

Perspectivas sobre Formação Docente:

Experiências Contemporâneas e Contextos Curriculares

Luís Távora Furtado Ribeiro
Samara Mendes Araújo Silva
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
(Organizadores)



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charlilton 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
Rosângela 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

Antônio 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, Universidade 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 • Liduína 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 Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Perspectivas sobre Formação Docente:

Experiências Contemporâneas e Contextos Curriculares

Luis Távora Furtado Ribeiro
Samara Mendes Araújo Silva
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
(Organizadores)

Ed
UECE
1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2022

**PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E CONTEXTOS CURRICULARES**

© 2022 *Copyright by* Luís Távora Furtado Ribeiro, Samara Mendes Araújo Silva e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (Organizadores)

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
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Perspectivas sobre formação docente [livro eletrônico] : experiências contemporâneas e contextos curriculares / Luís Távora Furtado Ribeiro, Samara Mendes Araújo Silva, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (organizadores). – 1. ed. – Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022. – (Coleção práticas educativas)

PDF

Vários autores. Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-826-8

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8>

1. Aprendizagem – Avaliação 2. Currículos 3. Educação – Finalidade e objetivos 4. Educação de Jovens e Adultos 5. Políticas públicas 6. Prática de ensino 7. Professores – Formação I. Ribeiro, Luís Távora Furtado. II. Silva, Samara Mendes Araújo. III. Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura. IV. Série.

22-103731

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71
Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

Sumário

APRESENTAÇÃO - 9

Luís Távora Furtado Ribeiro

Samara Mendes Araújo Silva

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

PREFÁCIO - 15

Jacques Therrien

SEÇÃO I

PRÁTICAS & EXPERIÊNCIAS DOCENTES

1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM TEMPOS DE “EXCEÇÃO” PEDAGÓGICA: APRENDIZAGENS PARA ALÉM DO “CHÃO DA SALA DE AULA” - 27

Aurea Lucia Cruz dos Santos

Andréia Matias Fernandes

2 O FORMADOR TAMBÉM APRENDE AO FORMAR? SOBRE VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E APRENDIZADOS DE PROFESSORAS E PESQUISADORAS - 43

Ana Cláudia Gouveia de Sousa

Larissa Elfisia de Lima Santana

Marcilia Chagas Barreto

SEÇÃO II

FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS

3 DOCENTES EM FORMAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E POLÍTICA: PARA ALÉM DAS PROPOSTAS OFICIAIS - 67

Amancio Leandro Correa Pimentel

Antonia Solange Pinheiro Xerez

- 4 ENTRE O DISCURSO LEGAL E AS EVIDÊNCIAS PROFISSIONAIS:**
PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL ▪ **87**
Maria Terla Silva Carneiro dos Santos
Maria de Lourdes da Silva Neta
Rachel Rachelley Matos Monteiro
- 5 PAULO FREIRE E A HISTÓRIA DA LUTA PELA ALFABETIZAÇÃO DE
ADULTOS NO BRASIL (1960 - 1980) ▪ 108**
Marco Aurélio de Patrício Ribeiro
Charliton José dos Santos Machado
- 6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIAS E POLÍTICAS
PÚBLICAS SOB A ÓPTICA DA LITERATURA DE PAULO FREIRE ▪ 131**
Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda
Renata Lanuez

SEÇÃO III

PERSPECTIVAS CURRICULARES

- 7 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL:**
ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS CURRICULARES ▪ **155**
Raffaelle Addressa dos Santos Araujo
André Pontes Silva
- 8 ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
MÚSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) ▪ 175**
Sabrina Linhares Gomes
Luís Távora Furtado Ribeiro

SEÇÃO IV

PERSPECTIVAS DIVERSAS PARA A APRENDIZAGEM

- 9 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: PERSPECTIVAS FORMATIVAS
PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ▪ 195**
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

10 O AFETO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR ▪ **219**

Samara da Costa Silva

Everton Sousa da Silva

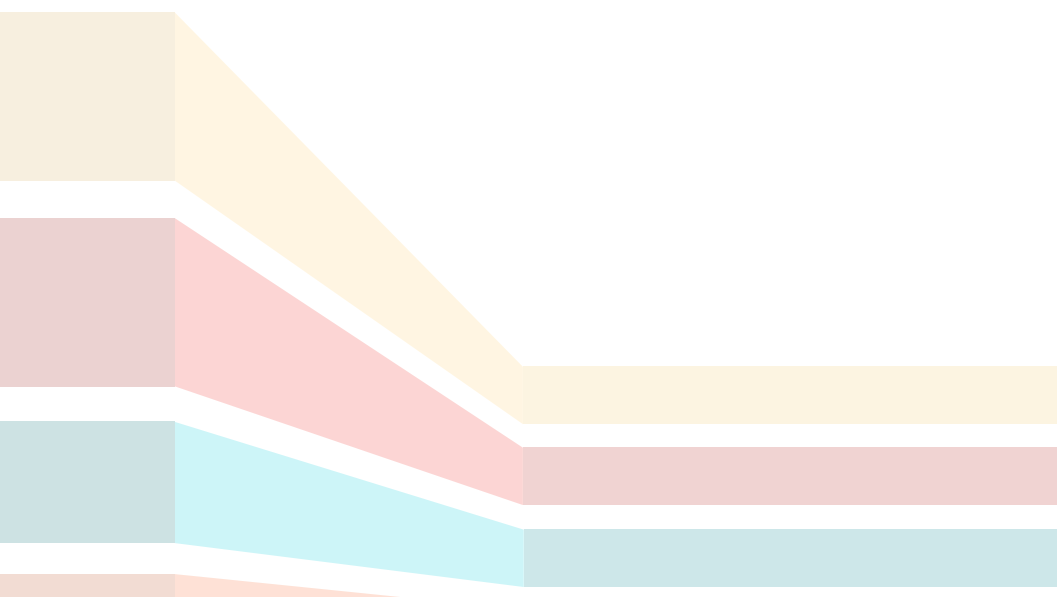
Marcos Adriano Barbosa de Novaes

11 PROJETOS DE EXTENSÃO: IMPLICAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS E PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA ▪ **239**

Maria Leticia de Sousa David

Francisca Joselena Ramos Barroso

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro



APRESENTAÇÃO

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-doutor na Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais (EHESS), em Paris, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação também pela UFC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolveu as atividades de Direção da Faculdade de Educação (Faced) da UFC (2005 e 2011). Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE) da UFC.

E-mail: luistavora@uol.com.br

SAMARA MENDES ARAÚJO SILVA

Pós-doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em História Sociocultural pela UFPI e graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi), em Comunicação Social-Jornalismo pela UFPI e em Teologia também UFPI. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE) da UFC. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas (Nuhfope) da UFPR. Docente da UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do curso de Pedagogia de Educação a Distância (EaD) da UFPR.

E-mail: samara.mendes@ig.com.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Educação Brasileira pela UFC. Docente do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi/UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) da UECE e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad) da UECE.

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com



rganizamos o livro *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares* e agora o oferecemos ao grande público interessado em política educacional, em particular aquela que trata da formação de professores e da valorização dos profissionais da educação.

Lembramos que, nesses tempos tão marcados pela concentração das riquezas, pela exclusão social e pela degradação do meio ambiente, formar professores é uma política essencial para a construção da utopia da justiça social. Através dela, podemos escolarizar as classes populares na educação básica e ainda avançar na difusão do conhecimento científico e da cultura, promovendo o prazer insondável das vivências da arte e dos esportes. Assim, caminhamos para a superação de uma mera democracia formal – votar e ser votado, instituições funcionando, poderes independentes... – para uma efetiva democratização social. Lembramos ainda neste livro que, para nós e diversos movimentos de educadores, formar professores precisa vir em associação com iniciativas que promovam o trabalho e a profissão docente, como: piso salarial, carreira, salários e promoções, direitos à aposentadoria digna, e que isso não é “gasto” que contribui para os “déficits fiscais”, como dizem os neoliberais, mas constitui uma efetiva política de promoção social e traz importantes retornos políticos e econômicos.

