na forma de linguagem verbal escrita e não verbal, através de vídeos, áudio e imagens; comentários e indicações de links”. Para a autora, o seu uso em ambiente de aprendizagem deve ser realizado de forma ativa, em que docentes e discentes formam uma rede de aprendizagem.

Diante do exposto, o estudo tem como objetivo identificar quais elementos caracterizam a qualidade de um Blog Educacional (Edublog) como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹.

Portanto, o presente trabalho propõe identificar os elementos que caracterizam a qualidade de um Edublog como AVA, para que professores que atuam em sala de aula da Educação Básica possam ter como auxílio tais informações para utilizar Edublogs já desenvolvidos ou criar seus próprios Edublogs, adaptados à sua realidade e à de seus educandos.

É perceptível na sociedade a inserção constante das tecnologias, que cada vez mais se tornam sofisticadas, e a escola não fica de fora desse contexto. É nela que se relacionam e formam cidadãos críticos e ativos para atuarem na sociedade na qual estão inseridos, preparando-se para sua inserção no mundo do trabalho, aprimoramento acadêmico e melhoria das condições de ascensão socioeconômica.

Diante dessa realidade e da vivência como docente do pesquisador durante a prática na Educação Básica, surgiu a motivação para a temática em estudo, pois leva à reflexão as práticas pedagógicas mais inovadoras, que podem ir muito além da sala de aula, utilizando para isso o auxílio das diferentes tecnologias. Isto enriquece e amplia tanto o saber fazer profissional do educador como o conhecimento do educando.

A pesquisa proposta pode ser de grande significância para a discussão sobre a importância de se conhecer, aplicar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras consorciadas a tec-

¹ Este trabalho é resultado de projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE).

nologias educacionais digitais, a exemplo do Edublog como um AVA, que relaciona a classe às tecnologias digitais, tendo em vista que a sociedade vivencia um movimento constante de idealizações tecnológicas e os estudantes precisam inserir-se em tal contexto como parte de sua formação integral.

Procedimentos Metodológicos

O estudo é de natureza qualitativa, de caráter exploratório, por meio de revisão integrativa de literatura, fundamentado em Fereday e Muir-Cochrane (2006); Silva (2014); Whittemore e Knafl (2005).

O método da revisão integrativa da literatura foi desenvolvido seguindo três etapas, a saber: 1ª – identificação do problema de pesquisa (definido inicialmente neste trabalho o propósito da revisão); 2ª – consulta de literatura (escolhas de palavras-chave, bases de dados e critérios para a seleção dos artigos); e 3ª – avaliação e análise das informações obtidas (FEREDAY; MUIR-COCHRANE, 2006; SILVA, 2014; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

A pesquisa dos estudos ocorreu em maio de 2022. Os critérios para escolha dos trabalhos foram: artigos em português, inglês e espanhol, publicados nos últimos cinco anos, que apresentassem em sua discussão considerações sobre AVA, Blog/Edublog e processo de ensino e aprendizagem, organizados nas bases de dados da Plataforma CAPES, SciELO e Google Acadêmico.

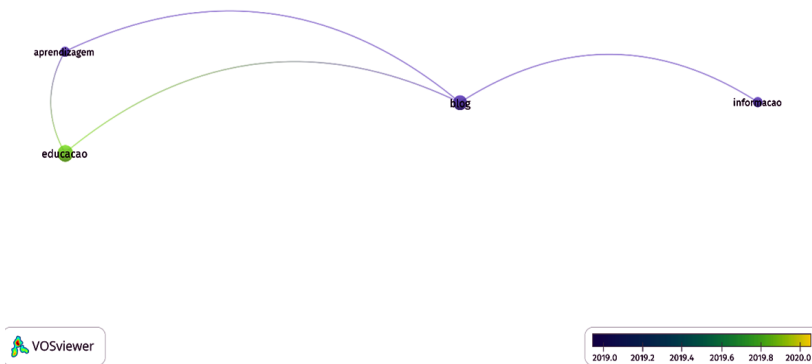
Para a realização da busca, foram utilizadas combinações entre os seguintes descritores, ora cruzados concomitantemente, considerando palavras do título (Figura 1), palavras do resumo (Figura 2) e palavras-chave dos artigos (Figura 3): Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Blog; Blog Educacional (Edublog); Processo de ensino e aprendizagem; Educação; Tecnologia; Informação; Professor; Aluno. Para a análise bibliométrica, foram utilizados 60% das palavras com maior frequência apresentadas nos artigos científicos.

Resultados e Discussão

Como resultado dessa prospecção, foram obtidos os seguintes achados, demonstrados pelo software VOSviewer, uma ferramenta para construção e visualização de redes bibliométricas que podem incluir periódicos, pesquisadores e publicações individuais e ser construídas com base em relações de citação, acoplamento bibliográfico, cocitação ou coautoria. Podem também oferecer funcionalidade de mineração de texto para construir e visualizar redes de termos importantes extraídos de um corpo de literatura científica (VOSVIEWER, 2022), apresentadas nas figuras a seguir.

A Figura 1 apresenta os descritores com maior relevância referentes ao título dos artigos analisados. Como mostra a legenda, os principais descritores aparecem ao longo de dois anos (2019 e 2020). Num total de 88 descritores, quatro obtiveram maior destaque (blog, educação, aprendizagem e informação), sendo que os descritores (blog e educação) apareceram com maior ocorrência.

Figura 1 – Descritores dos títulos

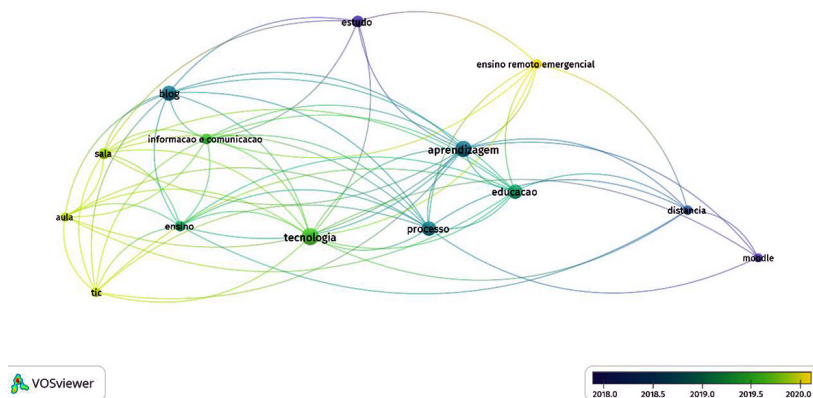


Fonte: Elaborado pelos autores.

Em uma análise de dados utilizando os descritores dos resumos (Figura 2), foi verificado um total de 1.078 palavras, em que 14 descritores aparecem com maior frequência, tendo

destaque (aprendizagem, tecnologia, processo e blog), num período de três anos (2018 a 2020), como mostra a legenda.

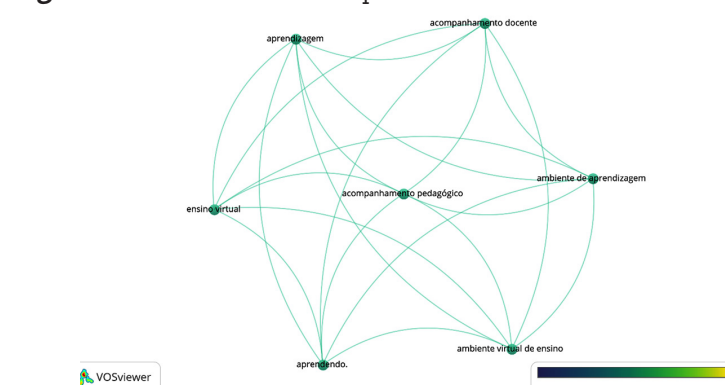
Figura 2 – Descritores dos resumos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Já na Figura 3, das 77 palavras-chave verificadas no estudo, sete atingiram maior ocorrência. Entre os descritores observados, (acompanhamento pedagógico) mostrou-se a palavra com maior número de ligações entre todas as analisadas e presente numa maior quantidade de artigos.

Figura 3 – Descritores das palavras-chave



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesta averiguação, foi inicialmente identificado um total de 25 artigos científicos, dado este distribuído da seguinte forma nas bases de dados: 13 artigos da Plataforma CAPES, 8 artigos do SciELO e 4 artigos do Google Acadêmico para a leitura exploratória dos resumos, entre os quais 15 foram escolhidos para leitura integral. Posteriormente, analisando a leitura desses artigos, 12 foram selecionados como objeto de estudo, por apresentarem elementos que se relacionam ao objetivo desta revisão.

A análise temática é um método que identifica, analisa e registra temas padrões por meio dos dados, organizando e descrevendo detalhes sobre o assunto em estudo (BRAUN; CLARKE, 2006; SILVA, 2014). Assim, um tema deve estar relacionado ao que a pesquisa pretende responder acerca da sua indagação e apresentar um padrão de resposta ou significado dos dados obtidos, além de não levar em consideração apenas a frequência com que o tema aparece no local analisado, mas também dar importância à interpretação desse conteúdo por parte do pesquisador (BRAUN; CLARKE, 2006; FEREDAY; MUIR-COCHRANE, 2006; SILVA, 2014).

A seguir, são apresentados os artigos escolhidos nesta revisão, contendo: título, palavras-chave, autores, ano de publicação e base de dados (Tabela 1).

Após a análise do conteúdo das publicações, surgiram seis categorias temáticas: 1- Interação entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-recursos-atividades; 2- Conteúdos de qualidade; 3- Design instrucional; 4- Tutoria virtual; 5- Construção e trabalho coletivo; 6- Formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Tabela 1 – Distribuição das referências incluídas na revisão integrativa, de acordo com título, palavras-chave, autores, ano de publicação e base de dados

Nº	Título	Palavras-chave	Autores e Ano	Base de dados
1	Blog como ferramenta educacional: contribuições para o processo interdisciplinar de educação em saúde	Tecnologia da informação; Tecnologia educacional; Internet; Educação em saúde; Comunicação em saúde; Gestão da informação em saúde; Comunicação interdisciplinar	(AGUIAR <i>et al.</i> , 2018)	Plataforma CAPES
2	Sistema de apoio ao professor a partir de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem	Acompanhamento pedagógico; Ambiente virtual de ensino-aprendizagem; Aprendizado híbrido	(BARANDA; VELASCO, 2020)	SciELO
3	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o caso específico do Blog: contribuição para o sistema educacional escolar	Novas tecnologias da informação e comunicação; Educação tecnológica; Blog; Ensino infantil	(DE SANTANA; CABRAL; DA NOBREGA, 2019)	Plataforma CAPES
4	Modelamento pedagógico de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)	Ambientes virtuais de aprendizagem; Modelagem pedagógica; Modelagem cognitiva; Modelagem tecnológica; Modelagem comunicativa	(MERCHAN BASABE, 2018)	SciELO
5	Uma experiência com Alunos de Letras em formação inicial: Construindo Blogs em sala de aula	Gêneros discursivos digitais; Blogs; Formação de professores	(OLIVEIRA; SOUZA, 2018)	Plataforma CAPES
6	Avaliação dos resultados da implementação do modelo de tutoria virtual	Ambiente de aprendizagem; Modelo de tutoria virtual; Ação de pesquisa	(RAMÍREZ HERNÁNDEZ; FIGUEROA MORENO; TELLEZ BARRIENTOS, 2019)	SciELO
7	Uma proposta de diretrizes para fomentar o engajamento dos alunos em ambientes de realidade virtual	Engajamento; Diretrizes; Realidade virtual; Ambiente educacional	(REINHEIMER <i>et al.</i> , 2021)	SciELO
8	Uma fundamentação teórica para as coreografias didáticas no ambiente virtual de aprendizagem	Plataforma Moodle; Coreografias didáticas; Design instrucional; Recursos tecnológicos.	(ROSA; OREY, 2017)	Plataforma CAPES
9	Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: uma análise de conceito	Tecnologia educacional; Materiais de ensino; Formação de conceito; Pesquisa; Tecnologia	(SALVADOR <i>et al.</i> , 2017)	SciELO
10	Proposta didática para ambientes virtuais de aprendizagem desde o enfoque praxeológico	Ambientes virtuais de aprendizagem; Didática; Educação virtual; Projeto instrucional; Praxeologia	(SAZA, 2018)	SciELO
11	A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA e suas funcionalidades nas plataformas de ensino a distância – EAD	Ambientes virtuais de aprendizagem; Educação a distância; Tecnologia na educação	(TAVARES DE MORAIS; FRANCA EDUARDO; HENRIQUE DE MORAIS, 2018)	Google Acadêmico
12	Blogs, webfolios e educação a distância (EAD): contribuições para a aprendizagem	Comportamento; Internet; Usabilidade	(VIEIRA; SILVA, 2018)	Plataforma CAPES

Fonte: Elaborado pelos autores.

Inicialmente, foi identificada nos textos avaliados a discussão de temas como: *Interação entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-recursos-atividades*, evidenciando que o processo de ensino-aprendizagem com base tecnológica deve se desenvolver por meio dessa característica. A interatividade em tempo real (publicar, curtir e comentar) promove aos estudantes o uso do ambiente de forma ativa e, assim, evita a passividade ao receber apenas informações. Por meio desse engajamento, é possível evitar que o usuário ignore o ambiente virtual com o passar do tempo (REINHHEIMER *et al.*, 2021; SAZA, 2018; TAVARES DE MORAIS; FRANÇA EDUARDO; HENRIQUE DE MORAIS, 2018).

De acordo com os textos, *Conteúdos de qualidade* promovem a capacidade de processamento da informação pelos estudantes; ao controlar a quantidade de conteúdos, facilita-se a qualidade de compreensão. Para disponibilização e compartilhamento de conteúdo, os autores trazem, como exemplo, diversos formatos e linguagens e dispositivos tecnológicos de comunicações síncronas ou assíncronas. Esses recursos permitem uma aprendizagem flexível no tempo e no espaço e o controle e avaliação do processo didático, com base em relatos de acesso e participação (RAMÍREZ HERNÁNDEZ; FIGUEROA MORENO; TÉLLEZ BARRIENTOS, 2019; ROSA; OREY, 2017; SALVADOR *et al.*, 2017).

*Design instrucional*² é, para os autores dos textos analisados, uma das questões mais comuns para o projeto e criação de um AVA, que são elementos pedagógicos, tecnológicos, curriculares e estratégicos que esses ambientes devem ter. Assim, o design está relacionado à satisfação e ao conforto percebido pelo usuário durante o manuseio. Para desenvolver os recursos tecnológicos condizentes com as necessidades educacionais, os autores apontam a importância da preparação de profissionais

² “[...] design instrucional ou desenvolvimento instrucional (DI), uma nova área de atuação ligada à Educação, mais precisamente à produção de materiais didáticos. Configura-se como uma metodologia que surgiu com as novas práticas do fazer pedagógico e colocam, agora, o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.” (BARREIRO, 2016).

e estruturação de equipes interdisciplinares (AGUIAR *et al.*, 2018; RAMÍREZ HERNÁNDEZ; FIGUEROA MORENO; TÉLLEZ BARRIENTOS, 2019; SAZA, 2018).

Segundo os autores, a *Tutoria virtual*, por meio das ferramentas de comunicação disponibilizadas no AVA, permite aos estudantes solicitar ajuda ao tutor, promovendo no ambiente virtual um local onde ocorre o ato educativo e o diálogo pedagógico entre aluno e tutor ou seus pares (MERCHAN BASABE, 2018; OLIVEIRA; SOUZA, 2018; RAMÍREZ HERNÁNDEZ; FIGUEROA MORENO; TÉLLEZ BARRIENTOS, 2019).

Construção e trabalho coletivo, na concepção dos autores, é compartilhar experiências e construir de maneira colaborativa o conhecimento. Por meio do incentivo à comunicação de pessoas que comungam dos mesmos interesses, é possível incentivar o trabalho coletivo, por exemplo: saberes compartilhados através da criação de um memorial virtual (DE SANTANA; CABRAL; DA NÓBREGA, 2019; VIEIRA; SILVA, 2018).

Por fim, vem sendo apresentada nos textos a *Formação inicial e continuada dos profissionais da educação*, destacando a necessidade de formação inicial e permanente acerca das inovações tecnológicas, novas práticas de ensino e novos saberes, desenvolvidos a partir de diversos processos formativos (BARANDA; VELASCO, 2020; OLIVEIRA; SOUZA, 2018).

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo reunir características de Edublogs de qualidade como AVA, quanto a sua aplicação, manuseio e usabilidade para ambientes educacionais, para que docentes que atuam em sala de aula da Educação Básica possam ter como auxílio tais informações e utilizar Edublogs já desenvolvidos, reformulando-os, ou criar seus próprios Edublogs, adaptados à sua realidade e à de seus educandos.

A organização do estudo aqui desenvolvido, através de pesquisa na literatura e análises dessas bibliografias, proporcio-

nou acesso ao conhecimento sobre as características que são indispensáveis. Segundo os escritos dos autores analisados, é importante levar em consideração: interação, conteúdos, design, tutoria, coletividade e formação inicial e continuada, no desenvolvimento e utilização de um recurso tecnológico de qualidade para ambientes educacionais, trazendo benefícios a professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

AGUIAR, Ana Caroline Leite de; GUIMARÃES, José Maria Ximenes; FERREIRA, Heraldo Simões; DE ALMEIDA, Karen Taís Cavalcanti; RIBEIRO, Tatyane Ferreira Sales; DE ANCHIETA, Tatiane Mota; CARNEIRO, Maria do Socorro da Silva; SILVA, Bruno Correia da. Blog como ferramenta educacional: contribuições para o processo interdisciplinar de educação em saúde. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, [S. l.], v. 12, n. 2, 2018. DOI: 10.29397/reciis.v12i2.1301.

BARANDA, Janette Santos; VELASCO, Camilo Boris Armas. Sistema de apoio ao professor a partir de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem. *Mendive. Revista de Educación*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 46–61, 2020. Disponível em: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1751>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BARREIRO, Rommulo Mendes Carvalho. Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. DOI: 10.18264/eadf.v6i2.375.

BOEIRA, Adriana Ferreira. Blogs na Educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas. *Revista Tecnologias na Educação*, [S. l.], v. 1, 2009. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-9-vol1-dez-20091.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. A etapa do Ensino Médio. In: BRASIL; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (org.). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 461–475. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

DE SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; CABRAL, Avlairam Araújo; DA NÓBREGA, Maria Bernardete. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o caso específico do Blog: contribuição para o sistema educacional escolar. *Esferas*, [S. l.], n. 13, p. 126, 2019. DOI: 10.31501/esf.v0i13.10416.

FEREDAY, Jennifer; MUIR-COCHRANE, Eimear. Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 80–92, 2006. DOI: 10.1177/160940690600500107. Acesso em: 19 jul. 2022.

GONÇALVES, Marcelo Coelho. *Exclusão digital na era da inclusão digital*. 2013. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9E9EHC>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. *DigCompEdu*, [S. l.], v. 1, p. 1–94, 2018. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MERCHANBASABE, Carlos Alberto. Modelamento pedagógico de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, [S. l.], p. 51–70, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-38142018000200051&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 ago. 2022.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes; SOUZA, Albanyra Santos. Uma experiência com Alunos de Letras em formação inicial: Construindo Blogs em sala de aula. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a4.

RAMÍREZ HERNÁNDEZ, Moramay; FIGUEROA MORENO, Gabriela; TÉLLEZ BARRIENTOS, Omar. Avaliação dos resultados da implementação do modelo de tutoria virtual. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, [S. l.], v. 10, n. 19, 2019. DOI: 10.23913/ride.v10i19.532.

REINHEIMER, Wendel Souto; DE CARVALHO, Aderson; BECKER NUNES, Felipe; MEDINA, Roseclea Duarte; LOPES, Vinícius. Uma proposta de diretrizes para fomentar o engajamento dos alunos em ambientes de realidade virtual. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, [S. l.], n. 27, p. e5–e5, 2021. DOI: 10.24215/18509959.27.e5.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Uma fundamentação teórica para as coreografias didáticas no ambiente virtual de aprendizagem. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2017. DOI: 10.23925/1983-3156.2017v19i2p435-456.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira; BEZERRIL, Manacés Dos Santos; MARIZ, Camila Maria Santos; FERNANDES, Maria Isabel Domingues; MARTINS, José Carlos Amado; SANTOS, Viviane Euzébia Pereira. Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: uma análise de conceito. *Revista brasileira de enfermagem*, [S. l.], v. 70, n. 3, p. 572–579, 2017. DOI: 10.1590/0034-7167-2016-0123.

SAZA, Ilber Darío. Proposta didática para ambientes virtuais de aprendiz desde o enfoque praxeológico. *Praxis & Saber*, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 217–237, 2018. DOI: 10.19053/22160159.v9.n20.2018.8298.

SILVA, Mariana Lobato dos Santos Ribeiro. O papel do profissional da Atenção Primária à Saúde em cuidados paliativos. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, [S. l.], v. 9, n. 30, p. 45–53, 2014. DOI: 10.5712/RBMFC9(30)718. Acesso em: 19 jul. 2022.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital. *Revista Novos Estudos*, [S. l.], v. 72, p. 101–117, 2005. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-72>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TAVARES DE MORAIS, Bruna; FRANÇA EDUARDO, Antunes; HENRIQUE DE MORAIS, Paulo. A Importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem-Ava e suas Funcionalidades nas Plataformas de Ensino a Distância-Ead. In: 2018, *Anais* [...]. [s.l.: s.n.]. p. 1–10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45938>. Acesso em: 19 jul. 2022.

VIEIRA, Eliane Do Rocio; SILVA, Rodrigo De Cássio. Blogs, web-folios e a educação a distância (EAD): contribuições para a aprendizagem. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 154–162, 2018. DOI: 10.22169/revint.v13i28.1211. Acesso em: 19 jul. 2022.

VOSVIEWER. *Visualizando paisagens científicas*. 2022. Disponível em: <https://www.vosviewer.com/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, [S. l.], v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. DOI: 10.1111/J.1365-2648.2005.03621.X. Acesso em: 19 jul. 2022.

15 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE O ENSINO REMOTO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap15>

EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e pertencente ao quadro permanente de docentes do Programa Associado de Pós-graduação em ensino e Formação Docente do IFCE e da UNILAB. Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Realizou Pós-doutorado em Educação Profissional e Tecnológica no IFCE. É especialista em Gestão de Recursos Humanos pela UECE e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7). É graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela UNIFOR. É Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GPEDUC) do IFCE. ID Lattes: 2825854796255510
E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

MARIA MARLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA

Mestranda em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação e (PPGEF UNILAB/IFCE). Especialista em Educação Emocional e Ecologia Humana, pela UECE. Especialista em Terapia Individual de casais e Família, pela Faculdade Ary de Sá. Graduada em Psicologia pela UNIFOR. Graduada em Pedagogia pela UVA. Professora e servidora pública Municipal da Prefeitura Fortaleza-CE, na função efetiva no Atendimento Educacional Especializado. Membro da Associação Brasileira dos Psicólogos Escritores, integrante do conselho Fiscal. E-mail: marleidetex@yahoo.com.br

Introdução

Nos últimos dois anos, a rápida proliferação da covid-19 impôs ao Brasil uma série de medidas extremas, dentre elas o fechamento de escolas, com a finalidade de proteger alunos e profissionais da educação de serem acometidos pela referida doença, bem como para evitar pôr em risco as vidas de outras pessoas, principalmente, as pertencentes a grupos de risco.

Diante desse cenário, para dar continuidade ao ano letivo em meio às restrições impostas pela pandemia de covid-19 e como alternativa para reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC), em caráter excepcional, autorizou a retomada das disciplinas em andamento por meio de aulas *on-line* e atividades remotas. Ou seja, na prática, o ensino era desenvolvido por um professor que ministrava aulas, síncronas (com transmissão ao vivo) ou assíncronas (gravadas), por meio de videoconferência ou recurso similar.

As escolas encontraram muitas dificuldades com a nova realidade e tiveram que adaptar a grade curricular para cumprir as horas-aula exigidas pelo MEC. Ademais, não havia uma adequada estrutura de informatização do ensino, desde uma plataforma até um local apropriado para os professores gravarem suas aulas. E, para além desses reveses, surgiu um impasse específico bastante preocupante: mesmo com todo um projeto inclusivo, como escolas poderiam prover a inclusão digital para as crianças e adolescentes com deficiência no âmbito da motri-

cidade e raciocínio em tempos de pandemia? Ou seja, os educadores se depararam com uma realidade ainda mais angustiante do que poderiam imaginar no campo da educação inclusiva.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) surge como uma alternativa, devido ao contexto de pandemia que impossibilitou os alunos de estarem nos espaços físicos em sala de aula e os transferiu para salas de aula digitais. Assim, surge o ERE com natureza de urgência para a resolução das problemáticas estabelecidas no setor educacional no cenário caótico da crise sanitária mundial causada pela covid-19, tornando possível a continuidade das aulas por intermédio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). É importante salientar que o ERE consiste em uma modalidade bem definida, estruturada e planejada, e não algo acidental ou emergencial, mas que se caracteriza como uma solução repentina para continuidade das aulas. Essa estratégia intensificou diversas problemáticas já existentes no sistema de ensino, além de causar redução da interação entre professores e alunos (COQUEIRO; SOUSA, 2020). Logo, diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais as dificuldades que alunos da escola inclusiva e suas famílias encontraram diante do contexto do ensino remoto, no período de recessão ocasionado pela pandemia?

Assim, o objetivo desta pesquisa é expor as dificuldades que as escolas inclusivas passaram diante do ensino remoto no período da pandemia de covid-19, além de propor que repensemos o modo de funcionamento institucional baseado em uma lógica de exclusão e pensemos em um baseado na lógica de inclusão. A par dessa problemática, a presente resenha crítica tem como objetivo geral analisar a entrevista feita pela jornalista Ana Luíza Basílio, através de uma reportagem do jornal *Carta Capital*, sobre: “Mães de estudantes com deficiência falam dos desafios no ensino remoto”. A entrevista possui o intuito de mostrar as dificuldades dos alunos de Educação Especial e suas famílias diante do contexto das aulas remotas ocasionadas pela pandemia de covid-19. No campo metodológico, utilizou-se

a abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema, empregando ainda o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para análise dos dados. No arcabouço teórico, o trabalho teceu considerações acerca da evolução da perspectiva inclusiva da Educação Especial, tratando dos principais aspectos legais e contextuais dessa modalidade de ensino. As principais conclusões apontam que, no período de recessão da pandemia de covid-19, não obstante o grande esforço por parte dos professores e do apoio familiar para ajudar os estudantes a superarem suas dificuldades, as condições de aprendizagem não foram favoráveis e houve retrocessos no desenvolvimento cognitivo e social desses jovens.

A educação inclusiva e seus rumos no Brasil

O movimento da escola inclusiva surge no final do século XX, ou seja, a escola passa a ter a função de ensinar a todos os alunos, iniciando, assim, a Educação Inclusiva dentro da sala de aula. Com esse avanço, surgem diversas discussões dentro do sistema de ensino que influenciam os docentes sobre a concepção de Educação Especial, e diversas declarações começam a surgir, como o despreparo para acolher e ensinar o aluno em sala de aula regular. Mesmo com os avanços das políticas públicas e a existência da formação continuada docente para a Educação Especial, esse discurso ainda é frequente (MARTINS; LIMA, 2020).

Algumas décadas atrás, a relação professor-aluno em sala de aula caracterizava-se por ser um processo de transmissão-assimilação, no qual os livros didáticos auxiliavam na articulação entre a forma e o conteúdo. Quando a pedagogia tradicional predominava, o livro foi o “grande pedagogo” de nossas escolas, mas, atualmente, a questão pedagógica diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos. Assim, a ligação entre aluno e docente não se carac-

teriza, apenas, pela utilização do livro didático, mas pelos processos didático-pedagógicos nos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2009). Os debates relativos à presença das Pessoas com Deficiência (PcD) nas escolas só começou de forma efetiva a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

No Brasil, os primeiros discursos a respeito da inclusão escolar foram resultantes da Constituição Federal de 1988, que, no inciso III do art. 208, garantiu o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A aplicabilidade do disposto constitucional veio posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que, no inciso III do art. 4º, assegurou “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Foi essa lei que indicou a necessidade da adaptação e adequação das escolas brasileiras e de metodologias e materiais didáticos empregados nesses espaços, com objetivo de atender satisfatoriamente todos os estudantes (MENDES; REIS, 2021). E, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade

arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Também em 2007, foi editado o Decreto nº 6.094, que estabeleceu, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação, estabelecendo que os estudantes têm o direito de frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização. Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, contidas na Resolução 4/CEB-CNE, Seção II, que tratam da **Educação Especial**, corroboram esse entendimento ao serem taxativas, claras e diretas **no sentido da inclusão de TODOS** os alunos na escola regular e nas salas de aula comuns.

A Lei nº 13.005, de 2014, aprova o novo Plano Nacional de Educação, que preceitua na meta 4 universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Um ano depois, a Lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à sua cidadania. No âmbito educacional, a lei assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, instituindo como dever

do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade a obrigação de assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Por fim, em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502 institui a nova Política Nacional de Educação Especial, mas, diante da possibilidade de que estudantes com deficiência fossem matriculados fora da rede de ensino regular no novo ano letivo que se aproximava – o que supostamente caracterizaria na prática uma política pública discriminatória em dissonância com a Constituição Federal – o referido decreto está sendo questionado no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de ações ajuizadas pela Rede Sustentabilidade e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 751 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 foram distribuídas ao ministro Dias Toffoli, que suspendeu a eficácia da norma em decisão liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 que foi referendada pelo Plenário. Atualmente, ambas as ações constitucionais permanecem em julgamento no STF.

Observe-se que, com todas essas inovações no ordenamento jurídico pátrio, a educação inclusiva se apresenta como uma proposta viável para o setor educacional, mas, muitas vezes, esse tipo de ensino é interpretado pelas instituições de ensino de forma equivocada, pois em alguns centros não há uma devida atenção para a adaptação estrutural que garanta aos discentes uma assistência de forma legítima, logo, o processo inclusivo acaba sendo aplicado de forma errada, aproximando-se mais de um procedimento de “integração” escolar do que de “inclusão” escolar (TREVISAN, 2019). Apesar de tais impropriedades, no cenário nacional, ocorreram avanços, inclusive no que diz respeito às políticas públicas, implicando uma concepção mais progressista de Educação Especial.

Logicamente, a perspectiva de educação inclusiva enfrentou diversos desafios para o exercício da prática do docente,

dentre eles, a imperativa necessidade da qualificação adequada dos professores. No entanto, mesmo que historicamente a fragilidade do corpo docente tenha sido constatada, essa problemática prolonga-se como um dos pontos mais críticos da educação brasileira.

Portanto, ainda existe a necessidade de aperfeiçoar a formação pedagógica dos docentes no que se refere à Educação Especial, pois nessa modalidade se sabe que a formação continuada pode se constituir num espaço formativo para refletir sobre a temática numa perspectiva inclusiva dentro das escolas, promovendo oportunidades em ambientes diferentes com o acompanhamento desses alunos, utilizando estratégias de aprendizagem e acessibilidade que buscam eliminar as barreiras impostas nesse processo de inclusão (MARTINS; LIMA, 2020). Assim, pensar na formação de professores, principalmente, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial, pois os professores de ensino regular se encontram, muitas vezes, despreparados para incluir alunos com deficiências em sala de aula, visto que a formação recebida para a inclusão desses alunos com necessidades educacionais especializadas ainda é muito precária (HUMMEL; VARONI; BARRETO, 2017).

Sabe-se que em toda sala de aula haverá entre os estudantes uma variedade de habilidades acadêmicas, de personalidades, de pontos fortes e fracos. Geralmente, cada aluno tem um tipo de desempenho escolar nas matérias estudadas, podendo haver alguns que sejam muito bons em algumas coisas, mas tenham um desempenho ruim em outras. A par dessas diferenças é que se pode identificar indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAEs). Logo, os professores precisam de um preparo para, inicialmente, identificar tais situações e, com efeito, entender como esses alunos pensam, com o objetivo de ajudá-los a aprender com eficácia e a se desenvolverem (HUDSON, 2019).

As atividades cotidianas são de extrema importância na vida de todo ser humano, pois é através delas que temos a possibilidade de nos constituir, desenvolver e aprender. Esse proces-

so, muitas vezes, pode ser simples, mas pode se tornar complexo dependendo da situação que cada sujeito vivencia individualmente. A complexidade de uma atividade se dá tanto pela inabilidade do sujeito – por nunca ter vivenciado aquela tarefa – como por possuir algum déficit, lesão neurológica/motora, fatores que comprometem a execução de uma atividade. Afinal, a execução de uma atividade é envolta de construções cognitivas, morais, psíquicas, culturais e sociais (AMARO, 2006).

O termo “Dificuldades de Aprendizagem Específicas” entende-se como um tipo de dificuldade numa área específica de aprendizagem de um indivíduo que tem desempenho satisfatório em outras áreas. Esses indivíduos não podem ser “curados” de suas dificuldades, mas podem ser ensinados e estimulados a descobrir estratégias de enfrentamento alternativas, com o intuito de ajudá-los a assimilar e reter informações, passar nas provas e se tornarem adultos bem-sucedidos. São pessoas que possuem talentos e habilidades em diversas áreas, mas precisam contar com o auxílio do professor para descobrirem seus pontos fortes e estilos de aprendizagem (HUDSON, 2019).

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAEs) mais comuns encontradas nas salas de aula tradicionais são: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtornos do espectro autista (TEA), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC).

Existe a considerável possibilidade da coexistência de mais de uma das condições mencionadas no mesmo indivíduo, por exemplo: um aluno com dislexia pode ter também discalculia ou dispraxia, enquanto outros podem ter somente dislexia, isso vai depender do diagnóstico de cada indivíduo (HUDSON, 2019). Para além dessa compreensão, o fato é que os sistemas de ensino, escolas e profissionais da educação estarão sempre sujeitos a lidar com alunos com dificuldades e limitações de aprendizagem e que requerem meios e apoios mais especializados para que possam acessar regularmente o currículo, e a escola tem o dever de atender, adequadamente, às necessida-

des educacionais especiais desses discentes. Esse é um dever decorrente, inclusive, dos imperativos constitucionais de igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana (arts. 1º, 3º e 5º da CF).

Passos metodológicos percorridos

Para a investigação do processo de ensino-aprendizagem para alunos da educação especial, durante o período da pandemia de covid-19, foi desenvolvida uma resenha crítica da entrevista feita pela jornalista Ana Luíza Basílio, através de uma reportagem do jornal *Carta Capital*, sobre: “Mães de estudantes com deficiência falam dos desafios no ensino remoto”. As entrevistas foram feitas com as mães de estudantes que possuem algum tipo de deficiência, com o objetivo de compreender como foi o processo de educação remota para crianças que possuem algum tipo de déficit ou deficiência de aprendizagem (BASÍLIO, 2021).

A abordagem dessa resenha tem caráter qualitativo, que, segundo Poupert (2008), é um estudo de caráter subjetivo de fenômenos sociais e do comportamento humano, com o objetivo de compreender os valores e as relações humanas de determinado grupo social. Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema, empregando ainda o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para análise dos dados. A Análise de Conteúdo constitui:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 44).

Bardin (2011) define três fases da Análise de Conteúdo. A primeira é a pré-análise; a segunda corresponde à exploração

do material; e a terceira engloba o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase da pré-análise, tomou-se como ponto de partida as informações constantes na entrevista supracitada. Concomitantemente à pré-análise dessas informações, houve também o estudo do referencial teórico pertinente e da legislação que regula a Educação Especial no Brasil.

Na segunda fase, foi realizada a exploração do material, na qual foram definidas as unidades de análise, consideradas indispensáveis para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados e, principalmente, para se estabelecer a diferença resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido” (FRANCO, 2008).

A etapa seguinte foi a categorização, que possibilitou a riqueza das inferências, cujo procedimento é intermediário entre a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) e a interpretação (a significação concedida a essas características). Produzir inferências é, pois, a finalidade da análise de conteúdo sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação (a fonte emissora, o processo codificador que resulta em uma mensagem, o recipiente da mensagem e o processo decodificador).

Neste trabalho, seguiu-se o caminho de se determinar as categorias em função das mensagens extraídas das entrevistas analisadas e das respostas por parte dos sujeitos entrevistados.

Após a categorização, procedeu-se à organização dos dados obtidos e construção de inferências, que é o procedimento que vai permitir a interpretação, ou seja, a significação das características obtidas com as mensagens conseguidas.

Na seção seguinte, apresentaremos simultaneamente as análises e a discussão das informações obtidas na entrevista.

Análise e discussão

A presente resenha crítica tem como objetivo geral analisar a entrevista feita pela jornalista Ana Luíza Basílio, através

de uma reportagem do jornal *Carta Capital*, sobre: “Mães de estudantes com deficiência falam dos desafios no ensino remoto”. A entrevista possui o intuito de mostrar as dificuldades dos alunos de Educação Especial e suas famílias diante do contexto das aulas remotas ocasionadas pela pandemia de covid-19.

O primeiro relato é o da mãe de Alice, de 7 anos, que possui paralisia cerebral (apresenta limitações nos membros superiores e inferiores, usa cadeira de rodas, não se comunica oralmente e tem baixa visão). A mãe comenta o seguinte sobre a escola na modalidade *on-line*: “Como que uma criança que não se comunica oralmente pode se encaixar em uma turma que está online, majoritariamente apoiada na fala e na visão?”. A entrevistada acrescenta: “Teve um dia que a proposta era: vocês vão pegar um tênis e vão passar um cadarço nele. A minha filha não passa cadarço no tênis, mas também não existe só tênis de cadarço. Então, questiono, porque tem que ser passar o cadarço no tênis, escrever de próprio punho, jogar capoeira com as pernas. Por que só existe uma maneira de fazer as coisas? É esse tipo de problematização que a minha filha traz quando ela passa a pertencer ao espaço escolar” (BASÍLIO, 2021).

A fala da mãe da Alice traz uma reflexão pertinente no tocante à adoção de estratégias didáticas inadequadas pelos professores, demonstrando uma despreocupação ou uma falta de planejamento prévio para promover um ensino efetivamente inclusivo, respeitando a individualidade e as necessidades da discente. Esse tipo de conduta vai de encontro à lógica inclusiva, onde o aluno é valorizado em suas diferentes formas e elas estabelecem as relações no contexto em que está inserido, ou seja, o aluno pode demonstrar seu conhecimento e utilizar diferentes e diversos recursos na construção do aprender. No caso da Alice, ela pode se comunicar através do corpo, como todos os outros alunos, o que vai diferenciar é a forma como ela irá se movimentar. Por isso, as atividades não podem ser passadas para o aluno de maneira restrita, justamente porque não existe uma única maneira de fazê-las.

No relato da mãe de Thais, 18 anos, que tem a síndrome de Williams (uma doença genética que, em seu caso, manifesta-se com um quadro de deficiência mental), foi dito que a adolescente não consegue acompanhar a rotina de aulas remotas realizadas majoritariamente por meio de aplicativos e canais digitais: “Ela não acompanha o conteúdo, foi alfabetizada há pouco mais de três anos, é pré-silábica”, narra a mãe. “Há algumas limitações, embora ela se comunique bem e saiba escrever, tem dificuldades com números, não sabe conjugar verbos, não conhece valores” (BASÍLIO, 2021). Nesse depoimento, fica demonstrado que a falta de condições para manusear as ferramentas de informática interferiram diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Alguns alunos com DAEs podem ter problemas para assimilar e recordar o conteúdo apresentado de uma só forma. Por isso, é importante utilizar uma variedade de abordagens e canais de aprendizagem para interagir com eles. É compreensível que o professor não tenha condições de resolver todos os problemas organizacionais de cada aluno que esteja sob seus cuidados, mas pode ajudá-los a enfrentá-los, dando instruções muito claras, dividindo tarefas em partes menores e administráveis (HUDSON, 2019).

A mãe de Thais comenta que, ao longo do período de ensino remoto, manteve contato apenas com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, que, depois de algumas sondagens presenciais com a filha, indicam atividades semanais: “Todo início de semana ela recebe atividades e tem um período para realizá-las. Eles mandam impresso, em folhas, aí ou eu mando foto ou entrego direto para uma das professoras” (BASÍLIO, 2021).

Pensar e praticar um formato inclusivo propõe que tenhamos que nos implicar como sujeitos e sermos um elemento presente na rede de relações que se estabelece no contexto educacional. Não podemos dizer que o aluno não tem condições de desenvolver tal tarefa/atividade ou que o aluno não está apren-

dendo, antes devemos questionar quais estratégias e recursos estão sendo utilizados para que o aluno possa aprender. Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro (AMARO, 2006).

É o que podemos ver no relato da mãe de Felipe, com 11 anos, criança autista. Ela conta que, de início, o filho teve dificuldade de aceitar a rotina de aulas pelas plataformas digitais – de três horas diárias – e, com diálogo junto à escola, conseguiu uma readaptação: “Este ano, me reuni com a professora da sala de recursos e eles fizeram um novo planejamento: ele assiste cinquenta minutos das aulas, que é o tempo que ele consegue se concentrar, e isso é muito comum entre os autistas. Entendi que eles priorizaram a qualidade, não a quantidade do conteúdo” (BASÍLIO, 2021).

Nesses casos, a atitude do professor é de fundamental importância para a aprendizagem do aluno. O aluno e sua família precisam perceber a acessibilidade por parte do professor e da escola para que eles sintam que podem procurá-los para pedir ajuda, especialmente, se eles ficarem para trás em seus trabalhos/tarefas/atividades (HUDSON, 2019). Desse modo, entende-se que é imprescindível a promoção de metodologias acessíveis para garantia de um processo inclusivo de forma concreta, levando em consideração o fato de que a educação é um direito constitucional para todos. Assim, é de extrema importância a necessidade de uma ação escolar inclusiva em qualquer situação de ensino, especialmente no Ensino Remoto Emergencial (ERE) – utilizado durante a pandemia –, que atenda aos discentes e suas particularidades, sem exceção.

Desse modo, em relação às aulas remotas, seriam necessárias mudanças na abordagem posta diante do afastamento físico, para prosseguimento das aulas e do exercício pedagógico. É de bom alvitre destacar, ainda, que é possível e viável que nos ambientes virtuais de aprendizagem institucionais ocorra o processo de ensino-aprendizagem, com interação, interatividade, esclarecimentos de dúvidas e variedade de materiais. Há

como desenvolver práticas pedagógicas inovadoras individuais e grupais para a construção do conhecimento colaborativo. Abordagens mais efetivas no ensino remoto são possíveis quando docentes e instituições escolares conhecem e se aproximam de seus alunos, sensibilizando-se com os anseios e formas de aprendizagem dos discentes, bem como utilizando estratégias interativas e dialógicas que oportunizem caminhos para estes desenvolverem as habilidades que possuem.

Considerações finais

A presente resenha crítica mostra que o processo de inclusão é crucial dentro do ambiente escolar, pois promove a participação ativa dos professores, alunos e familiares dos alunos, auxiliando-os na construção do saber efetivo, minimizando o estigma de marginalização e segregação. Durante a pandemia, os estudantes perderam o contato físico e a integração que a escola oferece e, muito embora a oferta de aulas remotas tenha auxiliado na consolidação dos assuntos, os estudantes com deficiências não conseguiram potencializar as condições de aprendizagem. É provável que a ausência desses alunos em salas de recursos multifuncionais no AEE, com acompanhamento de profissionais especializados em Educação Especial, possa ter contribuído sobremaneira para um retrocesso no desenvolvimento cognitivo e social deles.

Outro fator importante que interferiu diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, durante o ensino remoto, foi a rotina de estudo inapropriada por falta de equipamentos tecnológicos adaptados nas residências e da habilidade com o manuseio das ferramentas de informática. Nessa direção, foram relatadas dificuldades por uma parcela dos(as) entrevistados(as). Em contrapartida, pode-se inferir o papel fundamental que a família exerceu na efetivação do aprendizado de alunos com deficiência. Por conseguinte, depreende-se que um trabalho bem mais efetivo pode ser alcançado quando institui-

ções escolares e as famílias firmam parcerias, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem desses discentes.

Referências

AMARO, Deigles Giacomelli. *Educação Inclusiva, Aprendizagem e Cotidiano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70, 2011.

BASÍLIO, Ana Luíza. Mães de estudantes com deficiência falam dos desafios no ensino remoto. *Carta Capital*, São Paulo: revista online, junho de 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/maes-de-estudantes-com-deficiencia-falam-dos-desafios-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

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

BRASIL. Lei Federal N°. 9394 de 20 de dezembro. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1994.

BRASIL. Decreto n° 6.094 de 24 de abril. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n° 4*, de 10 de outubro. Diretrizes Curriculares Gerais para o Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho. Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2020.

DA SILVA COQUEIRO, Naiara Porto; SOUSA, Erivan Coqueiro. *A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19*. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v. 34, p. 109-126, 2008.

HUDSON, Diana. *Dificuldades específicas de aprendizagem: Ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

HUMMEL, Eromi Izabel; VARONI, Anna Karina; BARRETO, Déborah Cristina Málaga. Grupos colaborativos: a formação de professores do atendimento educacional especializado. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 14, n. 3, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/gabri/Downloads/1690-4529-1-PB.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022.

MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento*. Fortaleza: Imprece, 2020.

MENDES, Luciana Canário; DOS REIS, Deyse Almeida. *Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos*. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, p. e5110312989-e5110312989, 2021.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa. *Enfoques epistemológicos e metodológicos*, v. 2, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022. POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa. *Enfoques epistemológicos e metodológicos*, v. 2, 2008.

TREVISAN, Sueli Fioramonte. *ENEM em libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12897>. Acesso em: 7 jul. 2022.

16 O USO DE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NO TRABALHO PEDAGÓGICO EM OUTRAS DISCIPLINAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap16>

THYARA ARAÚJO RODRIGUES LAVOR

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PP-GEF/Unilab-IFCE). Especialista em Gestão escolar, em Alfabetização e Multiletramentos e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora e Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de Maracanaú.

E-mail:thy.rodrigues18@gmail.com

JOSÉ DE SOUSA BREVES FILHO

Doutor em Letras (área de Linguística e Língua Portuguesa) pela UNESP (1999). Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Professor Permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGEF UNILAB-IFCE).