Vivemos nestes dias o que podemos denominar com Ribeiro (2021) como o capitalismo do endivida-



mento e o que Hang (2021) define como os tempos atuais de excesso de produção e hiperconsumo. O primeiro nos diz em versos os que estão em situação de endividamento – as empresas, os países e as famílias: consumidores – e que, sem Estado ou governo, descrentes dos poderes deste mundo, as massas sociais se refugiam na busca de apoio e soluções sobrenaturais:

Hoje empresas e países / Estão bem endividadas. / Famílias, consumidores / Também estão apertadas. / Dívida social e externa / Tem outra que é interna. / Igrejas estão lotadas. (RIBEIRO, 2021, p. 15).

Assim, para pagar a dívida interna colossal a cada ano, o orçamento federal brasileiro destina para a educação, em média, nada muito mais do que 5%, enquanto, para a rolagem do principal e os juros da dívida, reserva estratosféricos 50%. Torna-se inadiável a mudança das prioridades, partindo da redução dos juros do endividamento e do aumento dos impostos para os mais ricos, o que garantiria recursos necessários às políticas sociais, particularmente à formação e à profissionalização de docentes, além de ter recursos para as escolas, em especial das regiões mais pobres e periféricas. Tudo isso para favorecer talentos entre crianças, jovens e adultos que hoje se encontram afastados do desenvolvimento, além do apoio à educação e cuidado com quem tem necessidades especiais.

Num livro clássico lançado na França originalmente em 2013, fruto de pesquisas de dados fiscais de 40 países, Thomas Piketty conclui que a riqueza geral não aumentou, mas que teve elevada ascensão no número de milionários e bilionários. Ele observa que isso ocorreu porque alguém se apropriou da

parte dos outros, com os ganhos potencializados pela exploração do meio ambiente – mares, rios, terras, florestas, juntando rapina com devastação. Como solução, uma proposta tão utópica quanto necessária e eficaz: um imposto internacional sobre as grandes fortunas. Eis uma solução necessária e possível, caso contasse com significativo apoio político.

Quando organizávamos este livro com nossas autoras e autores, lembramos que este ano da graça de 2021 é uma data especial, aniversário de 50 anos de docência e pesquisa no Brasil de um admirável educador, o professor Jacques Therrien. Canadense de nascimento, no ano de 1964 ele deixou o frio do Québec para morar em nosso país como religioso católico. Em 1971, casado, superou as perseguições da ditadura civil-militar brasileira dedicando-se como pesquisador e educador junto à infância e juventude brasileira. Após concluir seus estudos na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos (1979), tornou-se professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante décadas. Teve filhos – Cristiano e Tiago Therrien –, conquistou inúmeras amizades, jamais cultivou inimizades e se tornou brasileiro por adoção e cidadania. Como ele mesmo diz: “Cidadão para votar e participar da vida social e democrática”.

Samara Mendes, sua colega da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Mirtiel Frankson, seu ex-orientando, professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), são intelectuais, seus antigos admiradores, junto a uma legião de ex-alunos e orientandos, muitos deles contribuindo nas escolas e nas universidades brasileiras. Luís Távora participa de pesquisas com ele desde a denominada: *Saber e prá-*



tica social do educador, em 1996, ao lado de educadores como Estrala Fernandes, Francisco Antônio Loyola, Maria Nobre Damasceno e Ângela Linhares. Nela discutíamos os saberes da Prática Curricular, o saber da Formação e o saber da Experiência Docente, articulados aos saberes da Prática Social. Em 1994, Jacques Therrien trouxe para nosso debate acadêmico aquela que o professor Luís Távora, por meio de seus estudos sobre Formação Docente, denominaria Teoria dos Saberes Docentes, que ele desenvolve em nosso país a partir de estudos de Maurice Tardif, Clermont Gauthier e outros. Sua liderança acendeu esses debates em nível nacional, sendo Jacques um grande responsável por adaptar e compreender essa teoria na complexa realidade da educação brasileira. Assim, Therrien se tornou um autor de referência teórica nacional. Ele sempre enfatiza em escritos, palestras e conversas pessoais que o saber docente é um saber interativo, baseado na prática docente e na prática social, fundado no que há de mais universal do conhecimento humano, enraizado na escola e em cursos de formação de professores, sempre direcionado à democratização e à justiça social.

Avesso a elogios e homenagens, sugerimos a quem quiser conhecer melhor sua admirável trajetória a consulta de seu recheado e interminável currículo Lattes. Mais venturosos são aqueles que têm o privilégio de seu convívio pessoal. Trabalhador produtivo e incansável em seus pouco mais de 80 anos de idade, cheio de energia criativa, Jacques Therrien recebe a homenagem dos autores e autoras deste livro, especialmente de Luís Távora, Samara Mendes e Mirtiel Frankson, representando todos os educadores e as educadoras brasileiros/as

por nascimento ou adoção. Gostaríamos de lhe dizer muito mais e ir além de onde as palavras alcançam. Dizemos apenas que seja bem-vindo, Jacques Therrien, como se estivéssemos naquele ano distante de 1971. Faz 50 anos, mas parece que foi ontem. Suas/Seus alunas/os, orientandas/os, colegas, amigas/os e leitoras/es sabem que valeu a pena.

Assim, nós, Samara, Mirtiel e Luís, apresentamos este novo livro que organizamos, no qual aproveitamos para fazer uma singela e insuficiente – mas justa – homenagem aos 50 anos de dedicação à educação no Brasil de Jacques Therrien e à admirável trajetória desse educador. Sobre o livro, dedicamos ainda à formação de professores e à valorização da escola pública e da profissão docente.

Boa leitura.

Fortaleza, 14 de outubro de 2021.

Referências

HANG, B. S. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2021.

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. São Paulo: Intrínseca, 2014.

RIBEIRO, L. T. F. *Economia do mundo em cordel*. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2021.

PREFÁCIO

JACQUES THERRIEN

Pós-doutor na Universidade Laval, Canadá, e na Universidade de Valência, Espanha, doutor em Educação pela Universidade Cornell, Estados Unidos, mestre em Filosofia pela Universidade de Montreal, Canadá, e em Educação pela Universidade Cornell e graduado em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, e Teologia Pastoral pelo Colégio Máximo Cristo Rei, Brasil. Pesquisador sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do grupo de pesquisa Saber e Prática Social do Educador. Professor titular aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi diretor da Faculdade de Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFC. É professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi pró-reitor de ensino de graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Participou de comitês de educação no CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC).

E-mail: jacques@ufc.br

“Ser professor” refere-se a um sujeito que, *ao mesmo tempo*, é formado numa determinada e reconhecida área específica de conhecimento científico, qualquer que seja sua amplitude, e, ainda, integra uma formação pedagógica adequada que lhe proporciona o domínio do “*saber ensinar indissociado do saber aprender*”, princípios fundantes da sua relação com o “*outro*”, o estudante.

Discorrer acerca de *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares* constitui um convite para um olhar no presente perante um futuro desafiador, sem esquecer compreensões históricas. As concepções em relação à formação para a docência perpassam por séculos quando nosso olhar é dirigido mais pontualmente seja para conteúdos curriculares, seja para práticas docentes, campos de conhecimento complementares concebidos para crianças, jovens ou adultos, seja ainda para campos específicos de conhecimento profissional. Implicam fundamentações teórico-conceituais adequadas aos processos de transformação de sujeitos situados, que têm idades e contextos de vida definidos.

Referidos conteúdos curriculares e o modo de ensiná-los para alguém, o “outro”, sempre ocorrem em contexto que implica uma relação de interação entre um sujeito que “domina” esses conteúdos e sujeitos outros, “aprendizes”, a quem são ensinados. Nas suas raízes, o contexto de ensino/aprendizagem



é também marcado por uma duplicidade de sujeitos em busca de encontro no *entendimento* pela comunicação dialógica que aproxima e une na diversidade de modo de ser de cada um. Distinguem-se, portanto, dois campos de conhecimentos e saberes denominados de Currículo e de Didática, inseparavelmente complementares e próprios à área de Pedagogia e seus demais derivados.