E-mail: jsbrevesfilho25@gmail.com

Introdução

N o âmbito educacional, o ensino significativo da leitura destaca-se como um grande desafio e um compromisso a ser firmado pelos professores que atuam na Educação Básica. Estando presentes nos mais variados contextos, escolares e sociais, é de se esperar que esses profissionais estimulem e desenvolvam as práticas de letramento tanto em atividades de natureza escolar como nas relações sociais de comunicação e de uso da língua falada e escrita que atravessam a realidade cotidiana de nossos alunos.

Sendo a leitura uma ação que vai além dos muros da escola, fazendo parte de diversas situações e da paisagem cotidiana de toda a comunidade escolar, devemos considerar que o uso das práticas de leitura também deve estar presente nos processos de ensino/aprendizagem de todos os componentes curriculares, não apenas do ensino de Língua Portuguesa, exigindo, então, que não só os professores de linguagem como também todos os professores desenvolvam atividades de leitura e escrita em sua prática docente.

Nessa perspectiva, é importante evidenciar que a leitura pode ser desenvolvida de maneira qualitativa no processo de ensino/aprendizagem, além das aulas de Português. As demais áreas do conhecimento podem e devem contribuir na formação leitora de seus alunos, ao promover práticas de leitura no acesso às informações inerentes ao seu componente curricular.

Tendo dito isso, este artigo busca investigar quais práticas de leitura podem ser estimuladas nas mais variadas áreas do conhecimento, em especial as estratégias de leitura desenvolvidas por professores que atuam em áreas diferentes às de linguagem, como no campo das Ciências Humanas e da Natureza.

Para isso, realizou-se um estudo de caso de cunho qualitativo com professores da Rede Municipal de Maracanaú-CE que atuam nessas áreas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A ideia é apresentar quais contribuições esses profissionais dão para a promoção do processo de leitura, direcionado e articulado nas disciplinas que ministram.

Assim, deve-se discutir essa temática da leitura numa perspectiva abrangente que envolva todos os profissionais do ensino na responsabilidade pelo aprimoramento dela, pois se faz necessário quando refletimos a partir da ideia de que a competência leitora dos nossos alunos pode interferir, diretamente, nos resultados educacionais das mais variadas áreas do conhecimento.

Se a formação leitora do aluno não for satisfatória, seu desempenho educacional também poderá não ser efetivo, tendo em vista que o aluno precisa ler e compreender bem para ter acesso pleno às informações pertinentes às matérias escolares. Muitas situações relacionadas ao baixo desempenho de aprendizagem podem ser associadas aos problemas de leitura e compreensão leitora.

Pensando nesse contexto, é de extrema importância que os docentes da Educação Básica se envolvam nos processos de aquisição leitora, trazendo elementos do Ensino da Leitura e da Escrita, contextualizados em sua prática pedagógica. Podemos destacar o uso de estratégias de leitura não só para estimular e desenvolver a compreensão leitora, mas também como ferramenta de auxílio para aprendizagem dos conceitos inerentes às disciplinas ensinadas.

Procedimentos metodológicos: contornos da investigação

Para conhecer as possíveis práticas de leitura que podem acontecer dentro da rotina escolar de profissionais que atuam em áreas que não são, diretamente, responsáveis pelo ensino de linguagens, buscou-se realizar uma pesquisa de campo, por meio de um estudo de caso, de caráter qualitativo, que tem a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados.

Esse método investigativo pode ser compreendido nas palavras de Yin (2001), p.32, que o define como “uma investigação empírica a partir de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. O autor ainda afirma que essa opção metodológica é efetiva, quando se pretende conhecer “como” e “por quê” determinados fenômenos acontecem em uma realidade.

Ao mergulharmos no trabalho pedagógico de professores, inseridos em um ambiente social e educacional com especificidades e complexidades, é importante a escolha de um método que considere esse contexto e seja capaz de detalhar o objeto estudado por intermédio de estratégias de coleta e análise de dados, de forma precisa e descritiva, o que nos permite entender o estudo de caso como a metodologia investigativa mais apropriada para este estudo.

Para coletar dados pertinentes para este estudo, foram realizadas entrevistas com dois professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Maracanaú – CE, que busca desenvolver práticas de leitura em todos os componentes curriculares, mediadas a partir de ações ligadas ao projeto de leitura da escola, que tem como objetivo estimular o desenvolvimento de estratégias de leitura durante as atividades pedagógicas, organizadas dentro dos componentes curriculares.

Em relação à coleta das informações compartilhadas pelos professores, foi elaborado um formulário eletrônico na plataforma *Google Forms*, com perguntas abertas, para que os participantes respondessem questionamentos a partir de suas

concepções de leitura, de estratégias de leitura, da importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem, e principalmente, como desenvolvem práticas de leitura em suas aulas.

Dessa forma, a análise dos dados reunidos por esse instrumento investigativo foi fundamentada nas contribuições que Ângela Kleiman (2016), Isabel Solé (1998) e José Breves Filho (2022) apontam sobre a temática do ensino/aprendizagem da leitura no contexto escolar. A discussão dos dados organizados e analisados por este estudo serão apresentados de forma articulada com o que dizem as fontes consultadas e utilizadas como referencial teórico, com a finalidade de promover um diálogo entre teoria e prática.

Concepções de leitura no âmbito escolar

Tendo em vista que este estudo discute as práticas de leitura disseminadas no espaço escolar, é importante que se estabeleça um diálogo com os preceitos teóricos a respeito dessa temática. Portanto, para fundamentar as questões desta pesquisa, é indispensável que seja feita a estruturação das concepções de leitura, levando em consideração as contribuições de alguns estudiosos na área.

Ao pensarmos no conceito de leitura, é muito comum sermos direcionados a traçar uma concepção que se limita ao ato de decodificar os sinais apresentados na escrita. Porém, ler está diretamente relacionado à compreensão. E, para se chegar a essa compreensão, devemos ir além da ação de juntar letras, para formar palavras e frases; é preciso que se chegue ao entendimento completo das informações disponíveis, estabelecendo uma conexão entre as ideias apresentadas pelo autor e os conhecimentos prévios que o leitor possui, obtidos em suas experiências e saberes adquiridos e acumulados.

A fim de fundamentar a ideia de que ler está diretamente relacionado a compreender, podemos citar o que Breves Filho (2022, p. 25) nos apresenta sobre leitura e compreensão:

Saber ler é ser capaz de servir-se do que está escrito, para levar a cabo um projeto e só a realização do projeto, que a provocou, nos permite garantir que a leitura foi eficaz. A essa realização, chamamos compreender, já que podemos imaginar sem nenhuma dificuldade que não pode haver leitura, se a compreensão não ocorrer. Em vista disso, saber ler significa compreender, por isso, quando uma pessoa não compreende o que lê, na verdade não leu.

Assim, o autor evidencia que, para construir a compreensão, o leitor precisa ter claros os seus objetivos com a leitura, utilizando-se dos conhecimentos que possui para relacionar as ideias do texto a tais objetivos. Quando é capaz de realizar inferências do que leu e atender aos objetivos que motivaram o exercício da leitura, podemos dizer que houve compreensão.

Nessa perspectiva, a concepção dialógica da leitura, que considera a interação texto/leitor, em que o leitor é ativo no processo de leitura e compreende o texto por meio da relação que estabelece entre o texto e seus conhecimentos formados a partir de sua bagagem social e cultural. Solé (1998, p. 22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto [...] envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, considerando a finalidade que motivou a leitura”, confirmando a relação estabelecida entre o leitor e os elementos do texto durante a leitura.

De maneira mais completa, Kleiman (2016) traça uma concepção de leitura que relaciona o ato de ler ao estabelecimento de estratégias atreladas aos seus saberes acumulados e às capacidades cognoscitivas:

A leitura como um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o

que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória (KLEIMAN, 2016, p. 16).

Em outras palavras, ler é basicamente a relação que o leitor estabelece com o texto lido, pois o leitor atribui sentido ao que leu, que se conecta com os conhecimentos prévios durante a leitura, facilitando e ajudando a construir a compreensão. Assim, podemos inferir que o ato de ler não se trata, apenas, de um simples processo de decodificação, mas sim de compreensão, já que é capaz de elaborar um sentido do que foi lido, que utiliza saberes e competências do próprio leitor, além da sua finalidade com a leitura.

Estratégias de leitura: uma breve discussão

Entendendo que ler é compreender e que a leitura se dá pelo diálogo que o leitor faz com as ideias contidas no texto, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e de estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos para aquela leitura, é importante que haja um entendimento de o que são essas estratégias de leitura e como podem contribuir para o processo de formação leitora.

Desse modo, podemos definir como estratégias de leitura aquelas habilidades linguísticas, operações regulares de abordagem do texto, que são tomadas pelo leitor ativo no processo de leitura e que venham a contribuir diretamente para sua compreensão, ou seja, todas as ações tomadas pelo leitor que venham a auxiliá-lo no processo de construção do sentido do que lê.

Convém ressaltar que Kleiman (2016) classifica essas estratégias em Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas. As Estratégias Cognitivas podem ser definidas pela autora como: “aquelas operações inconscientes do leitor” (KLEIMAN, 2016, p. 75), como a própria decodificação das sílabas para a

formação das palavras durante a leitura. São as ações “automáticas” no processo de compreensão leitora. Já as Estratégias Metacognitivas podem ser explicadas como ações que o leitor poderá desenvolver de maneira consciente, quando não compreender o texto. Podem ser exemplificadas como o ato de voltar a leitura, ler novamente parágrafos específicos ou fazer anotações ou resumo do texto lido.

Para a formação de uma competência leitora qualitativa, os professores devem desenvolver atividades em que os alunos possam praticar e construir sua compreensão do que foi lido de maneira mais concreta, indo além de apenas explorar atividades mecanizadas de decodificação ou a trivial busca de informações explícitas ou implícitas nos textos como estratégias de leitura. É preciso que sejam apresentados diversos métodos de acessar as informações a partir da leitura, que os alunos tenham acesso a uma grande variedade de textos, que sejam capazes de questioná-los e aprender, refletindo sobre sua própria compreensão e estabelecendo relações com suas vivências e seus próprios conhecimentos nos mais variados contextos.

As práticas de leitura na sala de aula

Tendo em vista que o objetivo deste estudo foi conhecer como a leitura é difundida em práticas pedagógicas na sala de aula por professores das Áreas de Ciências Humanas e da Natureza, realizamos uma entrevista estruturada com professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano de uma escola pública do município de Maracanaú-CE. Essa entrevista foi realizada por meio de um formulário eletrônico, preenchido por dois professores, um professor de Ciências da Natureza, que iremos identificar pelas letras CN, e um professor de Geografia, que será identificado pelas iniciais GEO.

Vale destacar que a escola na qual os docentes participantes deste estudo atuam possui um projeto de leitura que incentiva os professores a desenvolverem práticas de leitura em

seu trabalho pedagógico em todas as disciplinas, sabendo da importância que a leitura exerce na compreensão dos conteúdos, como bem reforça Kleiman (2016, p. 78):

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante.

Assim, a relevância da leitura no trabalho pedagógico da escola é também notória na fala dos professores. O Professor CN diz que *“a leitura e a interpretação de textos específicos de Geografia, História, Ciências, entre outras disciplinas, além de contribuírem para o desenvolvimento das habilidades de leitura, contribuem para a aprendizagem destas disciplinas de forma mais eficiente (sic)”*. Portanto, o estímulo à leitura nas diversas matérias escolares permite que o estudante tenha, além da oportunidade de aquisição do conteúdo estudado, o enriquecimento de seu repertório cultural, de sua fluência e sua capacidade de estabelecer predições que facilitem a construção do sentido do texto.

Ainda para conhecer como as práticas de leitura são desenvolvidas pelos professores entrevistados, é importante conhecer quais concepções de leitura esses profissionais possuem. Ao serem questionados sobre o que entendem por leitura, o Professor CN relatou que: *“a leitura é um processo cognitivo e perceptivo que traz informações que devem ser interpretadas pelo leitor”*. Já o Professor GEO compreende a leitura como: *“Leitura é mais do que ser capaz de ler um texto. É aprender outras linguagens além da escrita, gráficos, estatísticas, pinturas, desenhos e outras manifestações artísticas, as ciências, as formas de expressão formais e coloquiais - tudo deve ser lido e*

tem códigos, símbolos específicos de decifração. É ser capaz de interpretar e entender. Minha concepção de leitura é como um processo de decodificação, interação e interface entre a análise do discurso e a desconstrução. Em síntese: Leitura é ler, entender e interpretar (sic)”.

Em vista disso, podemos perceber, nas concepções apresentadas pelos professores, que ambos reconhecem que ler é mais que decodificar. É uma atividade cognitiva que está relacionada ao desenvolvimento da linguagem em múltiplos contextos, apresentando-se como uma ação de interação com as ideias apresentadas pelo texto e que estão ligadas diretamente à compreensão.

Além de conceituar leitura, os professores reconhecem a importância de ler, como podemos constatar pela fala do Professor GEO: *“Fundamental, só fala e escreve o que lê. A leitura é importante tanto para o trabalho pedagógico na escola e relações sociais porque permite que o/a estudante tenha contato com novas informações, experiências, culturas e realidades. Além disso, ajuda no processo de desconstrução de conceitos pré-julgados dos/as estudantes possibilitando o conhecimento de uma diversidade de assuntos. Com a leitura, as pessoas se informam sobre o que bem quiserem. Todo conhecimento pode estar a um texto de distância, podendo ser de um texto oral escutado em classe, de uma conversa em casa com os pais ou de um filme (sic)”.*

O Professor CN também valoriza o ensino da leitura para o desenvolvimento pedagógico dos alunos, ao afirmar que: *“A leitura é uma importante fonte de informação e através dela podemos adquirir novos conhecimentos. Do ponto de vista pedagógico a leitura é essencial, pois o processo de ensino se torna mais eficaz e com melhores resultados, quando a escola possui alunos bons leitores. Para as relações sociais a leitura é fonte de comunicação e diálogo entre as pessoas como também um meio de interação entre as instituições públicas e privadas e a sociedade em geral (sic).”*

Fica evidente que os docentes são sensíveis à importância da leitura para o fortalecimento da aprendizagem e da compe-

tência leitora de seus estudantes, o que nos faz acreditar que são favoráveis a estimular e integrar práticas de leitura ao seu trabalho docente. Seguindo as ações propostas pelo projeto de leitura da escola em que atuam, os professores também manifestam entendimento a respeito do conceito de estratégias de leitura. O Professor CN afirma que *“estratégias de leitura são procedimentos e métodos aplicados através de ações, com o intuito de motivar os leitores (alunos) e facilitar a compreensão dos textos lidos (sic)”*.

Já o Professor GEO as conceitua como: *“técnicas ou métodos utilizados para tornar o texto mais fácil de ser compreendido e assimilado e são flexíveis e adaptáveis variando de acordo com o tipo de texto a ser lido e também qual a sua aplicabilidade (sic)”*.

Tais afirmações condizem com a ideia de estratégia de leitura apresentada por Kleiman (2016), quando as define como “operações regulares para abordar o texto” que irão facilitar o caminho do leitor na construção do significado do que foi lido. Quando o professor é ciente do que são tais operações, fica mais fácil desenvolvê-las em sua prática docente.

Isso fica evidente quando os professores exemplificam como desenvolvem a leitura dentro da rotina de suas aulas. O Professor CN faz *“leitura individual ou compartilhada, pesquisa no livro ou na internet, leitura de revistas, fichamento, entre outras”*. Ainda completa descrevendo como agrega a leitura ao seu exercício docente: *“Dentro da minha disciplina trabalho a leitura de pelo menos uma página do capítulo do livro em estudo antes da explicação do conteúdo; Trabalho a leitura de reportagens da revista Ciência Hoje Criança e produção textual sobre as reportagens lidas; Leitura e resumo (ou fichamento) de um determinado capítulo do livro; Além disso, trabalho uma vez no bimestre uma atividade onde os alunos elaboram questões, pois esse tipo de atividade faz com que eles façam a leitura dos conteúdos de forma mais detalhada para que possam elaborar as questões”*(Professor CN).

O Professor GEO integra atividades de leitura a atividades inerentes à disciplina de Geografia, como: a *descrição de mapas, tabelas e gráficos*, além de atividades mais simples, como: a *leitura e apresentação oral* do livro didático trabalhado na escola.

Nesse recorte da fala dos profissionais, fica clara a presença de algumas estratégias de leitura que Solé (1998) reforça como fundamentais no processo de construção de sentido do que foi lido. A autora classifica alguns objetivos de leitura que podem ser desenvolvidos na escola, sendo relevantes para a vida adulta dos leitores, como: “ler para obter uma informação precisa ou de caráter geral, ler para aprender, ler para verificar o que se compreendeu” (SOLÉ, 1998, p. 93) entre outros.

Esses objetivos de leitura estão presentes nas falas dos professores, quando estimulam a leitura de textos que vão além do livro didático, como revistas e reportagens, reforçando o objetivo de ler para obter uma determinada informação com a orientação do professor, assim como a leitura das informações contidas no livro didático, para aprender os conceitos novos que estão sendo apresentados e para verificar se esses foram compreendidos.

É muito importante, para a formação efetiva de um leitor ativo, evidenciar o(s) objetivo(s) da leitura, como podemos perceber quando Solé (1998, p. 41) anuncia que: “A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê”.

Além disso, o estímulo à leitura em contextos variados, como reportagens, revistas, mapas, tabelas e gráficos, amplia o repertório cultural dos alunos, o que nos permite pensar que, quanto mais diversificado for o formato e o objetivo da leitura de um texto, mais facilidade os alunos terão de traçar suas estratégias pessoais de compreensão e interpretação do que foi lido.

Em vista disso, os professores também desenvolvem atividades específicas que, apesar de possuírem um caráter escolar,

podem se configurar como estratégias para compreensão da leitura. Destaco a elaboração de perguntas e resumos dos textos lidos nas aulas. Essas duas atividades são ótimos exemplos de ações que podem compor o cotidiano pedagógico de variados componentes curriculares, podendo auxiliar no processo de formação leitora dos estudantes.

Solé (1998) traz a produção de resumos como uma estratégia importante que pode contribuir para a definição da temática, identificação da ideia principal de um texto, fortalecendo a construção do seu significado. Essa atividade, além de fortalecer as práticas de leitura e escrita, ajuda na organização dos conceitos a serem aprendidos e na efetivação dos processos de aprendizagem, sendo uma atividade que deve ser estimulada em todas as disciplinas.

A autora também enfatiza a elaboração de perguntas sobre o texto lido como uma estratégia substancial para a formação do leitor ativo: “O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Dessa forma, o ensino de estratégias para o desenvolvimento de leitores ativos nos processos educacionais pode ser amplamente difundido entre os componentes curriculares no processo de ensino e aprendizagem. Todos os professores podem estabelecer ações que podem fortalecer a compreensão leitora. Além das atividades presentes no relato dos professores entrevistados, podemos discutir a respeito da ideia, apresentada por Solé (1998), de utilização de estratégias em momentos distintos, como antes, durante e depois da leitura.

De acordo com Solé, no período denominado antes, os professores podem fazer uma análise global dos elementos textuais presentes no livro didático ou em outras fontes disponíveis, por meio de predições a partir da temática a ser estudada, por meio dos conhecimentos prévios que os alunos possuem,

traçando os objetivos que devem ser alcançados com a leitura que irá ser feita.

Durante a leitura, os alunos podem utilizar-se da estratégia de destacar as informações mais relevantes e que estejam de acordo com o(s) objetivo(s) estabelecido(s), além de relacionar as informações obtidas com a leitura, com as análises e predições feitas antes da leitura, para que possam ser confirmadas ou refutadas.

Depois da leitura, podem ser estimuladas discussões a partir dos conceitos destacados, que vão de encontro ao(s) objetivo(s) traçado(s) anteriormente, além de atividades como resumos, questionários dos conteúdos desenvolvidos, que possam permitir que o professor não só fortaleça a capacidade de compreensão textual de seus alunos, mas também a de compreensão das informações inerentes à disciplina que foram exploradas ao longo da aula.

Considerações finais

Atualmente, o ensino da leitura é um dos maiores desafios da Educação. Um desenvolvimento falho da leitura na Educação Básica prejudica o aprendizado não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em todas as áreas do conhecimento, até mesmo nas interações sociais do sujeito em sociedade. A construção da competência leitora é uma tarefa árdua e imprescindível para o processo de ensino/aprendizagem, mostrando-se como objeto de conhecimento do Ensino Fundamental e uma tarefa de todos os professores inseridos nesse processo.

Ao refletirmos sobre as concepções de leitura, não podemos resumi-las à ação de decodificar as palavras do texto, pois se dá pela relação que o leitor estabelece com o texto lido em suas motivações, pelo seu objetivo com a leitura e pelos seus conhecimentos prévios para a construção da compreensão.

No ato da leitura, o sujeito usa as habilidades que possui para decodificar o texto e usa seus conhecimentos prévios para

construir o sentido do que foi lido. Para ser capaz de construir a compreensão textual, o leitor utiliza estratégias, métodos que podem ser utilizados para facilitar a compreensão do texto. Essas estratégias podem ser inconscientes, como a identificação de palavras, mediante o reconhecimento visual, conhecimentos gramaticais etc., como também podem ser ações voluntárias, como fazer a releitura de partes do texto, resumos, anotações, ou o uso de inferências das ideias, mediadas pelos conhecimentos prévios do leitor.

Sabendo que a leitura deve ser diretamente relacionada à compreensão, práticas de leitura e escrita devem ser estimuladas em todo o processo de ensino/aprendizagem, não se limitando apenas às aulas de Português e a atividades tradicionais de verificação de fluência e decodificação de frases. Este trabalho buscou traçar como a leitura pode ser difundida no âmbito escolar, além das disciplinas de linguagens. Lemos relatos de professores de Geografia e de Ciências da Natureza de como as práticas de leitura podem ser estimuladas durante seu trabalho pedagógico.

Levando em consideração as concepções teóricas e o relato dos professores entrevistados, podemos inferir que qualquer professor, independente de sua área de atuação, pode utilizar-se da leitura para o pleno aprendizado de conteúdos inerentes aos seus componentes curriculares. Por intermédio das estratégias de leitura, suas aulas podem ser mais significativas e o aprendizado mais efetivo. Leituras direcionadas podem ir além do livro didático, ampliando o repertório cultural dos alunos e sua capacidade de compreensão.

Vale enfatizar que os professores de áreas diferentes das linguagens podem utilizar-se da leitura de textos a partir da temática a ser ensinada, que podem ou não estar presentes no livro didático, de maneira a estimular as predições a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, definindo claramente o objetivo da leitura que irá ser desenvolvida. Durante a leitura, os alunos podem ser instigados a destacar partes importantes do

texto e fazer relações entre o que se está lendo e as predições feitas antes do início da leitura.

Após o período da leitura, atividades que contribuam para a construção do sentido do que foi lido devem ser propostas, como discussões orais, elaboração de perguntas sobre o texto e resumos que englobam a ideia principal e a temática abordada, permitindo que o professor, além de avaliar o nível de aprendizagem do aluno perante o conteúdo trabalhado, fortaleça o repertório de ações organizadas que o aluno pode desenvolver para compreender e tornar-se um leitor ativo no processo educacional.

Referências

ABU-EL-HAJ, Monica Farias (Org.). *A formação do leitor na escola pública: discursos, práticas e percursos de leitura*. Teresina: EDUFPI, 2013. 126p.

BREVES FILHO, José. *Leitura e produção de textos na formação de professores*. São Carlos: Pedro & João editores, 2022.

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

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

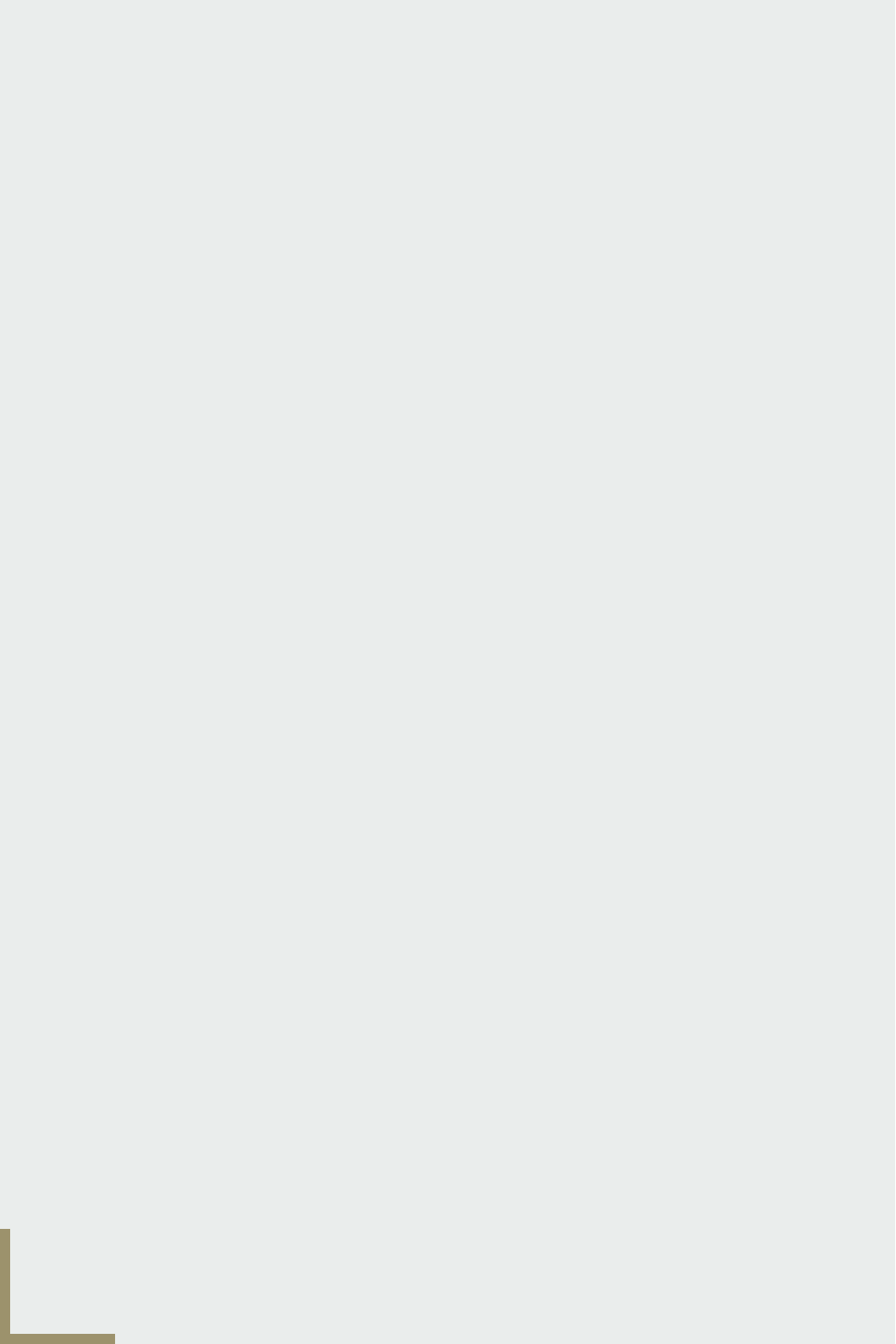
SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Art-med, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



SEÇÃO IV

PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS



17 A LITERATURA INFANTIL AFROCENTRADA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap17>

ANTONIA FERNANDES FERREIRA

Mestranda em Educação pelo PPGEF – UNILAB/IFCE. Especialista em Arte Educação e Cultura Popular; Gestão e Coordenação Escolar. Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Fortaleza/CE. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização – GEPA-UFC e do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Diversidade e Docência – EDDocência/UNILAB. Participa do Fórum de Alfabetização do Estado do Ceará (FAECE).
E-mail: antoniaferr72@gmail.com

REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

Doutora e Mestra em Educação. Pedagoga. Professora Associada I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Vinculada ao Instituto de Humanidades – IH em cursos de licenciatura e ao Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Estudos voltados à Educação para as Relações étnico-raciais e didática. Desenvolve os conceitos de saber docente de humanização e ancestral.
E-mail: rebecca.ameijer@unilab.edu.br

“A literatura, espécie de dispositivo fiscalizador da memória, concentra sua potência não no que diz, mas na eloquência daquilo que insinua.”
(AZEVEDO, 2020, p. 5)

Introdução

Em tempos de busca pela valorização humana e garantia de direitos para uma emancipação histórica e cultural dos grupos sociais no mundo contemporâneo, entram em jogo importantes ações educativas que abordem temas sobre o patrimônio histórico e cultural e a memória construída pelos africanos e seus descendentes no Brasil. Essa cultura multifacetada se materializa em um conjunto de princípios, conceitos e valores articulados a atitudes concretas (CANDAU, 2012).

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola tem o papel fundamental de proporcionar um ensino com princípios pedagógicos que favoreçam a ampla formação de seus estudantes, evocando, em seu currículo, assuntos sobre as diversas culturas e o reconhecimento de suas raízes. No entanto, em pleno século XXI, deparamo-nos com iniciativas escolares ainda insuficientes que contemplem as manifestações culturais de reconhecimento e valorização dos povos africanos e afro-brasileiros. Ainda que trazido à baila por alguns professores, é preciso recrudescer esse debate para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entendemos que a escola é um espaço propício para discussões e reflexões de enfrentamento ao preconceito e ao racismo. E, em uma sociedade pós-moderna e culturalmente plural, dispõe de aliados importantes para direcionar um trabalho voltado para a conscientização e valorização das múltiplas culturas. Dentre eles, destacamos a literatura infantil como um valioso suporte pedagógico que fomenta interfaces de identificação entre o texto e o contexto social, possibilitando que o sujeito seja capaz de reconhecer a especificidade de cada grupo social. Os dividendos pedagógicos dessas aprendizagens se articulam à identificação e à inserção dos sujeitos que são parte integrante desse meio. Concordamos com Zilberman (1994), por conseguinte, quando afirma que a literatura resume uma realidade com amplos pontos em comum com o cotidiano do leitor, pois se comunica com o seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar ações educativas utilizando histórias infantis com protagonistas negros e negras e conteúdos das culturas africanas e afro-brasileiras, no processo da constituição da identidade negra de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levantando questões suadoras, tais como: De que forma os estudantes reagem mediante o contato com os livros que dispõem de histórias das culturas africanas e/ou que possuem negros/as como representações positivas? Como tais livros ajudam as crianças a perceberem as diferenças de natureza étnico-racial existentes em nosso contexto sociocultural?

O tema é relevante dada a importância de se garantir a abordagem permanente das culturas africanas e afrodescendentes nos currículos escolares, bem como a valorização do múltiplo, do plural, da mistura da riqueza das diferenças na escola e fora dela, para assim reconhecer a nossa identidade e o lugar do/a negro/a na sociedade brasileira, buscando enfrentar o racismo e superar preconceitos e discriminações.

A esse respeito, o sistema educacional apresenta uma gama de contradições e complexidades, dificultando que a temática em questão seja tratada de forma conscientizadora, permanente e crítica. Dentre tantos obstáculos, destacamos: o despreparo docente para atuação nesses temas; a incompreensão dos danos causados pelo racismo e pela inabilidade de identificá-lo e combatê-lo; desconhecimento da realidade social e histórica da população negra que abrange uma grande parte da sociedade; e a falta de interesse pessoal e descompromisso com o cumprimento da Lei 10.639/03, que acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 o artigo 26-A, que torna obrigatório nas escolas o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em toda a rede básica de educação do país, entendendo que essa tradição cultural tem um papel central na construção, valorização e desenvolvimento da identidade étnico-racial, com ênfase na identidade negra.

Nessa mesma direção, chamamos a atenção para esta temática, pois, dada a sua natureza pública, não é lugar apenas de acolhimento das diferenças, mas é também lugar de produção de novas diferenças. Segundo Aquino (1998, p. 138),

[...] a escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido.

Portanto, o espaço escolar é uma das principais instituições sociais para se mobilizar, desde a educação formal, uma educação para as relações étnico-raciais, já que se trata de uma das principais e urgentes demandas da sociedade contemporânea.

A metodologia utilizada neste trabalho configura-se em uma abordagem qualitativa, assentando-se em um relato de experiência. Esse modo de pesquisa traz maior dinamismo ao âmbito da pesquisa, auxiliando na compreensão mais aprofundada dos resultados e fazendo com que o pesquisador entre em con-

tato maior com o universo pesquisado, através da sua atuação ativa em campo (DIEHL; TATIM, 2004; MINAYO, 2011).

Este trabalho está estruturado com o desenvolvimento, apresentando a literatura infantil afrocentrada e a identidade étnico-racial como as duas principais categorias abordadas neste trabalho. Na sequência, expomos o percurso didático das experiências com a literatura infantil. Em seguida, os resultados e as discussões, acompanhadas das considerações finais e das referências.

A literatura infantil afrocentrada como dispositivo para a constituição da identidade étnico-racial

A diversidade e a pluralidade como princípios educacionais e multiculturais fomentam a necessidade de modificação nos objetivos atuais da escola e uma reorganização curricular em prol dos interesses e das necessidades de todos e todas que constituem esse espaço e a sociedade como um todo. Infelizmente, a realidade ainda evidencia que os assuntos tratados na escola são selecionados a partir de noções ideológicas e políticas que favorecem a manutenção de um sistema que segrega os indivíduos a partir de sua raça/etnia, condição socioeconômica e política.

Assim posto, o trabalho se fundamenta desde uma perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória de educação, ensino e aprendizagem em meio a uma sociedade culturalmente múltipla, configurando-se como conceitos centrais de análise os efeitos pedagógicos da literatura infantil e infantojuvenil afrocentradas, bem como ações de ensino que possibilitem ao indivíduo o autoconhecimento e a valorização das diferenças culturais, amparadas em autores e autoras que contribuem para a construção de conhecimentos e a busca de avanços da sociedade pós-moderna e plural.

Silva e Brandin (2008) consideram relevante educar as atuais e as novas gerações a partir de uma visão multicultural-

lista e crítica que, durante o processo formativo dos educandos, tenha a preocupação de reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais sem configurar formas naturalizadas de preconceito e desrespeito à vida humana, independente de sexo, cor, gênero, credo, etnia. Com isso, concordamos com a afirmativa de Ferreira (2000, p. 47) de que a “identidade é considerada um referencial em torno da qual o indivíduo se autorreconhece e se constitui a partir de sua relação com o outro”. Nesse sentido, podemos falar de uma identidade cultural que consiste em “uma modalidade de categorização da distinção/nós/eles, baseada da diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 177).

No enfoque da identidade étnico-racial, destacamos que a categoria raça não aborda características biológicas humanas. Antes, trata-se de uma categoria política engendrada nas relações sociais tensionadas entre pessoas brancas e negras. Usa-se o termo raça para designar marcadores físicos, tais como tipo de cabelo, cor de pele, entre outros, que acabam por determinar o lugar e até o destino que a pessoa terá no contexto social brasileiro. A conjunção da categoria étnico ao termo étnico-racial aponta para a presença da ancestralidade africana nas raízes mais profundas da brasilidade que nos constitui (BRASIL, 2004).

Dessa forma, quando tratamos de identidade étnico-racial, reconhecemos que o Brasil é constituído por diferentes grupos que convivem de maneira tensa, entre os quais se destacam os grupos de origem indígena, asiática, europeia e africana. Uma educação para as relações étnico-raciais, ou seja, que objetive a troca de experiências, convivialidade e respeito entre os diversos grupos, impõe que as pessoas tenham a oportunidade de construir suas identidades étnico-raciais livres de animosidades, sentimentos de inferioridades ou de superioridades e com zelo pela autoestima e gosto pelo convívio com as diferenças.

Trazendo a literatura infantil para esse contexto formativo, constatamos que historicamente ela se resume em poucos capítulos. Começou a projetar-se no início do século XVIII,

quando a concepção sobre a criança passou por mudanças, sendo, a partir de então, considerada um ser diferente do adulto, com suas particularidades e necessidades, devendo distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (CUNHA, 1999).

Conforme Zilberman (1994), o surgimento dos primeiros livros de literatura infantil aconteceu no final do século XIX e veio para atender os anseios de um determinado grupo social decorrente, uma classe média urbana em elevação. Nesse período, surgiu, então, um novo mercado, requisitando escritores para atendê-lo. Porém, na busca por uma literatura apropriada para crianças, foi necessário, como alternativa, traduzir obras estrangeiras direcionadas aos adultos e que foram adaptadas para o público infantil. Importante também destacar que a publicação de literatura voltada para crianças no Brasil só foi possível com o surgimento da imprensa, no início do século XIX.

Apesar da luta por uma literatura apropriada para crianças, por muito tempo não foi dada a devida atenção a uma literatura infantil de valorização dos grupos sociais historicamente marginalizados. A literatura infantil no Brasil sempre foi majoritariamente eurocentrada. Segundo Oliveira e Silva (2014, p. 4), “Até então, a literatura infantil era justificada para fins didáticos, largamente usados por alunos da elite econômica, assim, os contos infantis da Europa ficaram famosos no Brasil”.

No contexto no qual a literatura infantil foi popularizada no Brasil, notadamente no final do século XIX e no início do século XX, buscava-se fortemente o embranquecimento da população por meio da ideologia da superioridade da raça branca através de fundamentos científicos. Havia uma incessante busca pelos padrões europeus (NUNES, 2011). Esses marcos históricos branquearam sobremaneira a produção de literatura infantil no Brasil, afetando profundamente a identidade étnico-racial de várias gerações.

Com o tempo, as literaturas voltadas para o público infantojuvenil vieram apresentando características de rompimento

com as representações que inferiorizam os/as negros/as e as suas culturas. As mudanças foram ocorrendo tendo em vista a luta dos movimentos negros pelo reconhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e de suas contribuições, o que deu origem à Lei 10.639/031 e nos leva a debater de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial que nos constitui.

Na atualidade, contamos com uma variedade enorme de obras caracterizadas como da literatura africana e afro-brasileira. Em larga escala, elas retratam situações comuns do cotidiano, da cultura negra, enfrentamento de preconceitos, resgate de identidade e valorização das tradições religiosas, mitológicas e da oralidade africana. Para Cuti (2010, p. 4), a literatura oferece esse poder de resistência contra repressões em torno da questão racial. “A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado.”

Podemos dizer que a literatura infantil assim caracterizada tem um fundamento afrocentrado, já que, de acordo com Asante (2009, p. 93, *apud* MEIJER, 2019, p. 4), a afrocentricidade “[...] é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. Contudo, é importante acrescentar que, assim como o conceito de literatura negra, a literatura infantil e infantojuvenil afrodescendente “[...] não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro” (BERND, *apud* PEREIRA, 2007, p. 187).

Entendemos, por isso, que a literatura infantil atua como um valioso porta-voz de conhecimento cultural, contribuindo com o debate do reconhecimento identitário e valorização das culturas africanas e afro-brasileira nos diferentes espaços educativos, sobretudo na escola, levando em consideração o que revelam os estudos e as pesquisas articuladas aos processos de identidade étnico-racial dos afro-brasileiros. Em resumo, “a

literatura infantil é um espaço plural, [...] local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, fonte que pode colaborar tanto para a valorização ou subalternidade das identidades” (SODRÉ; SOUSA, 2011, p. 3).

A partir dessas abordagens, torna-se necessário evidenciar que a Lei Federal 10.639/2003 possibilita a (re)construção digna da história dos povos negros, permitindo que a historiografia africana e afro-brasileira sejam estudadas para além de uma data no calendário ou um evento cultural na escola. Assim, a escola é desafiada a assumir uma postura contrária à padronização e homogeneização, o posicionamento é fomentar os educadores/as para que possam trabalhar com a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas, construindo uma visão consciente, sensível e pluricultural junto aos educandos.

Percurso metodológico

A metodologia do estudo abrangeu, inicialmente, pesquisa e escolha de livros de literatura infantil afrocentrada, estudos teóricos sobre o tema da negritude brasileira, planejamento e execução de ações pedagógicas, utilizando como dispositivo didático os livros com as histórias selecionadas.

Destacamos que as ações literárias fazem parte das nossas práticas docentes, no entanto, neste relato, iremos nos deter às experiências vivenciadas por meio de uma sequência de leituras e contações de histórias ocorrida no primeiro semestre letivo de 2022, atendendo uma turma de crianças de seis e sete anos de idade, do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, localizada em uma região periférica de Fortaleza – Ceará.

A escolha da temática ocorreu em virtude da importância de garantir a presença das literaturas com representatividade negra na escola, visto que muitas crianças da turma não se enxergavam nos personagens que aparecem na maioria dos livros apresentados. Também pela oportunidade de conciliar as

atividades do “Dia da Família” com livros que tratavam sobre a constituição identitária, heranças e valores de famílias africanas e afro-brasileiras.

As atividades transcorreram na semana que antecedeu o “Dia da Família”. Por esse motivo, o conto inicial, “Minha família é colorida”, de Georgina Martins (2015), destaca a constituição familiar, abordando questões sobre hereditariedade, laços familiares, afetivos, entre outros. Esse evento ocorreu no mês de maio nas escolas municipais de Fortaleza – Ceará e faz parte do calendário letivo anual da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), como uma forma de valorizar as famílias/comunidades e também fortalecer as relações entre elas.

Na primeira obra literária apresentada, intitulada “Minha família é colorida”, o menino Ângelo, garoto esperto que gostava muito de pensar nas coisas da vida, questiona à sua mãe por que, na sua família, só ele e o pai têm o cabelo que não “vua”. Ele ainda complementa a pergunta: “Meu pai passou cola no meu cabelo e no dele também?” (p. 2). A mãe, sabiamente, apresentou-lhe fotos da sua família, que era bastante miscigenada. Contou-lhe sobre o encontro dos bisavós, dos avós e dos pais, enfatizando a composição da família e ressaltando as características físicas de cada um: cor da pele, cor dos olhos, cabelo, entre outros. Ainda lembrou que ele e o seu irmão não eram filhos do mesmo pai. Essa ação da mãe colaborou para que o menino conhecesse a sua história e forneceu elementos importantes para a formação da sua identidade e de uma autoestima positiva. Para reforçar a discussão sobre a temática abordada na história, a turma foi motivada a refletir sobre suas origens, características, bem como sobre a diversidade étnico-racial brasileira.

A segunda obra selecionada, denominada “Tanto, tanto!”, foi escrita por Trish Cooke (2008), autora de origem afro-caribenha. O conto foi compartilhado, de forma oral, apresentando um gênero textual cumulativo (texto de repetição) que trouxe a graça e a alegria de uma família de origem negra que

preparou uma festa de aniversário surpresa para o papai de um bebê, protagonista da história. À medida que o texto era contado pela professora, as crianças reagiam de forma empolgada e divertida, pois havia suspense com a chegada dos parentes: tia, tio, primos, avós, que cumprimentavam o bebê com carinho, brincadeiras e muita diversão.

Reforçando o tema sobre o autoconhecimento e a identidade, foram realizadas mais leituras e contações das seguintes histórias: “Cabelo de Lelé” (2012), “Gente de Cor, Cor de Gente” (2017), “Cachimbos, Conchinhas, Flores e Ninhos” (2020), complementando com rodas de conversa e questionamentos sobre a origem e características de cada um, tais como a cor da pele, forma do nariz e lábios, assim como os cabelos, finalizando a atividade com registros em forma de desenhos (autorretrato) e desenho dos componentes das famílias; construção da árvore genealógica; murais com fotos das famílias; e confecção de cartões e escrita de bilhetes e frases motivacionais para a família.

Resultados e discussões

As ações pedagógicas a partir da literatura aqui relatadas demonstraram que a temática sobre as culturas africanas e afro-brasileiras aplicada na turma de crianças do 1º ano, em processo de alfabetização, fez-se importante para o autoconhecimento identitário e a valorização cultural do nosso povo. Práticas como essa precisam fazer parte do cotidiano escolar e ocorrer de forma contínua em sala de aula, assim como em todos os espaços escolares e comunitários.

Em vista disso, Abreu e Mattos (2008) destacam que os componentes curriculares devem estar amplamente ligados à cultura africana e afro-brasileira, assim como aos temas transversais “Ética” e “Pluralidade Cultural”, que devem ser incansavelmente trabalhados, tendo em vista que essa é uma fase de suma importância para a formação da personalidade e quebra de estigmas e preconceitos. Considera-se importante destacar

o respeito ao outro e a valorização de si mesmo em práticas ricamente trabalhadas para que esses conhecimentos sejam consolidados e progridam com eficácia, nesse período e nas etapas posteriores.

Os resultados revelaram uma participação efetiva das crianças durante os processos das atividades, nas quais elas puderam ouvir com atenção as histórias lidas e contadas, folhear os livros e expressar suas impressões e conhecimento acerca da temática. Fizeram apontamentos e considerações importantes durante as discussões, como é o caso de uma criança que falou após a leitura da história “Minha família é colorida”: “professora, minha mãe é ‘morena’ e eu sou da mesma cor dela. Lá em casa quase todo mundo é da mesma cor dela e ainda todo mundo da minha rua só chama ela de ‘morena’”. O relato da criança revelou que a fala dos vizinhos ocorria de forma carinhosa e que não causava desconforto. Isso nos faz refletir sobre a afirmativa de Hall (2005, p. 12): “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados predizíveis”.

Outras crianças fizeram questão de observar a cor da própria pele, fazendo referência à cor dos familiares com uma postura reflexiva e de empoderamento. Nos desenhos e pinturas da família, foi possível também ver o interesse em pintar as cores reais da pele, confirmando o valor formativo dos contos nesse processo identitário das crianças.

Portanto, respondendo às questões levantadas neste trabalho, ficou evidente que os estudantes reagem de forma positiva mediante o contato com os livros que dispõem de histórias das culturas africanas e/ou que possuem negros como representantes; ainda, o contato com as narrativas como dispositivo literário proporciona o “encontro fecundo com a adversidade cultural dos povos, trazendo a oportunidade para o estudo das diferenças e peculiaridades de nossa própria cultura, favorecendo a consciência de nossa identidades” (MACHADO, 2015, p. 56).