Em tempos mais recentes, particularmente a partir dos anos 1940, coube à Psicologia marcar predominância na fundamentação curricular e didática dos processos educativos. No decorrer dos anos 1950 e início dos 1960, por outro lado, a influência da Sociologia marcou importante espaço com as transformações dos contextos sociais históricos. Foi a partir dos meados dos anos 1960 e nos anos 1970, contudo, que influências internacionais, particularmente americanas, imperaram com concepções pedagógicas de cunho mais restrito a intervenções de Currículo e de Didática. Coube aos anos 1980 a particularidade de retomada de propostas mais inovadoras e fundantes das transformações que conduziram às perspectivas atuais. Vale ressaltar que o campo da Filosofia nunca deixou de permear os avanços para a compreensão do ser humano e seu desenvolvimento.

Constitui um desafio identificar cientistas e pesquisadores com maior impacto na transformação do pensamento pedagógico inseparável da constelação das ciências que circundam a educação para a vida e a formação de educadores e professores. Multiplicam-se cada vez mais opções possíveis quando se pretende fazer referência a uma seleção sempre incompleta e questionável de autores de maior destaque na literatura acessível no Brasil. Entre estes,

inicialmente limito meu olhar a dois pensadores que marcam momentos mais fundantes dos atuais rumos do pensamento pedagógico referente ao Currículo e à Didática. Importa salientar que o trânsito deste autor sempre privilegiou a constelação do “saber ensinar / saber aprender / aprender a ensinar / aprender a aprender”!

É reconhecida a contribuição de John Dewey (1859-1952) por associar a Pedagogia aos amplos processos de formação do ser humano, essencialmente vinculados a compromissos políticos e sociais. Educador e pesquisador, seu doutorado em Filosofia o aproximou da Psicologia, particularmente em Kant, e dos estudos de Hegel, sem excluir a evolução na Biologia. Posteriormente, os estudos de Donald Schön (1930-1997), educador e filósofo, acerca do “prático reflexivo” e da “reflexão na ação”, permitiram associá-lo ao pragmatismo tardio de Dewey. Amplamente referendado no campo da Educação, sua influência é reconhecida nas transformações que deram origem aos rumos da Educação e da formação de professores a partir dos anos 1980.

Os dois pensadores brevemente referenciados são indissociáveis da produção científica que vem consolidando as concepções teóricas, práticas e interdisciplinares de Currículo e de Didática. Nas últimas décadas, ambos imperam no campo da Pedagogia e da formação para a docência, particularmente no continente norte e sul-americano. Outros autores, tanto brasileiros quanto internacionais, vêm se tornando igualmente fontes de referência no decorrer do referido período.

Comentar ou mesmo referendar os diferentes aportes para a Pedagogia, particularmente no que diz



respeito a concepções curriculares e ao “saber ensinar” (“a didática”), constitui um desafio não previsto nesta breve apresentação. Quanto aos autores dos 11 estudos que compõem o *e-book*, suas contribuições neste debate ilustram com afinco os enfoques de suas investigações, distribuídas em quatro unidades temáticas. Considero que cada abordagem sobre formação docente, dentro da *perspectiva* proposta, delimita questões peculiares, trazendo referenciais que fundamentam os ângulos de suas análises, permitindo argumentações conclusivas.

O convite para prefaciá-la me instiga, contudo, a pôr em relevo outros elementos categoriais que se apresentam essenciais para a compreensão dos processos de formação no que diz respeito ao saber ensinar e saber aprender. Importa salientar, neste caso, que o foco do debate se refere particularmente à docência e suas implicações pedagógicas, envolvendo, portanto, profissionais daquela área bem como das demais áreas de formação profissional. Assumo, portanto, a “aventura” de destacar categorias de análise que considero mais fundantes, sem estipular prioridade entre estas e, com todo o respeito, as opções analíticas dos pesquisadores das diversas áreas de conhecimento com autoria nesta obra.

Com formação em Filosofia e Pedagogia, sem esquecer a Teologia, o cotidiano da docência sempre me instigou a mergulhar no significado e na importância da “experiência” profissional e social de uma prática cotidiana de interação vivenciada com uma diversidade de aprendizes aos saberes e conhecimentos. Alusão essa que põe em destaque sujeitos em formação, seja colegas de profissão, seja outros particularmente “referidos” como alunos.

Impregnado por referências *freireanos* desde meus primeiros passos como educador, particularmente em movimentos sociais a partir do meado dos anos 1960, a dialogicidade fundante do ato de educar foi se constituindo como norte da práxis docente. Professor e pesquisador mergulhado nos contextos sociais e escolares do Nordeste brasileiro, a oportunidade de convívio, a partir dos anos 1992, com os educadores canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier, cuja centralidade de estudos aborda os saberes docentes, proporcionou-me importantes elementos para consolidar uma compreensão mais precisa acerca da formação do educador. Atento ao dia a dia dos profissionais da Educação, a diversidade, a complexidade e a multirreferencialidade dos “saberes docentes” perpassaram por meus estudos, mantendo o “saber da experiência” como eixo articulador.

Os caminhos da vida profissional proporcionam encontros desejados: a aproximação da Escola de Frankfurt e mais precisamente dos escritos de Jungmann Habermas, oriundos desta. Filósofo e educador, Habermas distingue dois tipos fundantes da racionalidade que move o ser humano, ou seja, o modo como este adquire e usa o conhecimento: a racionalidade cognitivo-instrumental, objetiva, e a racionalidade comunicativa ou intersubjetiva, a mesma que fundamenta o ato pedagógico e situa o ser humano no mundo.

Reconhecer, no legado de Paulo Freire (1921-1997), o princípio da Educação como processo de aprendizagem à leitura e escrita do mundo, imperativo inseparável da *dialogicidade* fundante da práxis educacional, tornou-se elemento basilar para aproximá-lo de Habermas, reconhecendo na racionalidade



comunicativa elementos de convergência que dão suporte aos projetos pedagógicos e particularmente às práticas educativas.

Nesta direção, conceber a carreira docente como profissão em constante questionamento num mundo em transformação desafiadora gera a busca de compreensão acerca de uma pedagogia situada nesse contexto de tempo e espaço “líquidos”! O encontro com o educador espanhol Gimeno Sacristán, em 2007, permitiu consolidar elementos de compreensão do ato de educar. Pesquisador conhecido no Brasil por meio de sua produção científica, conceituou um esquema teórico “macro” que dá suporte à análise de tipos de conhecimento, portanto, de racionalidade que articula a relação teoria-prática na ação educativa.

Ao se debruçar sobre a prática reflexiva e suas modalidades, Sacristán conceituou três níveis de reflexividade que caracterizam os agentes da Educação, deixando a noção de reflexividade próxima à noção de racionalidade. Assumo o risco, nessa tipificação sintética, de omitir importantes elementos de um fenômeno por demais complexo: a racionalidade do ser humano vista, no caso, como a racionalidade do educador.

O primeiro nível de reflexividade se refere ao senso comum, uma flexibilidade de tipo imediato que tem origem na experiência do fazer cotidiano e em crenças diversas não questionadas. Oferecendo suporte à ação no cotidiano.

O segundo nível implica uma racionalidade mais elaborada, que encontra suporte e justificativa em saberes e conhecimentos com origem externa ao sujeito falante, estabelecidos e reconhecidos

pela ciência, e o conhecimento pessoal ligado à ação e às práticas sociais. Uma reflexividade geralmente apoiada em autores de referência para fundamentar e justificar a prática.