Salientamos que as vivências oportunizaram práticas educativas inclusivas e humanizadas, tornando efetiva a Lei 10.639/2003, na formação das crianças, foram adequadas aos níveis das crianças e satisfatórias ao corpo docente, e as atitudes dos participantes nos revelaram posturas positivas com respeito ao autoconhecimento, às diferenças e às diversas manifestações culturais, contribuindo para uma formação cidadã consciente e comprometida em construir um mundo melhor, mais justo e igualitário.

Considerações finais

Através da compreensão de que a identidade étnico-racial é um referencial em que o indivíduo se autorreconhece e se constitui a partir da relação com o outro e da necessidade de ações afirmativas que valorizem a história, a cultura e a identidade dos/as afro-brasileiros/as, concluímos que as ações pedagógicas desenvolvidas por meio da literatura infantil afrocentrada impactaram positivamente, possibilitando, com isso, o reconhecimento da influência e importância da cultura Africana, bem como gerando a valorização de todos os envolvidos de suas raízes e influências negras, promovendo o orgulho de sua identidade étnico-racial e do lugar positivo na sociedade.

Entendemos, desse modo, que as estratégias docentes não somente cumpriram com os objetivos de contribuir para a constituição identitária de natureza étnico-racial das crianças, como também oportunizaram mudanças na formação dos professores e ressignificaram posturas e práticas, as quais contribuem para a construção de um país democrático, em que todos e todas tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, podendo eles e elas serem instrumentos da luta contra o racismo e preconceitos e estarem comprometidos/as com uma educação para todos e todas.

Dessa forma, concordamos com Meijer (2015) ao afirmar, em sua obra infantojuvenil “Zica, a menina negra que viu

um erê”, que a escola, no papel do professor, comprometa-se com práticas educativas étnico-raciais, devendo apresentar as riquezas culturais do povo negro e do quanto deve ser valorizado. Na obra, um erê, divindade em forma de menino, chamado Macu surge para confortar a menina Zica, que estava angustiada por sofrer racismo na escola. Ao conversar com a menina, Macu reforça a importante missão docente aqui na Terra, aconselhando-a a tornar-se uma professora, ao crescer, e ajudar a criar uma educação para as relações étnico-raciais “[...] ensine a cada pessoa a achar um saber afro dentro de si” (MEIJER, 2015, p. 21).

Portanto, reconhecemos que o compromisso da escola e dos docentes com práticas embasadas e sustentadas por leis que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, como a Lei 10.639/2003, contribuem para garantir uma educação pública de qualidade para todas e todos, independente de sexo, cor, gênero, credo, etnia, superando posturas discriminatórias e excludentes na educação escolar e nos espaços sociais mais amplos.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AZEVEDO, Luis Mauricio. Novos modos de dominar a Arte. *Revista TAG Curadoria*, p. 5-7, fev. 2021. Disponível em: https://issuu.com/taglivros/docs/revista_sula_issuu. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

COELHO, Nelly N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* São Paulo: Editora Ática, 2008.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil*: Teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. Metodologia método e técnicas de pesquisa In: DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas*: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004. p. 47-88.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo: EDC/FAPESP. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARTINS, Georgia. *Minha família é colorida*. Rio de Janeiro: Editora SM, 2015.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 598-611, 2019.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. *Zica: a menina negra que viu um erê!* Fortaleza: Impreço, 2015.

MINAYO, Maria C. de S. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. *Saúde & Transformação Social*, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2011.

NEGRO, Mauricio. *Gente de Cor, Cor de Gente*. São Paulo: Editora FTD, 2017.

NUNES, Cícera. *Reisado Cearense: Uma Proposta para o Ensino das Africanidades*. Fortaleza: Conhecimento Editora, 2011.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de; SILVA, José Nogueira da. Literatura infantil como valorização das africanidades e afrodescendências na escola. *Anais V ENLIJE...* Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: https://editora-realize.com.br/editora/anais/enlije/2014/Modalidade_1datahora_16_05_2014_10_58_36_idinscrito_303_26cb56e8383748e-07f3ee70ca8d74de4.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungas na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SILVA, Maria José A.; BRANDIM, Maria Rejane L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, ano 1, n. 1, p. 56-61, jan./jun. 2008.

SOUSA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. *Literatura Infanto-juvenil e Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental*. Relatório Anual, PUC-Rio, 2011.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

18 REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS NO BAIXO MACIÇO DE BATURITÉ (CE): ENSINO FUNDAMENTAL (6^o AO 9^o ANO)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap18>

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

Mestre em Humanidades – UNILAB. Mestre em Ciências da Educação – UA/PY. Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital – UFRB-BA/UAb-Portugal. Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais – UNILAB. Especialista em Biologia – UFLA-MG. Pedagogo. Graduado em Química e Biologia – UVA. Professor do município de Itapiúna-Ce. Pesquisador associado ao GEDIFE/UNILAB. Mestrando em Ensino e Formação Docente – PPGEF/Unilab-IFCE.
E-mail: diegomatos@aluno.unilab.edu.br

GERANILDE COSTA E SILVA

Doutorado em Educação. Pedagoga. Docente no Instituto de Humanidades/ UNILAB. Vinculada ao Mestrado Acadêmico em Ensino e Formação Docente e no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis – MASTS (UNILAB). Com estudos voltados à Educação para as relações étnico-raciais e Educação Especial Inclusiva em territórios indígenas e quilombolas.
E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br

Introdução

Em estudo realizado por Silva (2009) cujo título é *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*, o autor afirma de forma enfática que:

A formação inicial e continuada de professores de Ciências não prepara esses/as profissionais para lidarem pedagogicamente com as relações étnico-raciais vividas no cotidiano da escola, como mostrou esta pesquisa e a literatura na área (SILVA, 2009, p. 234).

Tendo por referência essa afirmação, considerando a nossa formação em Licenciatura na área de Ciências Naturais e experiências como docente é que nos interessamos por analisar e discutir a representação da população negra nos livros didáticos de Ciências, na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNDL/2020) para o quadriênio de 2020-2023, adotados pelas redes públicas municipais de ensino de Aracoiaba, Baturité, Capistrano e Itapiúna, no Baixo Maciço de Baturité, sertão central cearense.

A escolha dessas cidades, que são pertencentes à 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CRE-DE 08), com sede em Baturité, está fundamentada em minhas experiências como pesquisador-professor de Ciências Naturais para os anos finais do Ensino Fundamental dentro de um cená-

rio de mobilização do magistério dos municípios de Capistrano, Itapiúna e Aracoiaba, de 2007 até os dias atuais.

Refletir acerca dos processos de dominação do currículo escolar a partir da seleção dos textos e imagens no livro didático (LD), especificamente do ensino de Ciências para o Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, representa, em nossa visão, uma rachadura ao modelo de educação eurocêntrica que, a partir de uma concepção de Ciências alicerçada na eugenia, pulverizou, em cenário mundial, o ideário de uma supremacia da pertença étnico-racial branca e do conhecimento de matriz europeia.

Em uma rápida síntese, mesmo tendo consciência da complexidade que o presente termo carrega em si mesmo, podemos definir o eurocêntrico como uma espécie de etnocentrismo singular [paradigma, ideologia, representações culturais], alicerçado em sua gênese ao Renascimento e ao paradigma hegeliano (OBENGA, 2013; QUIJANO, 2000). Corroborando, Quijano (2000, p. 47) diz que esse paradigma lança mão de um processo de interiorização na subjetividade humana, de que a Europa, sua visão de mundo, seus costumes e valores, são elementos essenciais para constituição das sociedades ditas modernas.

Em outros termos, pode-se dizer que o eurocêntrico exterioriza “a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu-ocidental seja uma fatalidade (desejável) para todas as sociedades e nações” (AMIN *apud* BARBOSA, 2008, p. 47), reduzindo “[...] à insignificância tudo que não é europeu” (OBENGA, 2013, p. 46), disseminando, dessa forma, um mito que não corresponde à verdade: o da “superioridade europeia” (BARBOSA, 2008, p. 47). Ou seja, o modelo de dominação “etnocêntrico universalizante” (FOUCAULT, 1986), que alimentou (e ainda alimenta) a sociedade brasileira, sobretudo o sistema educacional.

Entre as justificativas para o referido estudo estão também as exigências dos marcos legais subscritos na Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana por homologação do Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Outro fato que motivou esta pesquisa foi presenciarmos narrativas acerca da/s representação/ões dos estereótipos negativos à cultura africana em uma aula de Ciências no 8º ano [7ª série] de uma escola pública do sertão cearense, em meados de 2016. Ao folhear um LD de Ciências que tratava de Medicina alternativa, os/as estudantes, ao se depararem com uma imagem de uma rezadeira negra e os fragmentos da oração de cura, proferiam, ao iniciar os debates, as seguintes expressões: “é macumba, coisa do demônio”; “fumo de macumba recebendo espíritos” etc.

Desenvolvimento

Dentro desse contexto, faz-se imprescindível analisar que lugar têm ocupado ou que contribuições os livros didáticos na área de Ciências têm dado quando o assunto é a Lei nº 10.639/03. Nesse sentido, podemos inferir que os livros didáticos “[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros [...]” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Para a seleção do *corpus* documental da pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios, devendo a obra ser: livro didático de Ciências Naturais voltado para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020 e submetido ao crivo avaliativo do MEC, tendo sido aprovado, e que esteja sendo adotado pela rede municipal de ensino de Itapiúna (CE).

Para a execução da análise, selecionamos como *corpus* analítico a obra didática ***Inspire Ciências***, 2018, 1ª edição, Editora FTD, composta por 04 (quatro) volumes de Ciências Naturais/Ensino Fundamental [6º ao 9º ano], utilizada nas escolas públicas de Itapiúna (CE). Para fins desta investigação, avalia-

mos o volume 2, manual do estudante, 1ª edição, Editora FTD, do 7º ano.

De posse do material didático, documento e objeto de investigação, realizamos o procedimento de escolha do protocolo de coleta de dados. A seleção do *corpus* de pesquisa teve como critérios de inclusão: a) imagem da representação humana que possibilite identificar a pertença étnico-racial e o gênero; b) que as imagens humanas estejam nas capas, aberturas das unidades e as imagens que se relacionam às temáticas abordadas nas unidades do LD do 7º ano; c) imagens da representação humana considerando o corpo completo, cabeça e os membros inferiores e superiores conjuntamente com o tórax (SILVÉRIO, 2016); d) imagens que possibilitem a quantificação das pessoas [individual e/ou grupal]; e f) que as imagens seja nítidas (BARROS, 2021).

Para a análise imagética nos inspiramos na metodologia adotada por Barros (2021), a observação direta seguida de descrição e interpretação das imagens pelo pesquisador, tendo em vista que as iconografias foram analisadas primordialmente à luz do Parecer 03/CNE/CP/2004 e do referencial teórico-metodológico das representações de Chartier (1990, 1991, 2002a, 2002b) e das categorias raça, racismo, preconceito, discriminação racial e identidade negra, atreladas à Análise de Conteúdo via Temática de Bardin (2011). Para o paradigma quantitativo, lançou-se mão do programa Excel.

Análise Quantitativa

Conforme Chartier (2002b), as representações são projetadas em um espaço aberto de variadas leituras, de acordo com os tempos, os lugares e as comunidades, dependendo fundamentalmente da forma pelas quais são recebidas por seus leitores/as.

Durante a análise do LD do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais da coleção *Inspire Ciências*, foi arrolado um total de

120 (cento e vinte) imagens da representação humana. A formação das mencionadas iconografias deu-se a partir da análise de 256 (duzentas e cinquenta e seis) páginas do referido volume da coleção em epígrafe, objeto de pesquisa.

Com relação à tipologia de imagens encontradas no LD de Ciências Naturais do 7º ano do Ensino Fundamental, *corpus* documental de investigação, evidencia-se que, do total de 120 (cento e vinte) imagens da representação humana, 69 (sessenta e nove) imagens (57,5%) são do tipo Desenho/Ilustrativo; 49 (quarenta e nove) imagens (40,8%) do tipo Fotografia; ao passo que 2 (duas) imagens (1,7%) representam a figura humana através da arte.

Conforme Chartier (1991, 2002b), as representações são percebidas enquanto signos (símbolos) e mascaram o real sentido do mundo social, produzindo ilusões, representações individuais e coletivas, forjadas em um contexto tenso de embate entre as forças sociais pelo domínio simbólico. Do exposto, acerca da tipologia de imagens da representação humana no LD, constata-se uma predominância da figura humana representada com a tipologia desenho/ilustrativo. Esse dado nos leva a crer que a função imagética está presente como mero acessório decorativo ao texto, já que essa tipologia imagética “foge” da realidade vivida socialmente, potencializando, assim, representações ilusórias e/ou enganosas.

Em relação aos achados relativos à frequência de vezes que a pessoa negra e branca foram representadas de modo imagético no LD investigado bem como à taxa de branquitude, tem-se a seguinte distribuição: de um universo de frequência de 120 (cento e vinte) imagens da representação humana presente no LD, evidencia-se para a pessoa branca uma frequência de 85 (70,8%) e para a pessoa negra uma frequência de 35 (29,2%). A respeito da taxa de branquitude nas representações imagéticas, a amostra evidencia uma taxa de 2,4 personagens brancos/as para cada personagem negro/a. Percebe-se no LD do 7º ano analisado, na taxa de branquitude extraída, uma sub-represen-

tação imagética de personagens negros, dado este verificado também em pesquisas anteriores (BARROS, 2021; DALCASTAGNÈ, 2008; SILVA, 2005).

Dos achados acima acerca da frequência da pessoa negra e branca bem como da taxa de branquitude, evidencia-se que o número de personagens brancos/as com direito a voz é mais que o dobro do número de personagens negros/as. Essa informação presentifica que a pessoa branca detém o privilégio de fala em relação às pessoas negras no LD investigado, fato este que naturaliza e legitima as assimetrias em relação à raça/etnia. Coadunamos Dalcastagnè (2005, p. 46): “[...] pequena presença de negros e negras entre personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com a obra, dentro e fora do corpus [...] confirma: o racismo”.

Coadunamos com Chartier (1991) ao declarar que as representações imagéticas mascaram o real sentido da vida social, produzindo ilusões e contribuindo para a naturalização do processo de hierarquização das estruturas sociais. Nessa assertiva, os dados extraídos relativos à frequência da mulher negra e branca no LD analisado evidenciaram que em um universo de frequência de 36 (trinta e seis) vezes que aparece a representação feminina humana na obra, tem-se para a mulher/feminina branca uma frequência de 22 (61,1%) e para a mulher/feminina negra uma frequência de 14 (38,9%). Conclui-se que a identidade branca é representada de modo imagético mais do que o dobro em relação à identidade negra. Conforme Chartier (1991, p. 186), “a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta”.

Análise Qualitativa

Nesta seção, apresentaremos a análise de algumas imagens relacionadas ao objetivo principal de investigação, refle-

tindo acerca das representações imagéticas da população negra que apareceram no LD de Ciências Naturais do 7º ano: coleção ***Inspire Ciências***, PNLD/2020. Dada a vastidão do material encontrado, detivemo-nos à criação de 3 categorias temáticas, compondo assim o presente recorte investigativo.

Categoria Temática: Família/Contexto Familiar

A presente categoria temática abrange a análise da representação imagética do povo negro em contexto familiar. É fundamental lançar nossas lentes analíticas ao referido grupo social, visto que “é na família, constituída por laços de sangue ou por laços de identidade que a população negra viveu e resistiu à escravidão, ao racismo, à exploração, à perseguição” (SILVA, 1998, p. 46).

Figura 1 – Família Negra, por Wavebreakmedia / Shutterstock



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 34).

A Figura 01 destaca-se por ser uma iconografia que apresenta um teor imagético positivo, por evidenciar uma família de afrodescendentes em interações afetuosas e harmoniosas em que pais e filhos manuseiam um *notebook*. Essa fotografia contribui para quebrar estereótipos de que famílias negras são

pobres, sem conhecimento, sem acesso aos meios tecnológicos e desinteressados com a formação escolar dos/as filhos/as. Tal representação fortifica, no sistema simbólico dos discentes e docentes, a imagem positiva do povo negro, provoca a afirmação da identidade afrodescendente, negada e distorcida por décadas no Brasil, sobretudo pela branquitude, que colabora para a reprodução da discriminação racial “injusta” e do racismo (CARDOSO, 2011).

Corroborando Chartier (1991, 2002a), as representações são relações de poder bem como as representações imagéticas mascaram, por diversas vezes, o real sentido das imagens a partir do poder simbólico, manipulando os signos designados a fabricar ilusões. Inferimos que a Figura 01 atende ao Parecer CNE/CP003/04 no princípio *Consciência Política e Política e Histórica da Diversidade* ao conduzir imageticamente para “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos”, “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos [...]” e “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros [...]” são tratados no cotidiano social brasileiro (BRASIL, 2004, p. 9).

Mesmo diante da imagem que presentifica o modelo nuclear familiar ancorado na perspectiva patriarcal, cristã e eurocêntrica que é disseminando no currículo escolar como padrões familiares universais, ela potencializa no/a discente negro/a uma autovalorização do seu grupo étnico, garantindo-lhes “[...] o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, ser obrigados a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertence e adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos” (BRASIL, 2004, p. 69).

Categoria Temática: Espaços de Interações Sociais

Esta categoria é destinada à análise das representações imagéticas da pessoa negra no LD de Ciências Naturais: ***Inspire Ciências*** em contexto de interação social.

Figura 02 – Mulher Negra em Piquenique com Amigo, por Andrii Kobryn



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 34).

A fotografia acima traz a representação de uma mulher negra e um homem branco em um piquenique. Evidencia-se um teor imagético positivo ao valorizar a identidade negra [mulher negra] interagindo socialmente em um espaço natural e contemporâneo, fato este que, em nossa concepção, contribui de forma ímpar para a construção de uma educação da/para as relações étnico-raciais, ao proporcionar, nas subjetividades individuais e coletivas dos discentes, uma representação simbólica de convivência harmoniosa entre as diferentes identidades presentes na imagem acima. Corroborando Carneiro (2011, p. 64), “[...] a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído”, evidenciamos o potencial pedagógico da imagem no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial no campo educacional.

Do exposto, conclui-se que a fotografia acima está em concordância com o que preconiza o Parecer CNE/CP003/04 no que tange ao princípio *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao celebrar as imagens “à compreensão de que a socieda-

de é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história”, além da conduzir “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004, p. 9).

Categoria Temática: Trabalho/Profissão

A presente seção demonstra a análise da representação imagética da população negra no LD de Ciências do 7º ano, coleção ***Inspire Ciências***, PNLD 2020, em contexto profissional.

Figura 03 – Médica Negra em procedimento clínico Avaliação da Temperatura de Paciente, por Rob Marmion / Shutterstock



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 34).

A fotografia acima evidencia uma mulher negra realizando um procedimento clínico de avaliação da temperatura em uma criança. De pronto, para além do teor imagético positivo que a imagem presentifica, sempre tendo em mente que “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 557), surge-nos de imediato uma indagação, a saber: por que, entre as 120 (cento e vinte) imagens arroladas da representação hu-

mana, apenas uma imagem retrata uma pessoa negra [mulher negra] ocupando uma profissão de alto *status* social? Tem-se então aqui uma falsa ilusão de igualdade racial no Brasil, aprisionando negros/as “nas vicissitudes da sociedade desigual” (THEODORO, 2022, p. 57).

Conforme Chartier (2002, p. 17), as “[...] lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores, que são os seus, e o seu domínio”. Diante do exposto, pode-se dizer que a imagem rompe com a lógica de “lugar-comum” (CARNEIRO, 2011), “social e simbólico” (GONZALEZ, 1981) que é delegado à mulher negra na sociedade brasileira de “posição serviçal” (GONZALEZ, 1983).

Todavia, ela resume a baixa representatividade da mulher negra no LD, o que nos leva a crer na existência do “Racismo Visceral” (OBENGA, 2013, p. 92) e na manutenção dos estereótipos raciais presentes no currículo escolar. Corroborando Adichie (2019, p. 26), “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Portanto, mesmo diante do questionamento levantado acerca da Figura 03, evidencia-se que ela está ancorada no que exige o Parecer CNE/CP003/04 no que concerne ao “*Fortalecimento de Identidades e de Direitos*”, ao encaminhar para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004, p. 10). Percebe-se que a fotografia está também de acordo com o terceiro princípio do Parecer “*Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações*”, ao encaminhar para “a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, 2004, p. 10).

Considerações finais

A investigação nos permitiu identificar mudanças pontuais no que tange ao discurso racista presente no livro didático [Ciências Naturais]. Após 18 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, vivenciamos resistências, sobretudo por parte das editoras e autores/as das obras didáticas, a uma implementação real da referida lei, fato este que consideramos um fator limitante para consecução das Educação para Relações Étnico-Raciais enquanto guarda-chuva de combate ao racismo e ao sexismo. Ao problematizar a representação imagética da população negra no livro didático de Ciências Naturais, 7º ano, coleção *Inspire Ciências*, do PNLD 2020, foi revelada uma sub-representação imagética do povo negro frente ao povo branco.

Percebemos também uma alta taxa de branquitude nas representações imagéticas de personagens brancos frente aos personagens negros, configurando um processo de invisibilidade “proposital” da população negra, fato este que consideramos racismo presentificado nas tessituras educacionais. Outro achado relevante é acerca da presença feminina branca e negra na obra. Os dados revelam que mais de 60% das imagens no livro didático analisado representam a identidade branca.

Em outros termos, tem-se objetivamente racismo e sexismo incorporados no presente livro investigado. Corroborando Crenshaw (2002), “do mesmo modo que as vulnerabilidades especificamente ligadas ao gênero não podem ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral”, não se deve aceitar “que as ‘diferenças entre mulheres’ marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidado e preocupações” (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Evidenciamos, no livro didático, um processo de epistemi-cídio, já que não foi identificado nenhum/a cientista negro/a representado/a na referida obra didática. Esse achado sugere um processo de invisibilidade de homens e mulheres negros/as

da Ciência, silenciamento que se arrasta desde meados da escravidão humana. Ou seja, os cientistas representados são todos homens brancos eurocentrados e/ou norte-americanos, a saber: Anton Leeuwenhoek (microbiologista), Louis Pasteur (químico), Robert Koch (médico patologista), Edward Jenner (médico e naturalista), Alfred Wegener (geofísico), Arquimedes (filósofo e físico), Antonio Meucci (engenheiro químico) etc. Do exposto, faz-se fundamental combater o epistemicídio no currículo escolar que até hoje vivencia uma política educacional monocultural e monorracista. Descolonizar o currículo e as mentes é preciso!

Por fim, conclui-se que, mesmo diante de um arcabouço jurídico normativo da Lei nº 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/2004, evidencia-se, na obra investigada, um alinhamento pontual no que tange aos princípios do Parecer CNE/CP 003/2004. Tem-se identificado também racismo mascarado, silenciamento e apagamento da população negra no livro didático a partir de suas representações imagéticas e dos dados quantitativos extraídos na presente investigação, mesmo diante de imagens que circunscrevem o/a negro/a em situações favoráveis socialmente. De tudo isso, vale a pena registrar a necessidade de revisar e melhorar o espectro avaliativo do livro didático, tendo como dispositivo analítico a âncora teórica da/para a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. *Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, n. 1, p. 47-63, jun. 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70, 2011. 229 p.