Por fim, “pensar como e sobre quem pensamos a educação” constitui o terceiro nível de reflexividade na expressão de Sacristán: uma práxis crítica que não exclui os níveis anteriores. Refere-se à racionalidade de uma práxis pedagógica de saberes e conhecimentos situados que passaram pela prática cotidiana, submetidos à constante reflexão e revisão crítica, resultando em saberes consolidados no exercício profissional. Significa que o professor há de se apropriar dos seus referenciais de ação, situá-los e adequá-los aos contextos diversificados do seu exercício profissional. Os educadores têm de ser sujeitos que fazem teoria em contextos educacionais que são contextos político-sociais. Uma referência à autonomia docente fundada nos conhecimentos e saberes consolidados na responsabilidade profissional e pedagógica de uma prática situada, o trabalho em Educação.

Os embates sobre a Pedagogia, o saber ensinar e aprender “o que”, travados particularmente desde 1985, e mais intensamente a partir do início do atual século, trouxeram diversos autores brasileiros à cena da Educação. As aprendizagens que marcam a vida de um educador não se desvinculam desse cenário pedagógico.

Comprometido nesses debates e embates, torna impossível referendar todas as contribuições que moldaram o dia a dia das minhas aprendizagens. Prestar homenagens simbólicas a alguns educadores, pesquisadores e colegas mais próximos, silenciando outros, constitui um desafio a evitar! Mantém-

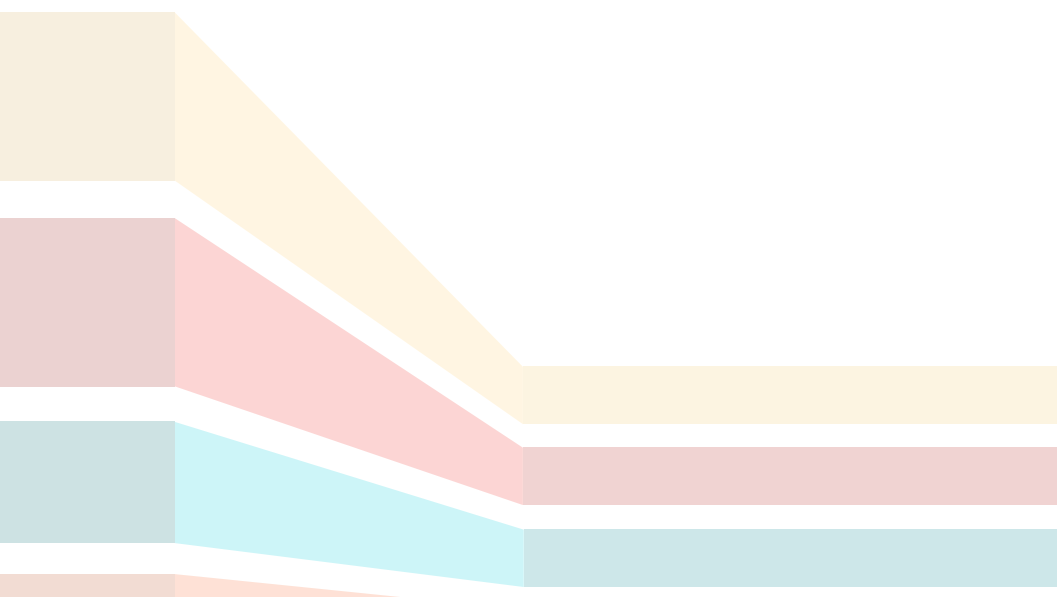


-se, contudo, a presença dos(as) colegas de labuta na Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), sem desprezar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Outubro de 2021.

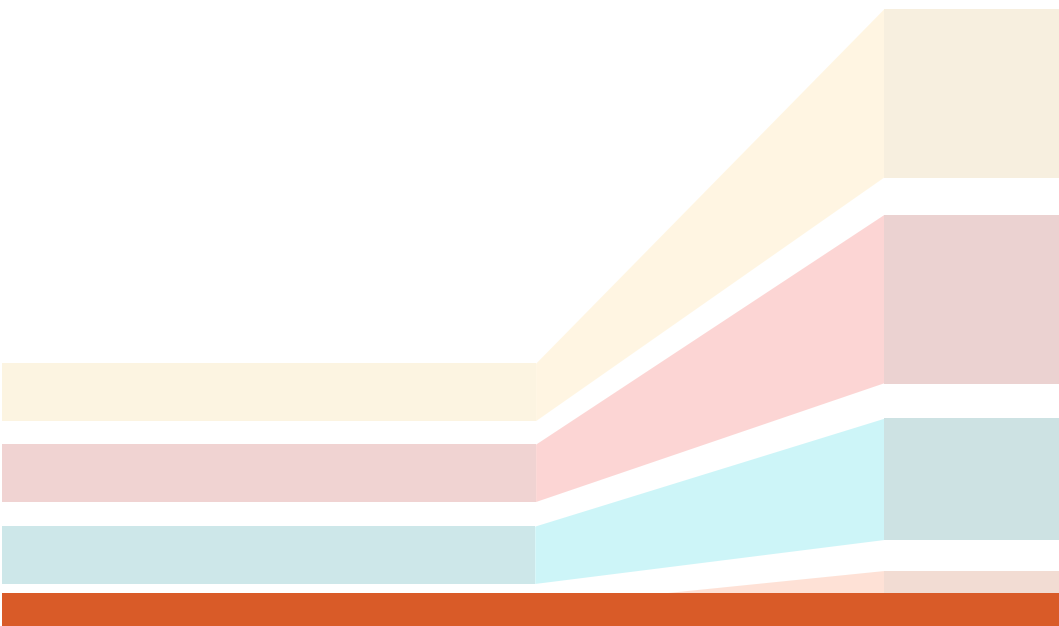
Dia do Professor... todos os dias!

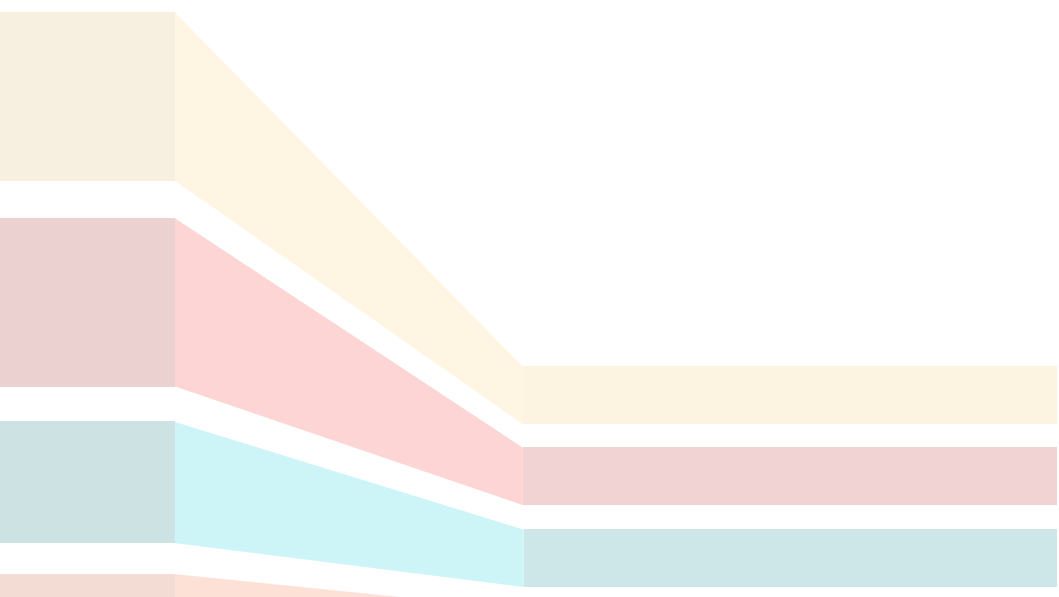
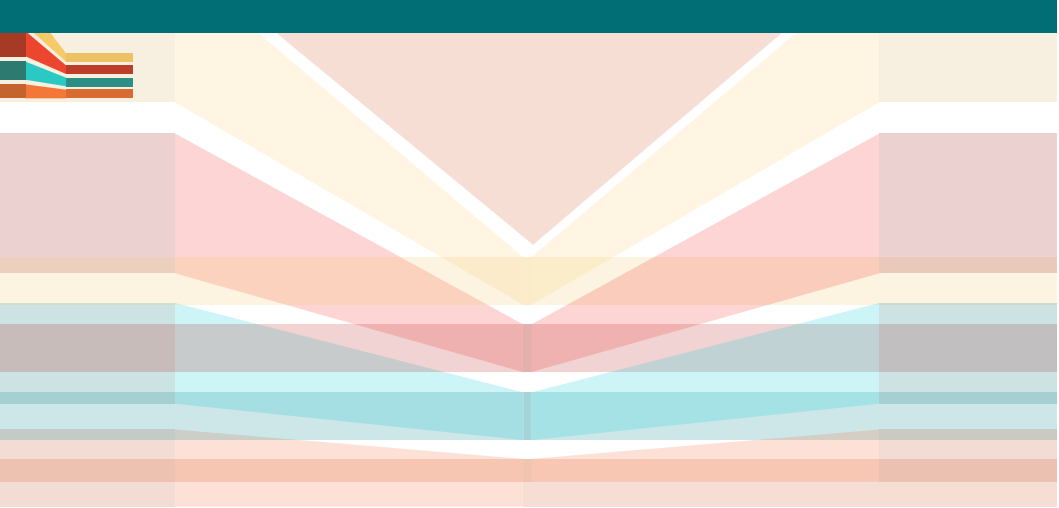
1