BARROS, Diego Matos Araújo. *Representações dos negros nos livros didáticos de ciências naturais, em Itapiúna (CE): ensino fundamental (6º ao 9º ano)*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º CNE/CP 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne\(a\)quivos/pdf/003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne(a)quivos/pdf/003.pdf). Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

CARDOSO, Lourenço. O Branco-Objeto: o Movimento Negro situando a Branquitude. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

CHARTIER, R. *História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002b.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set.-dez. 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 87, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. ANPOCS, 1983, p. 223-244.

HIRANAKA, R. A. B.; HORTENCIO, T. M. A. *Inspire ciências*. São Paulo: FTD, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

OBENGA, Theophile. *Sentido da luta contra o africanismo eurocentrista*. Luanda: Edições Pedagogo, 2013. 99p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, Edgardo (Coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Douglas Verrangia C. da. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências*: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2222/2448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 nov. 2022.

SILVA, P. B. G. Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVÉRIO, Florença Freitas. *A representação social do corpo humano em livros didáticos de Biologia*. 2016. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

THEODORO, Mário. *A sociedade desigual*: Racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

19 A PEDAGOPRETA: MULHER-NEGRA-EDUCADORA, PRETAGOGIA E ESCRIVÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap19>

MARÍLIA FARIAS XAVIER (IYALÊ)

Mestranda em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE), Especialista em História e Cultura Afrobrasileira, Educadora, formada em pedagogia pela UFRN, pesquisa Educação sob uma perspectiva Afrocentrada, desenvolve o conceito “Pedagogopreta” partindo das escrituras de mulheres-negras-educadoras. É potyguar, multiartista e assina seus trabalhos como “Iyalê”, escreve sobre ser mulher, negra, mãe, nordestina e de asê.

E-mail: pedagogopreta@gmail.com

REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

Doutora e Mestra em Educação. Pedagoga. Professora Associada I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Vinculada ao Instituto de Humanidades – IH em cursos de licenciatura e ao Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Estudos voltados à Educação para as Relações étnico-raciais e didática. Desenvolve os conceitos de saber docente de humanização e ancestral.

E-mail: rebecca.meijer@unilab.edu.br

*“Tranquiliza-te
 E reconstrói
 Esse sistema
 Pouco a poucos nos destrói
 E não merece não
 O adoecimento
 Das mentes pretas
 Nossas Mães
 E seus lamentos...”*
 (Novas formas- Iyalê)

Introdução

Reconstruir narrativas e tecnologias ancestrais africanas tem sido, apesar de desafiador, um grande caminho encontrado e trilhado pela comunidade negra nos mais diversos lugares da diáspora, conhecer e se debruçar nesses conhecimentos sempre foram estratégias de fortalecimento e sobrevivência para povos afro diaspóricos, que conseguiram, apesar dos grandes males causados pela colonização europeia, preservar saberes, valores, territórios e formas de ser e estar no mundo, nos possibilitando com o passar dos séculos, ir reinventando essas estratégias de acordo com as nossas necessidades.

Sabemos que nós, mulheres negras, temos uma grande contribuição na manutenção, preservação e reinvenção dos valores ancestrais e que a cultura matriarcal africana resistiu em muitos dos nossos territórios sagrados, como os terreiros, quilombos e núcleos familiares. Apesar disso, sabemos também

o quanto as mulheres negras foram silenciadas e privadas do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que eram destinadas a cuidar e educar os filhos dos seus malfeitores.

Pensar em uma educação que reconstrua epistemologias e metodologias a partir dos saberes, experiências e produção intelectual de mulheres negras, é criar possibilidades de romper com os silêncios que nos foram impostos e possibilitar caminhos para que outras vozes sejam ecoadas. A Pedagopreta reflete os processos de construção e formação a respeito do ser e tornar-se mulher-negra-educadora, analisando como esses atravessamentos colaboraram para a construção de uma pedagogia que traz para a centralidade de sua discussão as trajetórias e estratégias desenvolvidas por mulheres negras, assim nos propuzemos a pensar a educação a partir do nosso olhar, das nossas complexidades e das experiências e saberes sistematizados por outras educadoras e educadores negros, que possibilitam o empreendimento de referenciais teóricos-metodológicos afrocentrados.

O trabalho em tela foi elaborado desde meus processos de vida, de empoderamento e de articulações profissionais docentes. Ele objetiva prioritariamente apresentar as elaborações teóricas que culminaram na categoria pedagopreta, também explícita a aproximação da categoria pedagopreta com a escrevivência, a pretagogia e a didática afrocentrada. Importante destacar que ao ingressar no mestrado em ensino e formação docente, minhas raízes entrelaçaram-se com as raízes de minha orientadora, foi o encontro ancestral e acadêmico entre duas mulheres negras educadoras. Assim, minha escrevivência acolheu orientações e “desorientações” epistêmicas, metodológicas e espirituais da professora Rebeca Meijer para a elaboração final deste trabalho, notadamente pelas contribuições do aporte teórico-metodológico da pretagogia e da categoria didática afrocentrada.

A metodologia apresentada neste trabalho, parte da escrita e de histórias de vida de mulheres negras e seus entrelaçamentos com a Educação para as Relações Etnico Raciais, o artigo apresenta o conceito de “escrevivência”, de autoria da

escritora Conceição Evaristo, como método de investigação e produção de conhecimento na Pedagogia, em particular, no campo da Educação Afrocentrada.

A *Escrevivência*, elaborada por Conceição Evaristo, aliada ao potencial metodológico de pertencimento afro oferecido pela Pretagogia, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência do autor/autora para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres, nos permitindo mergulhar nas práticas e memórias individuais e sociais. A partir desses suportes metodológicos podemos nos enxergar enquanto sujeitas ativas que recontam, contam e constroem não só nossas histórias, mas a história dos nossos ancestrais.

A construção da pesquisa e a análise de toda a bibliografia utilizada será de caráter qualitativo. Para refletir e problematizar a construção e reconstrução de uma pretagogia, bem como as questões referentes à implementação das leis e diretrizes e construção de novos paradigmas teórico-metodológicos, utilizamos a pesquisa documental e análise bibliográfica sobre a temática, a fim de abordar também a importância e necessidade dessas práticas e estudos para a educação brasileira. A escolha do método qualitativo foi feita, pois a qualidade de aprofundamento e sentido da pesquisa se dá de maneira mais expressiva e ampla com a utilização desse método, aliada ao conceito de escrevivência, colabora na (re)construção de histórias e saberes baseado na prática dessas mulheres em sala de aula e na sua ação política.

A pretagogia: encontrando uma epistemologia-mãe

“Quando você não tem uma comunidade, não é ouvido; não tem lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele; não tem pessoas para afirmar quem é e ajudá-lo a expressar seus dons.”

(Sobonfu Somé)

A Pretagogia, está pautada nos saberes e valores da cosmovisão africana, compreendida como um processo endógeno e exógeno, que ao mesmo tempo que olha para as nossas formas de educar, para as nossas estratégias de emancipação e descolonização do pensamento, também funciona como ação política, propondo uma revolução educacional, assumindo um papel transformador: “Quando realiza intervenções pedagógicas que visam contribuir deliberadamente para mudanças de posturas, com recursos direcionados para apropriação da cosmovisão africana.” (PETIT, 2015, p. 125)

Nessa perspectiva, essa escrita se propõe a valorizar a palavra poética, os saberes dos povos tradicionais, as brincadeiras populares e todos os aspectos que envolvem as africanidades compartilhadas por nós, bem como a espiritualidade africana, a memória e perpetuação dos saberes ancestrais e a noção de comunidade.

“Para criar uma comunidade que funcione, é preciso observar cuidadosamente alguns dos seus fundamentos: espírito, crianças, anciãos, responsabilidade, generosidade, confiança, ancestrais e ritual. Esses elementos formam a base de uma comunidade.” (SOMÉ, 2007, p. 46)

A filósofa Sobonfu Somé, nativa do povo Dagara na África Ocidental, nos apresenta alguns princípios para pensarmos comunidade e relacionamentos sob a percepção do seu povo, construir uma comunidade que se propõe a voltar-se para os saberes e valores da África pré-colonial é estabelecer uma perspectiva afrocentrada e romper com os padrões coloniais de organização e pensamento da educação.

Privilegiando o lugar da subjetividade, da afetividade e da cosmovisão africana, pretendemos refletir sobre a construção de uma pedagogia que parte da experiência e da escrita da mulher-negra-educadora, e contribui para a elaboração de processos didáticos e metodológicos relacionados à formação docente e a educação para as africanidades e relações étnico-raciais na educação:

Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos, de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana. (PETIT, 2015, p. 120)

Uma educação para as nossas africanidades têm grande influência sob as relações e representações a respeito da ancestralidade negra e da história de África, surge como um compromisso com uma nova escola que rompe com padrões impostos durante séculos pelo colonialismo, para isso é preciso atentar para como essa abordagem estará inserida no contexto escolar, a fim de evitar a reprodução de estereótipos acerca da população negra e a folclorização da ascendência africana.

Para além de inserir no currículo as questões étnico-raciais os professores devem transformar seus discursos, rompendo com muitas das práticas e pensamentos que são reproduzidos, torna-se necessário uma descolonização do pensamento e do conhecimento histórico e cultural sobre a afrodescendência, Nilma Lino Gomes destaca que:

“As leis e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e naturalização das desigualdades raciais.” (GOMES, 2011)

A Pretagogia agrega os valores da cosmovisão africana, como: ancestralidade, oralidade, territorialidade, circularidade, espiritualidade e corporeidade à formação docente e a prática educativa. Por meio dessa metodologia é possível construir uma educação afrocentrada que respeita nossas subjetividades e parte das nossas necessidades:

O desejo de saber fazer não era só meu. Era chegado o tempo de construção de novas práticas pedagógicas. A Dadá era toda possibilidades. Sentia-me capaz de, junto a meus outros “eus”, procurar meios para dar movimentos de cosmovisão africana às escolas. Correndo a estrada da minha vida escolar, posso dizer com tranquilidade que o currículo então praticado não dava lugar nem à história ou à cultura de povos indígenas ou povos africanos. (MEIJER, 2012, p. 63)

Assim como Rebeca Meijer relata, durante o meu processo de formação em pedagogia eu estava passando também pelo processo de construção e afirmação da minha identidade negra, me inserindo nos movimentos sociais, conhecendo o candomblé e a cultura popular negra da minha cidade. Paralelamente a isso estava começando a refletir sobre educação e buscando as minhas estratégias de resistência em um curso que não me fazia sentir representada.

Compreendo que minhas experiências enquanto mulher negra e educadora contam não só a minha história como também a história de outras afro educadoras, percebo que ser mulher negra e educadora e ter passado por esses processos de construção de forma paralela, foi fundamental para a construção do que hoje chamo de Pedagopreta.

Ser Pedagopreta foi fruto dos caminhos por mim percorridos, o “¹Onã” na sabedoria Yorubá, os caminhos da educação, do movimento estudantil, do mergulho nas artes, na cultura popular, do renascimento no candomblé, estar me aproximando da ancestralidade africana em torno de mim fez com que eu desejasse também me encontrar enquanto mulher negra na pedagogia.

A partir de então passei a inserir na minha prática pedagógica, uma narrativa e um olhar focado para uma educação afrocentrada, uma sensibilidade no que se refere ao racismo no espaço escolar e em como a escola colabora para a manutenção e propagação do mesmo. Africanizar a minha ação pedagógica

¹ Onã: Palavra Yorubá que significa caminho, trajetória.

foi também uma estratégia de sobreviver a uma profissão que negava as minhas subjetividades de mulher negra.

A partir disso minhas necessidades, frustrações e possibilidades foram construindo uma maneira de estabelecer uma Pretagogia que se pauta na afetividade, na utilização de linguagens artísticas e nos conhecimentos sobre valores e ancestralidade, participando diretamente dos processos de aceitação, construção e afirmação tanto da identidade negra dos estudantes, quanto da minha própria identidade e relação com a minha ancestralidade.

É importante ressaltar que nenhum desses conceitos foram criados antes ou nortearam minha prática, nem sequer me foi apresentado nada sobre relações étnico-raciais na graduação em Pedagogia, a vivência e experiência em sala de aula, tanto minha como de outras educadoras e educadores negros que compartilham desses saberes foi construindo e reconstruindo minha prática, a partir também do que as alunas e alunos traziam em respostas aos estímulos que lhes eram dados no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto educadora negra, inserida nos movimentos sociais e consciente do que essa negritude representa para a história e cultura das comunidades afro diaspóricas, observo o quanto a escola ainda se configura como um espaço que reproduz racismo e outros tipos de opressões, além de perceber o quanto as crianças e jovens negros e negras não estão sendo preparados(as) para lidar com sua ancestralidade africana, assim como várias outras questões que envolvem as relações étnico-raciais, como a estética, religiosidade, cultura, espiritualidade e história como um todo.

Como consequência de movimentos encabeçados pela população negra, intelectuais, artistas, educadores, educadoras e militantes, surgiram algumas leis e diretrizes que reconfiguraram o olhar da educação para a história e cultura africana e afrobrasileira, como a lei 10.639/03 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o

ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira em todas as modalidades de educação sistêmica do território brasileiro.

“O acesso aos conhecimentos a respeito da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras auxilia-nos no entendimento das razões históricas e ideológicas do preconceito racial e epistêmico para a sua superação. Como herdeiros de uma escola que historicamente sempre privilegiou conteúdos eurocêtricos, vivemos hoje a urgência de rever conteúdos e temas formativos em nossos bancos escolares, no trabalho com História, Geografia, Artes, Literatura, Filosofia, Matemática e Música.” (ALCANFOR; BASSO, 2019)

É importante destacar que essa pesquisa assume a escrivência, minha escrita e experiência pessoal, como uma metodologia, para isso foi necessário retomar minha trajetória até o ponto de encontro com meu objeto de pesquisa, e inevitavelmente, romper com os silêncios impostos às mulheres negras no nosso processo histórico e de construção social.

Ao delinear nosso anseio por uma educação afrocentrada, estamos fazendo uma escolha epistêmica específica. A afrocentricidade surge como uma categoria teórica proposta pelo professor Molefi Kete Asante, Idealizador do primeiro programa de doutorado em Estudos *Africana* na Universidade Temple na Filadélfia nos anos de 1980. “Em uma síntese a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93 Apud MEIJER, 2022, p.95).

Desde a formação de professores no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, surge a componente curricular didática em perspectiva afrocentrada a partir das práticas pedagógicas e curriculares e das pesquisas em escolas da educação básica da professora Rebeca Meijer. As experimentações e teorizações culminaram no conceito didática afrocentrada ao se referir a

uma teoria do ensino que imprime forte relevância à educação para as relações étnico-raciais, que considera o respeito à diversidade, que zela pelo combate ao racismo e a discriminação racial, contribuindo pedagogicamente para a construção de identidades étnico-raciais pautadas no reconhecer-se afrodescendente e depositário de um legado cultural, histórico e civilizatório de matriz africana. Uma didática afrocentrada busca a disseminação do conhecimento a partir da implementação da Lei n° 10.639/2003 e da Lei n° 11645/2008 ².

O despertar da escrevivência: tornar-se pedagopreta

“Observa-se que silêncios e silenciamentos pontuam vários momentos da trajetória das mulheres negras. Há que se estudar a qualidade dessa não-voz, dessa não-fala, desse não-grito escolhido ou imposto.”
(Conceição Evaristo)

Na tentativa de me (re)construir enquanto educadora negra e de trabalhar com metodologias afrocentradas que me deparei com Conceição Evaristo (que não sei se chamo de mãe, irmã, avó, professora...) e suas *Escrevivências*, pude olhar para dentro e perceber que minhas memórias e experiências, não só constroem e contam quem sou, mas também reconstroem no tempo presente o passado das minhas ancestrais, e que isso é contar a história da negra no Brasil. Sendo eu mulher negra, afro diaspórica, entendo que minha subjetividade é parte dessa narrativa e pode colaborar com a reconstrução dos marcos históricos que deslocaram o protagonismo das pessoas negras para as periferias da história nacional e por consequência, de nossos conteúdos e processos educativos formais.

Foi emocionante perceber, ou poder sentir, que para falar do meu fazer pedagógico, para compreender ou poder elucidar sobre uma prática que experiencio, sob o lugar de educadora ne-

² A Lei n° 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

gra, eu preciso tanto olhar para as minhas experiências, para o meu processo de construção do ser mulher-negra-mãe-educadora, como também conhecer o processo de outras mulheres e educadoras negras, é tanto mergulhar na minha história, quanto me reconectar com aquelas que vieram antes de mim, foi como perceber que o ponto de partida sou eu mesma e sendo eu mesma, também são minhas ancestrais, minhas experiências, minha história... romper com o silêncio e com o lugar imposto às mulheres negras em nosso processo histórico é possibilitar uma educação comprometida com a nossa história e formação humana.

“A poética de uma memória recriada, reinventada e que busca refazer o caminho de volta à África, reencontrar os primeiros africanos chegados no Brasil, construir heróis segundo outro entendimento da história e resgatar da tradição negro-africana um repertório de signos próprios para a sua poética.” (EVARISTO, 2008, p. 02)

Na história também observamos o quanto se manipula a preservação ou apagamento de uma memória e de como isso é usado para o silenciamento e esquecimento da história afro-brasileira, Conceição Evaristo fala que “Tentar apagar a memória coletiva de um povo é querer impossibilitá-lo de apoderar-se de sua história, é desejar torná-lo vazio, torná-lo realmente sem história” (EVARISTO, 2008, p.08).

Em Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face, a professora Evaristo aponta para a ação das escritoras negras e sua importância nesse movimento de recriar suas representações na história e na literatura brasileira:

“[...] as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas *descrito*, mas antes de tudo *vivido*. a escre (vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra.” (EVARISTO, 2005, p.6)

Partindo dessa perspectiva observamos o quanto a escrevivência das educadoras negras possui um grande potencial na reconstrução da nossa história e do nosso fazer pedagógico, possibilitando um reencontro com a nossa educação e africanidades, a partir de nossas experiências, reflexões e práticas, reconstruindo assim as nossas estratégias educativas e trazendo perspectivas teórico-metodológicas afro referenciadas para a nossa ação educativa, além de contribuir para a construção de uma perspectiva de educação antirracista, colaborando com o combate ao racismo no ambiente escolar.

A *Escrevivência* de Conceição Evaristo me levou a compreender que minhas experiências pessoais também podem e devem estar presentes nas discussões e reflexões do meu fazer acadêmico e que elas me possibilitam romper com o silêncio que foi imposto ao longo dos séculos a nós, mulheres pretas, com o passar do tempo.

A psicanalista e escritora Neuza Santos, em sua obra intitulada “Tornar-se Negra” (1983), aponta para a dimensão social e política em torno da construção e afirmação da identidade negra, e reforça que tornar-se negra é uma construção social, atravessada pelas nossas experiências e pela dimensão política em que estamos inseridas. Costumo dizer que apesar de ter nascido uma menina negra, e da raça estar presente em toda minha vida, essa construção, ou seja, esse tornar-se, aconteceu em paralelo com o meu processo de formação enquanto educadora, o envolvimento com as artes, a religiosidade de matriz africana e o movimento social, esses espaços foram fundamentais para a construção do que hoje tenho chamado de Pedagopreta (conceito desenvolvido por mim na especialização em História e Cultura Afro Brasileira no Centro Universitário Leonardo da Vinci em 2019).

A partir disso, minhas necessidades, frustrações e possibilidades foram construindo uma práxis que se pauta na afetividade, no conhecimento e no protagonismo de mulheres negras. Compreendo que quando despertamos para a nossa existência

racializada, levamos ela para todos espaços que compartilhamos e atuamos, e que essa relação não só me constrói enquanto educadora negra, como também auxilia na reconstrução do olhar para a população negra.

Essa ruptura tem sido construída a partir da minha experiência em sala de aula durante 12 anos de prática e de troca de saberes interdisciplinares. Essas vivências e práticas pedagógicas foram objeto de estudo no curso de pós-graduação em História e Cultura Afro Brasileira (UNIASSELVI, 2019), sob a orientação da Profa. Dra. Stephanie Moreira. Desde estas aproximações o conceito de Pedagopreta começou a ser construído e os caminhos metodológicos desse conceito começaram a ser elaborados.

Ainda no ano de 2019 na cidade do Natal/RN, fui uma das homenageadas na cerimônia “A resistência das mulheres negras”, ocorrida na Câmara Municipal. Nesse dia, mais 29 mulheres foram homenageadas pela contribuição no enfrentamento ao racismo na cidade e pelo conjunto de iniciativas que desenvolvem por uma sociedade mais igualitária. Foi surpreendente perceber que boa parte dessas mulheres também eram educadoras da rede básica de ensino.

Esses caminhos me levaram a ampliar a dimensão da potência existente em nós mulheres-negras-educadoras e de como usamos nosso espaço de poder e território de trabalho para potencializar nossa negritude, fortalecer nossa ancestralidade e mediar as relações que se estabelecem na escola. Assim surgiu uma grande curiosidade em torno de conhecer o fazer pedagógico dessas e de outras mulheres negras e de a partir das suas escrevivências construir referenciais teórico-metodológicos que possam contribuir para a educação para as relações étnico-raciais. O Desafio é grande, pois ainda somos atravessadas pelo silêncio, mas acredito na força mobilizadora e transformadora da educação e no ativismo das mulheres negras, para que esse grito seja ecoado.

Considerações finais: reconstruindo saberes e desenvolvendo tecnologias educacionais ancestrais

*“E não há mais
quem arranque a nossa língua
o nosso verbo solto
conjugou antes
o tempo de todas as dores”
(Conceição Evaristo)*

A Pedagopreta é uma forma de romper com a solidão que nós mulheres negras vivenciamos nos mais diversos espaços. Realizar essa pesquisa é uma busca por descobrir que não estamos sozinhas e que todas aquelas que dentro de suas práticas e pesquisas, estão valorizando nossas africanidades, questionando o modelo de educação vigente e estão preocupadas não só com o futuro das nossas crianças negras, mas com o futuro da educação como um todo, aquelas que mesmo não possuindo referências, desenvolvem um espaço educativo que valorize nossa ancestralidade africana, são Pedagopretas.

Ser Pedagopreta é ser mulher-negra-educadora e permitir que todos esses atravessamentos estejam presentes em nossa prática, é retornar aos nossos saberes e tecnologias ancestrais para a reconstrução da nossa educação como povo, é utilizar a educação como ferramenta para fazer nosso retornos ancestral, reconstruir nossos saberes e recontar a história do mundo sob uma ótica afrocentrada.

Referências

ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. *Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola*. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

BRASIL. *Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. Ministério da Educação (MEC).

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ministério da Educação* (MEC), Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória*. Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, n. 23, p. 1-17, nov. 2008. Disponível em: <http://nossa-escrevivencia.blogspot.com/search/label/proseando> . Acesso em: 18/08/2022.

_____. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005.

_____. Dos sorrisos, dos silêncios e das falas. In: SCHNEIDER, Liane; MACHADO, Charliton (Orgs.). *Mulheres no Brasil: Resistência, lutas e conquistas*. João Pessoa: Editora Universitária -UFPB, 2009b. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/search/label/proseando> . Acesso em: 18/08/2022

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n.1, p.167_182, 2003.