SEÇÃO I
PRÁTICAS & EXPERIÊNCIAS
DOCENTES





1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM TEMPOS DE “EXCEÇÃO” PEDAGÓGICA: APRENDIZAGENS PARA ALÉM DO “CHÃO DA SALA DE AULA”

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap1>

AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS

Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Alcalá de Henares (UAH), Madrid-Espanha, especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e graduada em Pedagogia pela UVA. Professora do Departamento de Pedagogia da UECE, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).


E-mail: aurea.cruz@uece.br

ANDRÉIA MATIAS FERNANDES

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da URCA, unidade descentralizada de Missão Velha, Ceará.

E-mail: andreia.fernandes@uece.br

Introdução

 ato de ensinar, em toda sua complexidade, exige constante ressignificação, e este processo, ao longo dos anos, tem acompanhado as necessidades e intensas mudanças que permeiam a sociedade. Atualmente vivenciamos uma crise global causada pela pandemia de Covid-19¹, que tem atingido os mais diversos setores da sociedade, dentre eles a área educacional. Ensinar e aprender, neste novo contexto, tem exigido novas perspectivas e formas de pensar a educação e a formação de professores.

Com o aumento de casos e de vítimas fatais por coronavírus, o ano de 2020 foi marcado pelo início do que chamamos de isolamento social, recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de saúde. Trata-se de uma medida preventiva com o intuito de amenizar os impactos causados pela doença.

¹ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos” (BRASIL, 2021, s.p.).



Dessa forma, assim como em outros setores, escolas e universidades tiveram que aderir ao distanciamento social.

A sala de aula, a partir de então, assume uma nova roupagem, um novo formato, tendo sido preciso pensar novas possibilidades, repensar concepções mais amplas sobre a prática pedagógica e, para além disso, discutir sobre as fragilidades e limitações no enfrentamento dessa nova forma de aprender e ensinar.

O presente capítulo é resultado desse novo contexto em que fomos inseridos de maneira abrupta. Trata-se de um relato de experiência sobre nossas perspectivas e vivências durante esse período de isolamento social, dando destaque à formação de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O objetivo é apresentar as iniciativas tomadas para o retorno das aulas em formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE)², discutir sobre a falta de infraestrutura e conhecimentos tecnológicos de alunos e professores, pontuar as ferramentas digitais utilizadas nesse contexto remoto, assim como as mudanças em nossa prática pedagógica. Além disso, trazemos um pouco dos impactos desse novo formato para a nossa vida cotidiana, para as relações estabelecidas com nossos alunos e para as aprendizagens que estão muito além da sala de aula.

² O termo “ensino remoto” consagrou-se no Brasil para denominar a resposta educacional à impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais. Fora do Brasil, o termo *remote teaching* já era usado no mês de março de 2020, empregado em oposição à aprendizagem *on-line* (HODGES *et al.*, 2020) e também como sinônimo de aprendizagem *on-line* (DAVIS, 2020).

A pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2016) e descritiva, por meio de relato de experiência. Para a fundamentação teórica, contamos com Cordeiro (2020), Goleman (2006), Hodges *et al.* (2020), Lira (2016), Oliveira, Corrêa e Morés (2020), dentre outros que subsidiaram a reflexão da temática.

Um olhar sobre o cenário educacional em tempos de ERE

As implicações decorrentes da pandemia do novo coronavírus, desde sua descoberta, ultrapassam as barreiras da área da saúde e afetam a organização social em todo o mundo. Por conta dos altos índices de contaminação e mortalidade da Covid-19, diversos setores da sociedade tiveram que se adaptar a novas condutas e normas de trabalho; algumas instituições reestruturaram suas atividades e tiveram que aderir ao distanciamento social, no modelo *home office*, como foi o caso das escolas e universidades.

A suspensão das aulas presenciais, em todos os níveis e modalidades, ocorreu no Ceará em 16 de março de 2020, através do primeiro decreto com medidas restritivas e exigência de distanciamento social devido ao registro dos primeiros casos confirmados da doença no estado. Com o agravamento da Covid-19 em todo o país e o mundo e com a suspensão das aulas por tempo indeterminado, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação (MEC), autorizou em todo o país, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, tendo-se iniciado, assim, o ERE.



Essa modalidade de ensino surgiu da necessidade de dar continuidade ao ano letivo, porém trouxe discussões e reflexões acerca da desigualdade de acesso e de informação de milhares de alunos e professores a essa nova forma de ensino. Segundo Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 7), neste modelo de ensino o:

[...] professor e aluno estão *online*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais.

No entanto, a falta de infraestrutura e de conhecimentos tecnológicos e o acesso precário dos alunos aos meios de comunicação fizeram com que escolas e universidades públicas criassem centros de discussão para a organização da retomada das aulas de forma remota.

A Fecli, cenário de nossa discussão, assim como em todos os *campi* da UECE, encontrava-se em semestre letivo no início das primeiras medidas de isolamento social. Neste período, ainda não era possível ter um panorama do que estava por vir, assim a posição da universidade foi a suspensão das aulas presenciais e a ampliação do semestre letivo até um possível retorno presencial. Desde então, foram criados centros de discussões na universidade para debater sobre as restrições do isolamento social, a necessidade de inclusão digital da comunidade acadêmica, as limitações e dificuldades de acesso à internet, assim como possíveis estratégias para um retorno remoto.

Com o agravamento da pandemia de Covid-19 e diante das incertezas sanitárias para um possível retorno presencial, o Conselho de Ensino, Pesquisa e

Extensão (CEPE) da UECE aprovou, no dia 23 de julho de 2020, a Resolução nº 4.543/2020, que regulamenta, em caráter excepcional, a conclusão, por meio remoto, do semestre letivo que estava suspenso.

Com o término do semestre em formato remoto e considerando os decretos governamentais e medidas sanitárias, o CEPE, em 24 de setembro de 2020, através da Resolução nº 4.544/2020, regulamentou um novo semestre letivo em caráter excepcional. A recomendação foi que os colegiados dos cursos de graduação adotassem plataformas que oferecessem condições de acesso a professores e alunos.

A universidade, com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e em parceria com a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE) da UECE, promoveu atividades de formação para professores e discentes para o uso das ferramentas Google, além de encontros e palestras sobre o novo formato educacional.

Neste capítulo, abordaremos desde o período de adaptação e formação até as atividades realizadas durante esses semestres. A seguir, trataremos sobre os primeiros passos seguidos e o caminho que percorremos durante essa desafiadora jornada.

Caminhos do processo de ensino em um cenário de pandemia: ruptura e novos procedimentos didático-metodológicos

Durante o processo de escrita, veio em pensamento um texto do poeta Thiago de Mello (2009, p. 23) que retrata que o caminho se faz ao caminhar: “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”. Ao lembrar esse poema, fa-



zemos uma correlação com esse novo caminho e jeito de caminhar em que nós, professores, fomos direcionados a desenvolver nossas atividades docentes.

Neste cenário de pandemia que vivenciamos desde o início do ano de 2020, foi necessário ao professor se reinventar, reaprender e recriar um novo jeito de caminhar, isto é: ensinar. Para isso, foi imprescindível criar formas de transpor os conteúdos programáticos didaticamente aos discentes, que, por sua vez, também buscaram adaptar-se ao novo formato de ensino e aprendizagem, o ERE.

Em conformidade com Hodges *et al.* (2020), o ERE difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), pois a EaD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diferentes mídias em plataformas *on-line*. Em contrapartida, para os autores, o intuito do ERE não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

O ERE surgiu como um caminho imediato em meio à pandemia; em prática, pressupõe que o professor compartilha os conteúdos da disciplina usando plataformas como Google Meet³, YouTube⁴, Google Classroom⁵, entre outros recursos que têm sido indispensáveis à sua atual práxis. Por meio desses recursos e com as primeiras orientações concernentes ao uso das plataformas, iniciamos o semestre. A sala

³ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

⁴ É uma plataforma de compartilhamento de vídeos.

⁵ Google Classroom e/ou Google Sala de Aula é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário com uma conta do Google pessoal.

de aula em ambiente físico foi substituída pelos espaços virtuais. Essas plataformas foram a base para nosso trabalho nos últimos semestres, pois através delas pudemos dar continuidade e formato ao que já trabalhávamos no curso de Pedagogia. As aulas ganharam um novo formato, com terminologias apropriadas para o ERE, denominadas de síncronas e assíncronas. As aulas síncronas são as que acontecem em tempo real, geralmente pelo Google Meet, em horários da própria disciplina; as assíncronas são aulas orientadas pelo professor e direcionadas aos alunos para realizarem trabalhos e leituras em outras plataformas.

Em nossa experiência, o Google Classroom tem sido um grande aliado, pois este espaço consegue integrar professor e aluno, proporcionando trocas de matérias, textos, ementas, sugestões de filmes, livros, *links* e vídeos; a plataforma também organiza a disciplina e serve como espaço de vinculação e comunicação. O Google Meet nos permitiu um contato direto com os alunos nas aulas *on-line*. Inicialmente imaginávamos que iria ser semelhante ao ensino presencial, considerando o encontro ao vivo, no entanto as câmeras, o ambiente de estudo, que, por muitas vezes, não é adequado, e o barulho externo impactaram o processo de participação espontânea nas aulas.

Em realidade, o que ocorreu é que as interações não estavam sendo realizadas, muitas vezes, por falta de adaptação dos alunos, ou mesmo por falta de acessibilidade referente à conexão com a internet. O fato é que esse procedimento metodológico que ora está sendo utilizado se tornou um modelo com entraves, considerando todas essas questões mencionadas.



Nossa percepção sobre essa nova proposta/formato de ensino é que estudantes e professores entraram de forma inesperada, havendo uma ruptura na forma como estávamos trabalhando, ou seja, não houve tempo hábil para uma organização. Contudo, é importante evidenciar que, apesar de todo esse cenário de incertezas frente à educação, docentes e discentes buscaram se reinventar para minimizar os impactos ocasionados pelo distanciamento. Segundo Cordeiro (2020, p. 6):

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de videoaulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico.

Descrever essa realidade das práticas pedagógicas que vivenciamos e a nossa experiência nesse contexto, no dia a dia da nossa rotina de trabalho, é compartilhar uma travessia desafiadora, pois desperta memórias e sentimentos desse período (2020-2021), memórias porque, ao redigir o texto, recordamos todo o cenário como um filme distante e, ao mesmo tempo, atual, bem como sentimentos de medo, preocupação, angústia, frustração, solidão e outros, que geram uma ansiedade antes e após as aulas. Aqui cabe citarmos Goleman (2006), quando evidencia a inteligência emocional, pois neste mo-

mento se faz necessário para nossa profissão saber administrar as emoções.

Há que considerar, no entanto, que o relato acima resulta de todo o contexto de pandemia que já foi apresentado e que se origina do ERE, que ora está sendo utilizado como formato de ensino. A exaustão do professor neste contexto acontece por inúmeros fatores que não iremos mencionar neste momento, contudo é importante ressaltar que nos causa incômodo visualizar uma turma com mais de 50 estudantes – todos em suas “janelas” fechadas na tela do computador, sinalizando para o professor um quantitativo de pessoas – sem participação.

Esse desafio nos motivou a buscar novas formas de *ensinagem*, ou seja, de criarmos mecanismos para instigar a participação dos estudantes, a exemplo da elaboração de *slides*, com textos chamativos, apresentação de vídeos, compartilhamento de *links* para direcionar os alunos a entrarem em outros espaços; como exemplos, citamos a validação da presença dos estudantes, que pode ser realizada através de um *link* do Google Forms (é um formulário do Google), que facilita o acompanhamento da assiduidade, e a interação com a turma, através de questionários e atividades.

Além disso, desenvolvemos outras atividades, em parceria com o curso de Pedagogia, dentro do espaço de nossas aulas, por exemplo: diálogos pedagógicos e seminários integradores, que são ações com o objetivo de promover a integração entre as turmas e disciplinas, com apresentação de convidados que abordam temas importantes da área educacional e do contexto pandêmico que estamos vivenciando.



Vale evidenciar que ainda realizamos atividades diversificadas fazendo uso das ferramentas digitais mais próximas aos alunos, como: *lives* no Instagram, *webinários* e utilização de WhatsApp e Padlet. Essas possibilidades, todavia, requerem do professor um aprofundamento nessas novas técnicas de tecnologia e comunicação:

[...] na sociedade da informação, todos estão reaprendendo a conhecer, a se comunicar, a ensinar e a aprender de maneira diferente, e a integrar-se no tecnológico, tendo sempre o humano como centro. (LIRA, 2016, p. 62-63).

Para finalizar, cabe compartilhar aqui que consideramos que esses novos caminhos que estamos buscando desenvolver são suficientes para o ERE; como bem citamos, é emergente, não tendo havido um estudo antecipado para o processo de ensino em um cenário de pandemia. O que aconteceu foi uma ruptura e uma necessidade de adaptar novos procedimentos didáticos e metodológicos para o seguimento das atividades educacionais. A seguir, iremos dialogar sobre os impactos ocasionados com as aulas remotas.

Impactos com as aulas remotas (além da sala de aula)

Neste tópico, iremos tecer um diálogo e algumas reflexões sobre os impactos ocasionados com as aulas remotas pelo cenário de pandemia da Covid-19. Iniciamos com indagações que serão contributivas para tecer nossa fala: quais impactos? Do que estamos falando? Falamos da paralisação do ensino pre-

sencial no mundo e em específico aqui no Brasil, que, em conformidade com as orientações do MEC, todas as instituições de ensino, públicas e privadas, nos 26 estados e no Distrito Federal, desenvolverão atividades educacionais com a modalidade de ERE.

Mergulhados em estudos sobre esse novo cenário, surgiram muitas discussões por pesquisadores sobre os impactos desse novo formato de ensino, contudo há um consenso entre os especialistas que indica que o ensino remoto não substitui o presencial, mas, ao menos, contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas presenciais. Para o diretor de políticas públicas do Todos pela Educação, Olavo Nogueira Filho, o afastamento do ambiente escolar deixará sequelas que precisam ser amenizadas mesmo a distância (ELY, 2020).