GOMES, N.L. *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes*. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

MEIJER, Rebeca de Alcântara E Silva. *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; SILVA, Igor Marcos Lemos; ALMEIDA, Dionísio Tavares de. *Didática Afrocentrada: A Construção de um Novo Paradigma na Componente Curricular Didática nos Países da Integração aa UNILAB*. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.67. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/IFCE/Downloads/5557-Texto%20do%20artigo-23640-1-10-20220512.pdf . Acesso em: 18/08/2022.

PETIT, Sandra Haydée, *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei N° 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos*. Tradução Deborah Weinberg. - 2. ed. - São Paulo: Odysseus Editora, 2007.



SEÇÃO V
ESCRITA COLETIVA



20 OS DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL DE VINTE MESTRANDOS/AS PERMEADOS PELOS SABERES DE HUMANIZAÇÃO: A DODISCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-902-9/cap20>

ANA ISABEL DE SOUZA LEMOS ARAÚJO
ANTONIA FERNANDES FERREIRA
CRISTIANA DE PAULA SANTOS
CRISTIANE JURDENIA DE FARIAS
DANIEL MARTINS BRAGA
DIÊGO MATOS ARAÚJO BARROS
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
EDUARDO DINIZ SOUSA E SILVA
ELCIMAR SIMÃO MARTINS
EVILÂNDIA ALVES ARAÚJO
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
GURHGEL PRESLEY GOMES BONFIM
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS
LUCILANE FERREIRA SILVA
MARIA MARLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA
MARILIA FARIAS XAVIER
RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY
REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER
RENATA MAKELLY TOMAZ DO NASCIMENTO
SANDRA MARIA TAVARES ASSUNÇÃO
THYARA ARAUJO RODRIGUES LAVOR
VERÔNICA LOPES DOS SANTOS

Carta ao/à leitor/a

Redenção/CE, 01 de julho de 2022.

Olá,

Saudações suleadoras!

O papel do espírito é o de guia que orienta nossos relacionamentos para o bem. Seu propósito é nos ajudar a ser pessoas melhores, a nos unir de forma a manter nossa conexão não apenas com nós mesmos, mas também com o além. O espírito nos ajuda a realizar o propósito de nossa vida e a manter nossa sanidade (SOMÉ, 2003, p. 25).

Essa carta traz como inspiração Sobonfu Somé – mulher africana, cujo nome significa “A Mantenedora do Ritual”, nascida em Burkina Faso e falecida em 2017 – por meio do seu *O espírito da intimidade – ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. Somé nos ajuda a compreender que um professor ou uma professora sozinho/a não desenvolve um componente curricular como Ensino e Formação Docente, em especial em um Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, o PPGEF UNILAB/IFCE. Nós precisamos do espírito da comunidade, ou seja, de vinte docentes da Educação Básica, do Ceará e do Rio Grande do Norte, oriundos da capital e do sertão, de belas cidades, como: Fortaleza, Crateús, Jijoca, Canindé, Capistrano, Boa Viagem, Tianguá, Maranguape, Barbalha, Aracoiaba, Pacajus, Natal-RN.

Buscamos aprender e ensinar com esse coletivo-comunidade, por meio dos saberes da humanização aliados ao ensinar com pesquisa, acolhendo as histórias de vida, formação e trabalho de cada um/a e entretecendo essas ricas experiências aos elementos de nossa ação pedagógica.

A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo; é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e receber as dádivas dos outros (SOMÉ, 2003, p. 35).

Como uma grande comunidade aprendente, docentes e discentes mergulharam em seu cotidiano profissional e refletiram sobre a experiência de ensinar-aprender – a dodiscência freiriana – abrindo a “porteira de dentro”, valorizando suas raízes ancestrais entretecidas ao compromisso com a materialização de novas construções, de novos saberes, afinal:

O espírito de um ancestral tem a capacidade de ver não só o mundo invisível do espírito, mas também este mundo. Assim, serve como nossos olhos dos dois lados. É esse poder dos ancestrais que nos ajuda a direcionar nossa vida e evitar abismo (SOMÉ, 2003, p. 26).

O conjunto de experiências foi revelando que os/as vinte mestrandos/as são tão fortes como um baobá. Que cada um/a siga regando seu projeto-baobá para que ele se desenvolva a cada dia, a cada semana, a cada mês, a cada semestre até a defesa e que os seus frutos alimentem o pessoal, o acadêmico e o profissional, individual e coletivamente.

Assim, surgiu a escrita desse texto em formato de carta pedagógica, escrito coletivamente, por vinte e duas pessoas que

teimam em acreditar na educação como uma forma de esperar-dias-melhores, para si e para os outros.

A carta 1 revela que, diante de tantas aprendizagens, a sociopoética tomou conta de nossa primeira aula, interligando mente e corpo para manifestar nossa história de vida como elemento significativo de nossa identidade profissional docente.

Na carta 2, compreendemos que a partir do nosso corpo refletimos sobre o nosso “eu docente”. As emoções e os sentimentos vieram à tona, corroborando que intelecto e sentimento se completam. O mestrado foi atravessando os projetos de vida – pessoal e profissional – por meio de um jardim de baobá, o pilar da terra.

A carta 3 mostra que o jardim de baobás juntou as forças e a sensibilidade de vinte mestrados/as, virando uma floresta ancestral, marcada por sonhos e pela certeza de pés sobre o chão nesse rito de passagem que é o mestrado, com olhos a mirar o futuro, um futuro próximo. Buscando revisitar nossas memórias, o exercício da autoria se fez presente de modo potente.

Na carta 4, temos um baú de memórias que refletiu sobre a importância de nossas histórias de vida em diálogo com a nossa trajetória acadêmica e profissional, e compreendendo a formação como *continuum* partimos para as aprendizagens por meio da troca de cartas pedagógicas.

A carta 5 materializa as próprias cartas pedagógicas e revela que elas favorecem uma crítica reflexiva de uma determinada experiência, entretecendo conhecimento e sentimento na busca de manifestar o nosso compromisso com uma ação docente outra.

Aprendemos a importância de planejar uma aula, conhecendo os/as discentes, considerando a sua realidade e valorizando os nossos saberes ancestrais. Verdadeiramente, como nos ensinou Somé (2003), o espírito é uma força vital que nos irmana em torno de nossos propósitos. Assim, mestrados/as se uniram em Grupos de Apoio Pedagógico e nos possibilitaram vivências várias, marcadas por compromisso, afeto e criatividade.

de. Os registros reflexivos revelam pesquisadores/as da melhor qualidade!

Aprendemos juntos/as a importância de seguir sonhando, esperando, ecoando nossas vozes em prol de uma educação outra!

Boa leitura!

Abraços pedagógicos,

Elcimar Martins

Referência

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade*: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2003.

Carta 1 - socialização de elementos identitários da terceira turma do PPGEF-UNILAB/IFCE por meio da sociopoética

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Paulo Freire).

Foi na alegria e na boniteza do acolhimento que fomos recebidos no Campus das Auroras, na Unilab, para a primeira aula da disciplina Ensino e Formação Docente, que ocorreu em primeiro de abril do ano de dois mil e vinte dois; a referida aula foi ministrada pelos docentes Elcimar Simão Martins e Rebeca de Alcântara e Silva Meijer. Fomos acolhidos com afeto, risos, abraços e um café da manhã preparado pelos docentes supracitados, e a mesa foi ficando farta com as partilhas também trazidas pelos mestrandos pertencentes aos diferentes lugares. Após saborear o delicioso café, tivemos a oportunidade de vivenciar a técnica pedagógica de acolhida e apresentação de docentes e discentes com a técnica filosofia do corpo: a história de vida como elemento identitário da profissão docente. Durante as apresentações, eram perceptíveis os sentimentos que ali transbordavam no momento em que cada um apresentava sua linguagem sociopoética como forma de expressar-se aos demais.

O processo educativo é discutido sob os mais diferentes vieses, onde todos buscam aprimorar o fazer pedagógico com a utilização de inúmeras estratégias metodológicas; nas linhas a seguir, abordaremos de forma minuciosa a vivência experienciada pela terceira turma do PPGEF-UNILAB/IFCE/2021 sobre a aplicabilidade de um método sociopoético que tinha como objetivo demonstrar, através de gestos, o nosso encontro com a profissão docente.

A realização da técnica sociopoética, para reproduzir a memória da trajetória docente dos mestrandos, foi suleada na

primeira aula da disciplina Ensino e Formação Docente. Essa vivência surge de dois momentos, o primeiro relacionado aos movimentos de lutas pela independência do povo indígena da Nova Caledônia, os povos Kanak. Esse movimento torna-se o método sociopoético criado pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier a partir de suas vivências compartilhadas no movimento de luta dos Kanak, por sua independência contra o colonialismo francês. E no segundo momento, com um elo entre traços da Pedagogia do Oprimido, bem como da análise institucional e da esquizoanálise, sob a perspectiva epistemológica (SILVEIRA, 2008). Como característica da sociopoética, Gauthier *et al.* (1998, p. 173) nos dizem que “[...] é uma característica da sociopoética buscar além (ou dentro) do corpo, um outro corpo [...] um corpo recalcado [...] Este corpo sabe [...] muito mais do que a fala explícita e consciente, muito mais do que a razão”.

Explicada a origem da técnica, a professora Rebeca direcionou os procedimentos dessa vivência. Pediu que ficássemos em pé e realizássemos os procedimentos de respiração e relaxamento. A condução desse momento aconteceu com música ambiente, movimentos de respiração, memórias imaginárias ao som dos pássaros, rios, ventos e movimentos. Lentamente, na leveza desses movimentos, fomos nos conectando com a técnica. Os professores Rebeca e Elcimar haviam preparado todo o espaço para nos receber; foi um momento de muita emoção, em que tivemos a oportunidade de resgatar memórias da infância significativas das nossas vidas com a nossa profissão docente. Então nos sentamos no chão em círculo, ao redor de um lindo tapete de retalhos coloridos tecido à mão, simbolizando uma colcha de retalhos. Cada retalho representava a trajetória de vida, o lugar de origem de cada mestrando; irradiados pela emoção, cada membro do círculo levantava livremente e realizava seu movimento que fazia menção à sua trajetória de vida com a sua profissão docente. Durante a realização desse movimento, era feito o registro fotográfico de cada mestrando, e em seguida o participante voltava para seu lugar no círculo, onde era socia-

lizado um pouco do que aquele gesto representava na trajetória de vida de cada pessoa ali presente. Os relatos partilhados eram cheios de sentimentos, memórias e emoções. Pouco a pouco a magia tomava conta de toda a sala, deixando-nos muito emocionados pela explosão de sentimentos, pois aquele espaço ficou minúsculo para comportar tantos elementos identitário socializado por cada um. Naquele momento, tivemos um encontro com nós mesmos, o que nos fez refletir sobre nossos anseios, sonhos, conquistas e dificuldades. “Pois a formação é uma construção progressiva que se manifesta e se inscreve numa história de vida, em uma trajetória pessoal e profissional, podendo ser expressa por meio da escrita” (SILVA, 2014, p. 17), da arte, da música, da dança e da sociopoética.

Sim, aquela foi uma manhã singular em nossas vidas. Quem imaginaria que, ao adentrar aquela sala de aula acadêmica, vivenciávamos um dispositivo que favorece a criatividade, a interação, a sensibilidade, o afeto e o respeito, no encontro não apenas de corpos, mas de almas, de vidas, de histórias, de construções. Naquele ambiente acolhedor, fomos apresentados e convidados a participar do dispositivo da sociopoética, um momento em que nos tornamos agentes ativos na produção do conhecimento compartilhado. Vivenciamos o real sentido da educação libertadora e humanista, em que forma e conteúdo ganham sentido, não como um componente curricular teórico, mas como um espaço conectivo de vida, aprendizagem e ensinagem, a partir da essência e do movimento corpóreo de cada ser humano ali presente, dialogando com seu eu e o do outro, sem imposições, mas com empatia, mediatizados pela diversidade advinda da singularidade e disseminada pela responsabilidade humana consigo, com o próximo e com o mundo.

Portanto, nós que formamos a turma do PPGEF-UNILAB/IFCE/2021, agraciada pelos docentes, professores doutores Elcimar Simão e Rebeca de Alcântara, experienciamos o dispositivo da sociopoética de forma prazerosa, intensa e coerente com os objetivos da técnica; entregando-se de movimentos, senti-

mentos, emoções e criatividade a cada momento vivenciado, entrelaçado pela razão e emoção, exposições e reflexões; permitindo a escuta ativa e sensível, o autoconhecimento, o autocuidado por meio da identidade dos presentes e de seus contextos de vida. E a veracidade desse momento se fez na receptividade ativa e comunhão presente no ambiente, e, por conseguinte, refletir-se-á nas práticas pedagógicas humanísticas dos participantes, enquanto autores de suas histórias.

Por aqui finalizamos nosso relato atravessado de nostalgia daquela admirável experiência, agradecendo aos docentes Elcimar Martins e Rebeca Meijer por ter nos proporcionado vivenciar esse momento tão sublime e enriquecedor para a vida de todos nós que formamos a terceira turma do PPGEF-UNILAB/IFCE/2021.

*Cristiana de Paula Santos
Edmilson Rodrigues Chaves
Lucilane Ferreira Silva
Renata Makelly Tomaz do Nascimento*

Referências

GAUTHIER, J. H. M. *et al.* *Pesquisa em enfermagem*: novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

SILVEIRA, L. C. *et al.* A sociopoética como dispositivo para produção de conhecimento. *Interface comunicação saúde e Educação*, v. 12, n. 27, p. 873-881, out./dez. 2008.

SILVA, Arlete Vieira da. *Memorial de formação*: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/07>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Carta 2 - baobá pilar da terra

Fortaleza, 30 de maio de 2022.

Prezados(as) amigos (as),

Saudações suleadoras!

“Se alguém [...] me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível” (Segunda Carta — Do Direito e do Dever de Mudar o Mundo, in Pedagogia da Indignação, Unesp-2000, São Paulo).

Transpor cada momento que vivemos no chão da sala de aula do Mestrado em Ensino e Formação Docente para o mundo da linguagem escrita não é tarefa fácil, principalmente se esses momentos suscitam a impressão de serem testemunhas dos tempos imemoriais, de experiências que nos situam como seres humanizados, de fazeres que vão se tecendo de diferentes saberes, de um coletivo que se reconhece em cada história narrada.

Então vamos lá, para começar a escrever esta carta pedagógica muitas memórias surgiram. É por meio delas que nos deparamos com sentimentos mais profundos que transitam no campo poético e simbólico e revelam uma prática social na qual são envolvidos diferentes sujeitos. Confesso que fiz inicialmente o exercício de reviver a aula proposta do Professores Elcimar e da Professora Rebeca, que, creio, fez cada um de nós revisitar os espaços guardados em nossos corações e possibilitou que pudessemos conhecer um pouco da trajetória pessoal, formativa e profissional de cada componente de grupo de Mestrado. Falando em trajetória, todos temos uma, são trajetórias regadas com muitas histórias; e são as histórias, que vivemos e que revivemos a cada relato, que nos ajudam a traçar os caminhos e que nos fazem entender como os entrelaces do destino acontecem.

Nessas idas e vindas de nosso caminho, encontramos-nos e, como nos diz um antigo provérbio chinês: “Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um com um pão, e, ao se encontrarem, trocarem os pães, cada um vai embora com um. Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um com uma ideia, e, ao se encontrarem, trocarem as ideias, cada um vai embora com duas”. Professora Rebeca foi nossa estrada e nos oportunizou encontrar com Professor Emanuel, que, com muita sabedoria própria daqueles que falam com a alma e tocam os corações, guiou-nos para aprender a desconstruir para reconstruir novamente conceitos e conhecimentos suleares.

Fomos convidados a realizar um mergulho em nosso íntimo, olhar e buscar o que temos de África em nossas raízes mais profundas, pudemos conhecer e refletir o que são essas heranças que fazem parte da nossa história, mesmo quando não somos capazes de percebê-las, o que são os Marcadores das Africanidades. São marcas da África cravadas em nós, presentes não apenas em nossos traços, cabelos e pele, mas na nossa cultura, na arte popular, na ancestralidade, nas receitas de nossas avós, em nossas crenças religiosas, na cura pela espiritualidade, pelos elementos da nossa trajetória e de nossos antepassados e de toda a sociedade brasileira.

Nossas raízes foram resgatadas, aproximamo-nos delas e da pretagogia, refletindo conceitos e expressões, momento de troca e de fortalecimento de nossas descobertas interiores. E como nos diz o provérbio africano: “O conhecimento é como árvore do baobá. Uma pessoa só não consegue abraçá-lo”. Abraçamos e tornamos aquele momento inesquecível em nossas memórias. E para ir fundo e encontrar nossa ancestralidade, cada grupo de trabalho construiu o baobá, mas o que seria o baobá... Vem comigo que eu vou te contar!

Há quem diga que os baobás africanos são testemunhas dos tempos imemoriais, ou quem sabe uma árvore que faz conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material, Árvore do Mundo, “Árvore Cósmica”, cuja função é a de elidir as diver-

sas regiões do cosmo ou será o pilar da Terra? É um marcador cultural, força vital, árvore da palavra. Árvore milenar, que até seis mil anos pode durar; mas calma, se seu coração quer um Baobá encontrar, sua força não está mais apenas no continente africano, aqui mesmo no Ceará com essa árvore mágica você vai se deparar. No Brasil, a árvore se tornou um forte símbolo da resistência e da luta dos afrodescendentes pelo respeito a suas origens e aos costumes trazidos para cá, fortalecendo assim a resistência contra o apagamento dessa memória e o reencontro com elementos pertencentes à identidade das gerações que por aqui passaram, aqui estão e aqui passarão.

Há muitos séculos, nos impérios africanos, à sombra de grandes árvores aconteciam reuniões, audiências, pontos de encontro e meditação, ali se unia a força dos antepassados e a dos materialmente vivos.

E essa magia toda que envolve o baobá contagiou a todos. E agora faço a você o convite, se desejar um baobá construir, então vem cá, nós vamos te ensinar. Primeiro prepare seu coração, pois a emoção é algo que não se pode evitar. Respire fundo, permita-se navegar em seus pensamentos, resgatar suas lembranças, sentir o corpo arrepiar, e as emoções despertar...

Junte papel, canetas coloridas, use sua criatividade! Lembre-se de deixar as raízes do baobá firmes, para que sempre tenha força para seguir crescendo. Deixe seu tronco forte e espaçoso, para armazenar todos os saberes que você vai adquirir em sua trajetória, e deixe os seus galhos se expandirem, para que seu olhar alcance novos conceitos, pensamentos e posturas mais humanas, afrocentradas, holísticas, integradas e de respeito ao novo, ao diferente.

Assim cada um construiu seu baobá, com suas mãos firmes e corajosas, com seus traços, uns delicados e precisos, outros coloridos e irreverentes. Diferentes formatos, cores e tamanhos, mas com a mesma essência, guardando em seu interior a imagem de como somos hoje e como lembramos as marcas de nosso passado, e esbanjando em seus galhos o que cursar

esse Mestrado vai acrescentar em nossas trajetórias profissionais e pessoais. Cada um depositou seus sonhos, anseios, objetivos, mas, principalmente, muita esperança, como se cada folha fosse um pedaço do professor e da professora, do homem e da mulher que queremos ser no final desta nossa etapa.

E depois da arte pronta, outro momento repleto de conhecimento. A montagem e a apresentação dos baobás nos permitiram uma aproximação singular, compartilhamento de sentimentos e reflexão sobre quais galhos estão mais leves ou pesados. A cada apresentação, vivenciamos fortes emoções.

Enfim, nosso Baobá criou forma e cresceu resplandecente, alimentado com os mais nobres dos sentimentos, o amor e a resiliência conectados ao mundo de curiosidades e permeado por desafios presentes vivenciados a cada dia nessa caminhada de mestrandos e mestrandas. Assim, nasceu esse momento...

E foi através dessa união de imagens e palavras que refletimos sobre nossas histórias. Das que contamos e das que vivemos, assim seremos imortais, pois estaremos sempre ecoando nas vozes e na memória daqueles a quem nossas histórias chegam.

*Construir um baobá
com nossos sonhos e anseios,
faz a gente se perguntar:
Quem somos? Quais são minhas raízes?
O que é professorar?
A essas perguntas só podemos responder,
se humanizarmos nosso olhar.*

Entre afetos e partilhas nos despedimos... Até breve!

*Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Maria Marleide dos Santos Teixeira
Sandra Maria Tavares Assunção
Thyara Araujo Rodrigues Lavor*

Carta 3

Redenção, 10 de junho de 2022.

Prezados(as) Mestrandos(as) da equipe 02 (Cartas Pedagógicas) do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE):

Nkyia nom:

O profissional que trabalha com ensino não pode jamais abrir mão da reflexão, enquanto processo que pensa o próprio pensamento, portanto uma tomada de consciência de si mesmo. Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar se no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos (GHEDIN, 2009, p. 8).

As palavras de Evandro Ghedin (2009) em *Tendências e Dimensões da Formação do Professor na Contemporaneidade* materializam, em nossa concepção, as múltiplas aprendizagens crítico-formativas à luz da disciplina de Ensino e Formação do PPGEF UNILAB-IFCE, nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Maranguape e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Campus das Auroras, sob a mediação dos professores Dr. Elcimar Simão Martins e Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer.

Dito isso, nossa equipe, batizada com o nome Baú de Memórias em homenagem à técnica de mesmo nome aplicada na aula ocorrida no dia 06 de maio de 2022, quando foi trabalhado o tema “Didática e Baú de Memórias: a ciência do ensino em diálogo com a formação docente”, vem através deste pequeno texto, na forma de uma carta pedagógica e endereçada à equipe de vocês, contribuir para a construção do nosso texto coletivo,

intitulado “Os desafios do retorno presencial de vinte mestrandos/as permeados pelos saberes de humanização: a dodiscência como possibilidade”.

Mas, antes, gostaríamos de ressaltar que a técnica Baú de Memórias nos possibilitou, mestrandos(as) do PPGEF UNILA-B-IFCE, (re)memorarmos nossas vivências pessoais, trajetórias formativa e profissional, interagindo uma com a outra e mostrando que cada etapa de nossa vida contribuiu para a formação de nossa identidade e prática docentes.

Foi um momento de emoção e de formação para todos e todas presentes. Assim, a realização da referida técnica ocorreu da seguinte forma: cada mestrando(a) retirava de um “baú” dois objetos trazidos por nós e que representam, individualmente, nossas trajetórias formativa e profissional. Declaramos a importância de tais objetos, ao mesmo tempo que realizamos um diálogo com o respectivo capítulo, lido previamente por cada um de nós, do livro *Didática, teoria e pesquisa* das autoras Alda Junqueira Marin e Selma Garrida Pimenta.

É oportuno registrar a riqueza reflexivo-formativa do referido momento pedagógico, pois cada mestrando(a) realizou reflexões de sua caminhada formativa, apresentando elementos pessoais e profissionais que contribuíram para o ser professor(a).