Efetivamente é sobre essas sequelas que estamos falando; sobre esses impactos que irão além da sala de aula virtual. O nosso sentimento, ante o isolamento social e todo esse contexto, é de estarmos vivendo em dois mundos dicotômicos: um mundo presencial e outro digital. O presencial é porque precisamos seguir com o trabalho (dentro de nossas casas) e ainda com as demandas diárias; o ensino remoto trouxe outras realidades: somos cobrados como se estivéssemos a todo momento em sala de aula; são ligações e mensagens de alunos via WhatsApp a qualquer hora. Podemos exemplificar também as exigências de assiduidade dos estudantes nas aulas, sendo que essa situação nos direciona para outros questionamentos: como podemos exigir a presença dos alunos se muitos não dispõem de acesso a internet? E o digital é outro “mundo” acontecendo por trás



das telas do computador e/ou aparelho celular, com informações diversas, estudos e um quantitativo de informações para acompanhar que mudam em constante velocidade.

Dessa forma, se fôssemos complexificar mais a situação que estamos vivenciando, poderíamos dizer que o cenário de pandemia da Covid-19 é mais assustador do que pensamos, pois é mais do que uma crise pandêmica, é uma crise que evidencia os diversos mundos para além da sala de aula, além da educação, pois está revelando as divergências nos contextos social, econômico, familiar e cultural. Mostra visivelmente a luta de classes e o aprofundamento do capitalismo em sua versão mais desumana.

Diante de tudo o que apresentamos, constatamos que são muitos os impactos que poderão surgir no âmbito educacional, desde a aprendizagem, passando pela falta de convívio proporcionado pelas relações interpessoais, até as questões afetivas de cunho emocional. E o que acontece além da sala de aula? A sala de aula, na atualidade, acontece dentro do contexto familiar, dentro das residências dos professores e estudantes. Somos pessoas procurando sentido para o que fazemos em meio a tantas incertezas.

Considerações finais

Ao apresentarmos as questões do nosso tema: “Práticas pedagógicas e experiências docentes em tempos de ‘exceção’ pedagógica: aprendizagens para além do ‘chão da sala de aula’”, pudemos observar pontos relevantes que são positivos e outros que nos direcionam para reflexões.

Esta experiência, na qual ainda estamos imersas, trouxe-nos um leque de aprendizados que levaremos para a nossa atuação docente. O mundo digital já era uma realidade, todavia ainda estávamos em processo de aprendizagem e as instituições públicas estavam muito distantes do que estamos vivenciando atualmente.

Hoje, contudo, o uso das tecnologias digitais é fundamental para a realização das práticas educativas, sendo imprescindíveis para que possamos superar esse período turbulento de afastamento das instituições educacionais, tornando menor esse desafio. Com esses recursos, fazemo-nos presentes e minimizamos o distanciamento. Assim, o ensino remoto surge como uma interessante saída para momentos emergenciais como o que vivemos, pois viabiliza a continuidade das atividades pedagógicas.

No entanto, apesar da relevância do ERE para este momento de excepcionalidade, é necessário conjecturar políticas públicas que atendam a esta demanda. Infelizmente milhares de alunos em todo o país ficam na invisibilidade por falta de acessibilidade, e o retorno das aulas de forma remota tem demarcado cada vez mais a desigualdade no âmbito educacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009.



BRASIL. O que é a Covid-19?. *Ministério da Saúde*, Brasília, DF, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

CORDEIRO, K. M. A. *O impacto da pandemia na educação*: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Manaus: Idam, 2020.

DAVIS, E. What is remote teaching. *Top Hat*, Glossary, 2020. Disponível em: <https://tophat.com/glossary/r/remote-teaching/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

ELY, D. Aulas presenciais nas escolas do RS não têm prazo para retorno. *GaúchaZH*, Porto Alegre, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-eemprego/noticia/2020/04/aulas-presenciais-nas-escolas-do-rs-nao-tem-prazo-para-retornock9lwcmibi00oj017ndtzewi2r.html>. Acesso em: 25 jun. de 2020.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. 82. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 maio 2020.

LIRA, B. C. *Práticas pedagógicas para o século XXI*: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis: Vozes, 2016.

MELLO, T. *Melhores poemas Thiago de Mello*. São Paulo: Global, 2009.

MINAYO, C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

2 O FORMADOR TAMBÉM APRENDE AO FORMAR? SOBRE VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E APRENDIZADOS DE PROFESSORAS E PESQUISADORAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap2>

ANA CLÁUDIA GOUVEIA DE SOUSA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestrada em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Leitura e Formação do Leitor pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e graduada em Ciências Contábeis e em Pedagogia pela UFC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Fortaleza). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES) da UECE.

E-mail: anaclaudia@ifce.edu.br

LARISSA ELFISIA DE LIMA SANTANA

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrada em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do curso de Pedagogia da UECE e coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos Matemática e Prática Docente (GPEMPD) da UECE. Pesquisadora colaboradora no grupo de pesquisa Matemática e Ensino (MAES) da UECE e do Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (Nuppem) da UFPE.

E-mail: larissa.santana@uece.br


MARCILIA CHAGAS BARRETO

Pós-doutora em Educação Matemática pela Universidade de Québec à Chicoutimi, Canadá, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrada em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa Matemática e Ensino (MAES) da UECE.

E-mail: marcilia.barreto@uece.br

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende. (LEONARDO DA VINCI).

Para começar o aprendizado...

o compreendermos o aprendizado como movimento, como dinâmica viva e reflexiva que nasce nos questionamentos, que se forma e (trans)forma pelos sentidos atribuídos e pelas reflexões fomentadas, concordamos que deste a mente não se cansa ou se arrepende. Nesse sentido, este capítulo aborda discussões e reflexões provenientes do desenvolvimento do projeto de pesquisa “Formação colaborativa de professores que ensinam Matemática” (Forpem). O referido projeto tem como objetivo analisar o processo de formação colaborativa realizado por professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e do Ensino Fundamental, com vistas à elaboração conceitual e metodológica em Matemática, e acontece em grupo colaborativo constituído na confluência entre professores da Educação Básica e professores e estudantes da Educação Superior – graduação e pós-graduação.

Neste texto, o foco recai sobre reflexões e aprendizados de docentes do Ensino Superior que atuam como pesquisadoras e formadoras de professores.



Esses aprendizados são identificados no contexto de um grupo colaborativo pelas escritas de duas das pesquisadoras e formadoras de professores nas Atividades Reflexivas propostas ao final dos encontros formativos mensais do Forpem. Essas atividades intencionaram o registro das reflexões instigadas pelas leituras e discussões, bem como das concepções, práticas e questionamentos.

O Forpem desenvolve formação docente tendo a pesquisa colaborativa como premissa formativa. Assim, pressupõe alguns elementos específicos em sua dinâmica didático-pedagógica: acontece um encontro mensal na perspectiva de grupo de estudos; a metodologia do encontro é planejada previamente por um grupo de coordenação que se voluntaria para tal. Para os planejamentos, nossas escritas (de todos os participantes do encontro) na Atividade Reflexiva respondida ao final do encontro anterior são tomadas como elemento norteador para planejar o encontro subsequente. Esse instrumental, portanto, tem dupla função: objetiva, pois visa a constituir dados de pesquisa sobre o grupo e cada um de nós, nossas reflexões, aprendizados e questionamentos, bem como funciona como instrumento para avaliar o processo formativo individual e coletivo (SOUSA, A.; SOUSA, G.; BARRETO, no prelo).

Cabe ressaltar que, no ano de 2020, objeto de análise deste texto, o grupo colaborativo escolheu como tema as quatro operações fundamentais, iniciando pelas Estruturas Aditivas, tomando por base a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud. Ao longo das discussões, as duas professoras formadoras cujos escritos estão aqui analisados serão

referidas como Professora e Pesquisadora 1 (PP1) e Professora e Pesquisadora 2 (PP2).

Assim, analisamos neste capítulo reflexões e aprendizados provenientes dessa experiência de parceria entre Educação Superior e Educação Básica na constituição de um grupo colaborativo de formação e pesquisa. A seguir, discutimos, portanto, os significados atribuídos à formação colaborativa e ao desenvolvimento profissional docente, bem como as aprendizagens e os desafios ao longo desse processo.