Contudo, a aplicação do Baú de Memórias, naquele encontro, teve outro valor relevante porque permitiu, de maneira teórica (exposição oral/diálogo) e prática (usando o concreto), a dodiscência, tendo em vista a possibilidade de fazer um resgate da vida escolar (trajetória formativa), lembrando experiências positivas e negativas dessa fase tão significativa e determinante para nós, correlacionando e trazendo consequências determinantes para nossa vivência enquanto docentes (trajetória profissional).

Entendemos que a correlação entre passado, presente e futuro, inicialmente através de uma (re)visitação do passado (memórias), é importante para que o professor possa tomar

decisões visando ao melhoramento de sua práxis, tendo como ponto de partida experiências vividas e que possam direcionar para um amadurecimento enquanto pessoa e profissional.

Além disso, é fundamental para o educador que possa reconhecer a necessidade de se atualizar e de se reconstruir sempre que for necessário no que se refere à prática docente. Para tanto, assume a postura de eterno aprendiz, estando sempre disposto a aprender com o que faz e com o próprio aprendiz, como defendia o prof. Paulo Freire, deve se tornar um hábito saudável e que está inserido no que podemos chamar de humildade pedagógica.

Observamos que Paulo Freire foi quem criou o termo dodiscente, fazendo a junção das palavras docente + discente = dodiscente.

Nesse contexto, além das contribuições de Paulo Freire em relação à dodiscência, temos ainda a colocação de Gadotti (2011, p. 1), durante a Jornada “Ensinar e Aprender com sentido”:

Não se trata apenas de uma nova palavra, um neologismo. O conceito de dodiscência se confronta com aquela concepção dominante da formação do educador, que estabelece uma relação de mando e subordinação entre educador e educando. Isso nos provoca também a discutir nesta Jornada, que sempre somos desafiados a enfrentar e superar. Até porque, na teoria do conhecimento de Freire, encontramos um sujeito individual e um sujeito social, dialeticamente envolvidos no mesmo processo de construção.

O Professor Doutor Livre-Docente e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti, reforça a ideia e a aplicação da dodiscência e desmistifica a figura do professor centralizador e dono absoluto da verdade. Tanto Freire quanto Gadotti nos trazem a relação dialética que deve existir no fazer docente, assumindo o mestre o papel de aprendiz como forma de se reinventar.

Na verdade, pensamos que essa reinvenção é necessária, sempre que for possível, como forma também de o professor permanecer próximo de seus alunos, promovendo a humanização em sala de aula. Sendo assim, a partir do momento que o professor se põe no lugar do seu pupilo, falando a mesma língua e tratando as inúmeras situações do cotidiano escolar/acadêmico com os mesmos sentimentos, certamente isso tornará a relação professor × aluno como algo prazeroso, e não como uma relação em que haja um sentido de dominação e autoritarismo.

Além do aspecto humanizador, a didiscência possibilita um novo currículo escolar, a partir de planejamentos dos componentes curriculares, com base na verificação das necessidades reais que os estudantes estão a enfrentar, não só no espaço escolar, mas, e sobretudo, em relação aos desafios que estão por vir após a vida estudantil e acadêmica, ou seja, no mercado de trabalho e/ou na continuidade de seus estudos.

Na tentativa de se colocar no lugar do outro e, dessa maneira, entender que é possível e necessário o professor aprender com o aprendiz, voltamos a destacar a técnica do Baú de Memórias. De fato, revisitando o nosso passado e relembrando os muitos desafios que permeiam nossa caminhada escolar, usando de empatia com nossos alunos, não será difícil identificar aqueles que também atravessam situações semelhantes às nossas, principalmente nas escolas públicas, e, assim, ajudá-los a enfrentar seus desafios.

Sem dúvida, da feita que um professor se sensibiliza com questões complicadas de seus alunos, tanto no aspecto pessoal como escolar/acadêmico, será muito mais fácil tornar o ambiente da sala de aula mais acolhedor. Logo, será mais tranquila a condução do processo de ensino-aprendizagem dentro daquele determinado local.

Ilustrando o que está sendo aqui exposto, podemos citar o atual cenário nacional que ainda se encontra abalado em virtude da pandemia de covid-19. Também agora cabe a cada um de nós ser sensível frente ao desafio que é o retorno às nossas ativida-

des presenciais, enquanto docentes, bem como dar a devida assistência aos nossos alunos que retornaram às escolas trazendo uma infinidade de questões complicadas e que são, ainda hoje, obstáculos ao aprendizado.

O retorno ao presencial, após quase dois anos de afastamento dos estudantes das escolas, mostra-se mais desafiador do que o previsto. Além das centenas de milhares de vidas perdidas no Brasil em decorrência da doença, verificamos muitas mazelas provocadas pelo aumento da crise financeira que se abateu sobre o mundo e, com isso, a dificuldade de muitos jovens em retornar para sala de aula porque precisam trabalhar para ajudar a pagar as despesas de casa, já que muitas famílias perderam suas fontes de renda e ainda não conseguiram normalizar essa realidade.

Outro ponto significativo foi o aumento expressivo do número de casos de alunos com problemas de saúde, especialmente, casos de ansiedade, fato que influencia negativamente a frequência discente, já que os alunos acometidos dessa enfermidade e de outras decorrentes da pandemia não conseguem, com relativa frequência, dirigir-se para a escola porque não estão se sentindo bem.

Ainda cabe citar que a tentativa de desenvolver aulas remotas durante a fase mais agressiva da pandemia trouxe resultados pouco animadores. A falta de equipamentos adequados por parte de professores e alunos prejudicou sensivelmente o ensino e a aprendizagem, respectivamente, na ação desses sujeitos. Como a pandemia pegou todos de surpresa, não houve tempo hábil para promover políticas que pudessem amparar docentes e discentes no aspecto de aquisição de ferramentas tecnológicas como computadores, celulares, câmeras de vídeo, entre outros meios, em quantidade que contemplasse todos os alunos das redes de ensino.

Mas não só a falta de equipamentos apropriados mas também a pouca ou nenhuma intimidade em lidar com o mundo virtual colocaram professores e alunos frente a uma situação quase

surreal, haja vista que a sala de aula foi trocada por uma tela de celular, de um *notebook* ou de um computador, dependendo da situação de cada um.

Até mesmo a falta de um sinal de internet adequado em muitas localidades foi um grave obstáculo para que as aulas remotas pudessem ser desenvolvidas a contento. Outras vezes, mesmo uma simples ligação telefônica não era efetivada pela falta de sinal.

Todavia, se não fosse a sensibilidade e a dedicação de muitos de nossos professores, em atitudes várias vezes acima da capacidade física e psicológica deles, certamente a atual situação estaria muito pior!

É fato que, apesar dos enormes desafios pandêmicos, também ocorreram situações positivas, como o fim da barreira tecnológica (e psicológica) por parte de gestores, professores e estudantes no uso de portais, aplicativos, *sites*, plataformas, videoaulas e toda sorte de ferramentas digitais que foram utilizadas no processo de ensino e aprendizagem virtual, de forma síncrona e assíncrona.

Nesse ponto, reforçamos ainda que a aplicação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, foi crucial para amenizar os impactos da pandemia nas rotinas escolares e foram decisivas para o retorno dos alunos às escolas.

Assim, após esse breve relato pedagógico e reflexivo, afirmamos que, em virtude da situação que ora atravessamos, todas as estratégias positivas que possamos aplicar em nossa prática docente se fazem necessárias para que haja um acolhimento contínuo de nossos estudantes à altura dos atuais acontecimentos e que a recomposição dos conteúdos possa acontecer da maneira mais harmoniosa, humanizadora e respeitosa possíveis.

Por fim, entendemos que, mesmo num cenário ainda conflituoso e incerto, é imprescindível que possamos aprender com o outro e que o ser aprendiz possa ser vivenciado por nós, cotidianamente. Estarmos abertos a novas experiências e reconstruir nossa metodologia de ensino faz parte do processo

de resiliência, tão importante nos tempos difíceis que estamos enfrentando. Dessa maneira, precisamos ter a consciência de que não estamos sós e que podemos e devemos cooperar com os nossos semelhantes para que nós possamos vencer juntos as atuais demandas.

Com tudo isso, finalizamos esta correspondência desejosos de que todos nós venhamos a desempenhar nosso papel humanizador durante nossas vivências pedagógicas e que no nosso cotidiano nos empenhamos a aprender e melhorar cada vez mais com nossas experiências e na nossa condição de eternos aprendizes.

Sigamos em Frente!

Carinhosamente,

*Diego Matos Araújo Barros
Evilândia Alves Araújo
Eduardo Diniz Sousa e Silva
Gurhgel Presley Gomes Bonfim*

Referências

GADOTTI, Moacir. *Ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *Anais...* 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

Carta 4

*Cartas por aqui
Cartas por acolá
Através de cartas
venho te contar
Como as narrativas individuais
podem vir a se completar*

*São histórias de desafios
São histórias de superação
Onde cada um traz a sua
E com elas a boa lição*

Prezados/as do grupo do Baú das Memórias,

Nossas memórias estão afloradas com tanta beleza que estamos vivendo e rememorando nesses tempos de formação da nossa profissão docente, vocês hão de concordar conosco.

*O tempo é rei
Ele sabe seu lugar
O caminho ao qual percorrer
Por vezes vem nos mostrar*

O tempo é um “compositor do destino”, poeticamente afirmado na música “Oração do Tempo”, de Caetano Veloso. Concordando com ele, esse tempo que nos leva a fazer história, traçar objetivos, construir sonhos e realizá-los, como é o caso desse nosso Mestrado, inspira-nos e fortalece mais e mais o nosso percurso de vida acadêmica e profissional.

Com isso, estamos seguindo de maneira favorável neste curso que uniu profissionais da área da educação de diversos segmentos de atuação: professores, coordenadores, gestores, técnicos e tantas outras funções que, como educadores, exer-

ceмос. Nesse processo formativo, estamos nos (re)conhecendo e nos (re)descobrimo como profissionais e pesquisadores da educação, área que tanto nos apaixona e ao mesmo tempo nos traz muitos desafios.

*Vivências de ensino-aprendizagens
Compartilhadas se tornam ricas
Ricas em reflexões
E com elas muitas emoções*

O assunto que nos traz aqui diz respeito às vivências e às aprendizagens contidas nas aulas do nosso curso, em especial, a troca das “Cartas Pedagógicas” destinadas aos colegas de turma no que era chamado carinhosamente de “Amigo Afeto”. Esta atividade resultou da experiência com o baú das nossas memórias, das nossas trajetórias pessoais e profissionais, memórias das nossas vidas, pois a carta pedagógica se inicia a partir das nossas histórias de vida; escrevemos inspirados em nossas vivências e consequentemente expressamos nossa vida quando exercitamos esse gênero textual (PAULO; DICKMANN, 2020).

*A escrita nos acompanha
Dos relatos que serão contados
A narrativa se faz presente
Dos históricos vivenciados*

Ao escrevermos uma carta pedagógica, colocamos elementos que contribuíram em nossa formação enquanto pessoas e profissionais. Objetos, situações, pessoas, lugares, tantas coisas as quais vivenciamos que foram nos constituindo quem somos hoje, algumas até nos fazendo reconsiderar atitudes e modos de pensar.

Nestas linhas, resgatamos a euforia de receber o convite do professor Elcimar Martins para, após o relato das memórias dos colegas no nosso encontro, enviarmos uma carta para o

nosso “Amigo Afeto” previamente sorteado, confluindo a nossa história com a dele e dialogando as experiências vividas com textos estudados.

O processo de escrita das cartas, baseado nos relatos, foi desafiador para alguns e prazeroso para outros. A criação desse gênero discursivo foi um momento de rupturas com um modelo de escrita formatada, técnica, rígida... No percurso de escrita livre, foi possível se colocar, ousar, articular as experiências pessoais e as profissionais.

Receber a carta do nosso Amigo Afeto nos proporcionou emoções que nos fazem refletir sobre aquilo que somos e aquilo que nosso Amigo Afeto percebeu em nós; encontramos nas palavras dele e percebemos que nossas histórias em alguns momentos se encontram. Ah, como é gostoso receber uma carta pedagógica! Quantos aprendizados podemos ter a partir do uso desse gênero!

Como somos parecidos e como nossas histórias se cruzam... nossas diferenças nos aproximam, nossos sonhos nos fazem caminhar de mãos dadas. Que possamos caminhar juntos nessa estrada de lutas, de resistência, de sonhos... É junto que percebemos que nossos sonhos valem a pena e que o nosso caminho está certo.

Cordialmente,

Ana Isabel de Souza Lemos Araújo
Antônia Fernandes Ferreira
Daniel Martins Braga
Raquel Almeida de Carvalho Kokay

Referência

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). *Cartas Pedagógicas*: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular. Chapecó, SC: Livrologia, 2020.

Carta 5

Barbalha, Fortaleza, Jijoca e Natal, 07 de junho de 2022

Estimados colegas do PPGEF – UNILAB/IFCE,

Saudações!

É com muita alegria que escrevemos esta carta para vocês, objetivando recordar a nossa aula do dia 27 de maio de 2022, que tivemos com a Professora Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer.

Nosso encontro começou potente, ampliando nosso conceito sobre ancestralidade e afrocentricidade. Conversamos sobre a importância de nos contrapormos a uma visão eurocêntrica de educação e compreendemos que os valores civilizatórios africanos e afrobrasileiros nos apresentam muitas possibilidades para a elaboração de uma educação libertadora e emancipadora.

Discutimos sobre a importância da implementação da Lei 10.639/2003, cujo objetivo é a correção de práticas discriminatórias cotidianas da escolarização, e sobre a necessidade das discussões que contemplem a história e a cultura africana e afrobrasileira e a presença destas nas nossas práticas e planos de aula, auxiliando-nos na elaboração de saberes docentes combativos ao racismo.

Nessa aula, a professora nos orientou com relação aos planejamentos e à elaboração de miniaulas para o exercício da docência no Ensino Superior. Essas atividades seriam realizadas nos encontros seguintes da disciplina de Ensino e Formação Docente. A metodologia utilizada seria a apresentação do trabalho em duplas. Cada dupla de alunos ficou responsável por um capítulo do livro *Didática*, do autor José Carlos Libâneo, para apresentar em forma de miniaulas e fazer um atravessamento didático-pedagógico afrocentrado, proporcionando na prática a implementação da Lei 10639/2003.

A professora Rebeca trouxe para sua aula, para o melhor entendimento da turma, um instrumental que nos auxiliou na elaboração de nossos planos de aula para as temáticas dos capítulos

que abordaríamos. Nesse instrumental pudemos observar e refletir sobre cada parte do plano de aula, desde os seus objetivos, passando pelos conteúdos, metodologia, recursos e avaliação.

Em suas explicações, ela frisou bem a importância dos objetivos na construção do planejamento e que estes deveriam ser direcionados aos alunos (a aprendizagem dos alunos), e não ao professor. Outro ponto abordado foi a importância da avaliação, de a aula estar conectada aos objetivos propostos e essa avaliação ser capaz de levantar informações sobre a aprendizagem do aluno a respeito da aula. Dessa maneira, a avaliação é definida pelos objetivos elaborados e precisa fazer sentido para ambos os envolvidos no processo.

Outro ponto abordado durante a aula da professora Rebeca foi a importância de o professor levar em conta, no momento da elaboração de seu plano de ensino, a realidade em que a escola se encontra inserida, a realidade dos alunos e da comunidade como um todo: “Precisamos considerar aquele aluno que temos em sala de aula, atravessado pelo biológico, espiritual, social, econômico... é preciso ter *borogodó pedagógico!*” (Rebeca Meijer).

Foi abordada, também, a Didática que rompe com a tendência eurocêntrica, frisando a importância da real implementação da Lei nº 10.639/2003 em nossos planejamentos e ações pedagógicas nas escolas.

Através da aula da professora Rebeca, pudemos nos aprofundar no que é realmente o ato do planejamento, com todas as suas nuances. Enxergando a ação do planejar não apenas como um mero ato de se programar, mas sim pesquisar, refletir e avaliar as ações desenvolvidas pensando sempre no aluno: “É preciso substituir a pedagogia das certezas por uma pedagogia da complexidade, do imprevisto, da pergunta.” (Rebeca Meijer).

Na literatura, as contribuições sobre o tema são enriquecedoras. Sendo assim, apresentamos a perspectiva de Libâneo (1990, p. 225) sobre a temática do planejamento:

O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque sua elaboração está em função

da direção, organização e coordenação do ensino. É preciso, pois, que os planos estejam continuamente ligados a prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos.

A partir dessa contribuição de Libâneo, podemos confirmar realmente a necessidade de um planejamento construído com o intuito de um direcionamento da ação pedagógica, mas sendo este elaborado de forma reflexiva, analisando os objetivos almejados e passando por reajustes sempre que necessário.

Diante desse pensamento, foi possível perceber que a oficina de planejamento não ficou restrita à elaboração de planos de aulas. Ela nos trouxe a oportunidade de aplicar os planos elaborados em formato de miniaulas. Essa experiência nos proporcionou engajamento com a docência no Ensino Superior, bem como a reflexão sobre a necessidade de um planejamento flexível, visando a um agir docente de reflexão, ação e reflexão.

Então, caríssimos colegas, através destas linhas escritas, onde pudemos recordar momentos de aprendizagem docente e de saberes humanizadores, deixamos aqui registrado um dos muitos encontros que vivenciamos na nossa sala de aula do curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente da UNILAB/IFCE, no qual pudemos desfrutar de oportunidades de crescimento, amadurecimento e transformação, não apenas como professores que somos, mas como seres humanos na totalidade da essência.

Que possamos escrever mais e mais linhas sobre nossos desafios, objetivos, lutas diárias e principalmente sobre as conquistas que virão em nosso caminhar de cada dia!

Abraços!

Cristiane Jurdênia de Farias

Marília Farias Xavier

Veronica Lopes dos Santos

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

Carta de uma professora morta para um querido amigo professor

Colônia Raio do Amanhecer, 22/09/2072

Olá, meu querido amigo, professor Elcimar!
Saudações Didáticas!

Existir não é opcional, viver sim! Vive-se na contemplação da beleza da natureza, no estar inteiro(a) no carinho dado, na coerência entre o que se diz, o que se faz e o que se é e, para nós professores(as), vive-se no aprendizado de nossos(as) alunos(as). Já existir é um fardo para uns ou um presente eterno da Divindade para outros. (Príncipe)

Cá estou, no além vida, escrevendo esta carta para você. Não tive tempo para despedidas. A partida foi rápida, assim como a viagem de volta para casa, aqui na dimensão espiritual. Encontrei pessoas amadas, recuperei-me e já trabalho. Vivo atualmente na Colônia Espiritual Raios do Amanhecer, auxiliando no planejamento e exercício de aulas para crianças e jovens desencarnados vítimas do racismo na Terra. Ou seja, continuo professorando! Estou bem e viva! A morte do corpo não é o fim! Antes é um novo começo, como constata!

Aqui venho também desenvolvendo uma pesquisa científica “*O potencial da formação de professores para o exercício do saber docente de humanização para professores da Escola Central*” aqui da Colônia. É interessante perceber nas constatações preliminares que sim, os(as) docentes que aqui chegam da crosta terrestre estão mais humanizados(as) em suas práticas docentes. Percebem quase que naturalmente as sequelas causadas pelas violências humanas nas crianças que desencarnam e chegam em nossa colônia espiritual. Certo dia, conversando com uma das professoras de um de nossos centros educativos sobre a pesquisa, para minha surpresa, ela disse que conhecia

a teoria do saber docente de humanização do Mestrado em Ensino e Formação Docente do PPGEF-UNILAB-IFCE. Fitando-a detidamente, finalmente a reconheci. Ela trabalha conosco aqui também com formação e currículo. Um espírito incrível! Materializou a obra e citou que o saber docente de humanização “visa diretamente o combate a todo fenômeno social e histórico que possa nos desumanizar” (MEIJER; PAULINO; REIS, 2019, p. 24).

Como vê, estou bastante envolvida com o trabalho e os estudos. As reflexões são constantes e as lembranças da última encarnação também. Muita saudade de tudo. Na esteira do saudosismo, vieram-me à mente os trabalhos que desenvolvemos juntos. Nossa, como foi bom! Trocamos tantos saberes, não é? Para você não duvidar de que a autoria desta carta psicografada é minha, quero destacar uma das nossas experiências docentes juntos.

Era uma turma de vinte mestrandas(os) e o ano de 2022 na componente curricular Ensino e Formação Docente. A turma foi fantástica! Lembro-me do excelente desempenho acadêmico, teórico, metodológico, encontro a encontro. O conceito da dodiscência foi terreno fértil na busca pelo conhecimento, inovação e zelo científico, mas sempre desde metodologias do afeto e da inventividade. Em uma síntese poética, nossas ações/afeto:

VIVER É...

Mestrando, mestrado, maestria.

No início a filosofia do corpo

Tapete de retalhos, expressões corporais

Revelando histórias de vida e da identidade docente.

Recordações, emoções, lágrimas e risos.

Reflexões acerca do saber docente de humanização

Ação? Humaniza? Descobrimos as Auroras!

Em seguida a pretagogia e sua capacidade de nos desterritorializar.

Do ACC ao jardim de baobás.

*Um coletivo de sonhos baobando para florescer!
 Escrevemos cartas pedagógicas. Visitamos o baú de memórias.
 Para dar sentido aos projetos desafiadores de vinte alegrias.
 Olha a escrita acadêmica! Olha a miniaula! Olha o fichamento!
 É verdade! Ninguém solta a mão de ninguém!
 E assim seguimos em Grupos de Estudo e auxílio pedagógico.
 Profissionais do ensino em um mestrado profissional
 Produzindo, refletindo, criando e humanizando!
 E por fim um turbilhão de afetamentos acadêmicos e hu-
 manos!
 Mestrando! Mestrado! Maestria.*

Não há nada mais previsível do que a morte, não é? Mas a novidade é que ela é uma ilusão. Tanto que cá estou eu escrevendo estas linhas cheias de saudade e de gratidão à Divindade por esses encontros incríveis na Terra e desde a Pós-Graduação cinquenta anos depois. Ali renascemos para a profissão docente em cada sorriso de reconhecimento e de troca de saberes entre docentes e discentes. Ali adquirimos mais saberes, em especial o de humanização, aprofundando nosso autoconhecimento e nossa capacidade de identificar e combater qualquer tipo de ato de desumanização dentro e fora das instituições educativas. Ali, por fim, reconhecemo-nos um no outro, uma na outra, aprofundando as certezas sobre a docência, a vida, a espiritualidade e a afetividade.

Com carinho e estima, concluo esta carta. De uma profesora morta que vive,

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

Referência


MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; PAULINO, Claudielle dos Santos; REIS, Maria Valesca Oliveira. O racismo contemporâneo e seus derivados: dimensões do saber docente de humanização. *N'umbuntu em Revista*, v. 2, p. 15-34, 2019.



DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 10 de março de 2023.



Elisandra Nunes Pereira



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 10 de março de 2023.


Elisandra Nunes Pereira

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagoria: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.

15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.

31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Eseritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.

48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.

65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: conceitos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: conceitos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).

81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.

99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocysana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).

114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).

130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (*E-book*).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (*E-book*).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecturas colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenelle*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (*E-book*).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental*: uma pesquisa sociopoiética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecturas decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecturas colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).

143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na Paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).

157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).
170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).

172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 p. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).