Sobre formação, colaboração, aprendizados e desenvolvimento profissional do professor

A formação de formadores e a formação de professores, geralmente, são entendidas como sinônimos, tendo em vista a escassez de iniciativas em termos de processos formativos para os formadores de professores da Educação Básica (RINALDI; REALI, 2013). Ademais, a formação do formador é um objeto de pesquisa recente. Hulu (2014), ao investigar o estado da arte sobre a pesquisa em formação de professores do Brasil, identificou que, até o final da década de 1990, o formador de professores e sua formação não eram tomados como objeto de reflexão. Além disso, a atenção ao preparo profissional do formador que atua no âmbito da Educação Superior ainda é incipiente nas discussões sobre contextos e currículos adequados para a sua formação ou políticas de apoio para o seu desenvolvimento contínuo. A visibilidade da negligência para com os processos formativos do formador passa a ser acentuada no Brasil a partir do desenvolvimento de programas de avaliação do Ensino Superior na década de 1990 (HULU, 2014).



Embora tais iniciativas possam ser criticadas quanto aos seus modelos, trouxeram à tona a necessidade de refletir sobre a qualificação didática e acadêmica do professor do Ensino Superior. Um exemplo dessa necessidade é trazido pelas pesquisas brasileiras que tratam dos desafios relativos ao professor bacharel em seu papel de formador no Ensino Superior (FREITAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2012), considerando a necessidade de conhecimentos teóricos/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem desse profissional para o exercício da docência.

Debates como esses resultaram em algumas iniciativas de IES para qualificar seus profissionais. O surgimento dessas iniciativas traz à baila os conflitos entre a formação pedagógica e a formação para a pesquisa. Nesse sentido, Cunha (2004) discute que no Brasil o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério, demanda historicamente atribuída à pós-graduação, que tem se centrado em garantir a formação de pesquisadores de modo dissociado da formação docente. Portanto, é necessário ampliar os debates sobre a garantia de espaços formativos para o formador universitário que visem também à sua função docente, por meio de políticas ou programas governamentais ou institucionais (FREITAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2012; HULU, 2014; RINALDI, 2013).

É nesse sentido que processos colaborativos, em especial aqueles realizados em parceria entre escola e universidade, têm sido explorados por estudos no campo da formação de formadores (FREITAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2012; RINALDI, 2013; RINALDI; REALI, 2013). Freitas, Carvalho e Oliveira

(2012) detalham os impactos de um projeto de parceria entre universidade e escola com duração de cinco anos. Os participantes foram três grupos coordenados por docentes do Ensino Superior para a formação de professores da Educação Básica. Embora o foco inicial tenha sido o docente que atua na escola, os resultados revelaram que o envolvimento do professor universitário no projeto possibilitou-lhe a produção de conhecimentos no domínio da docência. Os estudos nessa vertente têm evidenciado que tanto os professores que atuam na escola quanto os que atuam na universidade necessitam uns dos outros para reconhecerem o próprio campo do conhecimento.

Esse debate leva à discussão sobre a aproximação entre universidade e escola como estratégia formativa para sujeitos de ambas as instituições, na perspectiva da colaboração (NACARATO, 2016). Vertente essa reconhecida em estudos como os de: Freitas, Carvalho e Oliveira (2012); Rinaldi (2013); e Rinaldi e Reali (2013), que evidenciam suas contribuições tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores da escola de Educação Básica, mas também para os professores e pesquisadores das IES, através dos Estágios Supervisionados, de políticas e programas governamentais de formação e de projetos de extensão e/ou pesquisa. Nesse sentido, tomando a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, para onde ela aponta? E quais aprendizados podem ser refletidos e reconhecidos pelo professor e pesquisador da Educação Superior em processos colaborativos de formação?

A formação continuada de professores concebida numa perspectiva que está imbricada com o



desenvolvimento profissional docente aponta possibilidades teóricas para essa discussão, assim como a formação em contextos/grupos cooperativos/colaborativos sinaliza vertente metodológica desse fazer-pensar (NACARATO, 2016). A compreensão de desenvolvimento profissional do professor, portanto, que tomamos implica pensar de modo diferente a problemática e perspectiva da formação de professores, por terem princípios e estruturas diferentes, porém conciliáveis (PONTE, 1994).

Importa, nesse sentido, portanto, reconhecer o professor como sujeito ativo do seu pensar e do seu fazer, não passivo na espera de teorias prontas a serem reproduzidas, o que caracteriza uma concepção de formação mais voltada para cursos da academia para o docente da escola reproduzir. Pelo contrário, o professor como protagonista de sua reflexão e ação é um profissional em desenvolvimento, que necessita autoconhecer-se, pois trata-se de “[...] um ser humano com potencialidades e necessidades diversas” de aquisições e crescimentos, “[...] processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (PONTE, 1994, p. 11).

Desta feita, é necessário levar em conta as motivações individuais da pessoa professor, o contexto de trabalho dessa pessoa, o modo como compreende e realiza o ensino, a colaboração com os pares, suas atividades diversas também fora da escola e nos movimentos profissionais. Além do seu papel fundamental no próprio desenvolvimento profissional, implicam “[...] condições institucionais e recursos adequados para que este desenvolvimento possa ter lugar em condições favoráveis” (PONTE, 1994, p. 12).

Nesse sentido, portanto, o Forpem reconhece ressonância em pensar a formação docente em consonância com ideias provenientes do desenvolvimento profissional do professor, pois, ao contrário de um viés cursista de formação, busca fomentar uma lógica de investigador do professor. Através da reflexão individual e coletiva, da pesquisa da própria prática e da busca do apoio de pesquisas e aportes teóricos, intencionamos estimular em nós, além da reflexão sobre nossos saberes e fazeres, sobre nossas posturas profissionais, a identificação de novos posicionamentos profissionais no intuito de encontrar alternativas aos problemas que se apresentam no cotidiano da docência e da pesquisa, numa postura de refletir e aprender que extrapola a mera aplicação de resultados e as elaborações de outros.

Assim, este debate coaduna-se com as premissas de Cochran-Smith e Lytle (1999), ao discutirem perspectivas da aprendizagem docente na relação entre conhecimento e prática. As autoras criticam a ideia de aprendizagem docente baseada em um *conhecimento para a prática*, segundo a qual a academia dita o que a escola deve reproduzir, portanto o professor não é reconhecido como sujeito capaz de gerar conhecimento, uma vez que apenas reproduz modelos prontos advindos de teorias aprendidas, numa formação muito mais prescritiva que criativa. As autoras discutem ainda a aprendizagem do professor baseada no *conhecimento na prática*, viés a partir do qual o professor experiente e competente produz aprendizados em suas próprias práticas. Seria o conhecimento prático de destaque a partir de um determinado fazer na sala de aula e na interação com os



alunos. Uma terceira vertente, que entendemos mais aproximada com nossa discussão neste texto, são os aprendizados docentes relacionados ao *conhecimento da prática*, os quais articulam de forma efetiva os conhecimentos formais e os conhecimentos da prática, pela reflexão e pelo reconhecimento da escola, da própria sala de aula e da prática como espaços intencionais de investigação e reflexão, em diálogo com aspectos teóricos e práticos de outros em comunidades de investigação e aprendizagem que auxiliam na interpretação e geração de conhecimento local e ampliado sobre seu trabalho docente.

Reflexões e aprendizados acerca da constituição colaborativa do grupo em formação

O processo de colaboração na aproximação entre IES e escolas, que tem sido ratificado em estudos sobre a formação do professor que ensina Matemática, constitui a escolha teórico-metodológica de formação do projeto Forpem. Ancorados em Ibiapina (2008), temos aprendido no âmbito do Forpem que a colaboração favorece a reflexão crítica e emancipatória sobre as vivências formativas e investigativas e a convergência dos diferentes saberes mobilizados no grupo. Desse modo, as aprendizagens são múltiplas e a reflexão sobre elas nos leva à tomada de consciência sobre práticas formativas – aspectos teóricos que lhes dão suporte – e ainda sobre os movimentos individuais e coletivos em direção à colaboração e à reflexão acerca do grupo, da formação, de nós mesmos e dos nossos propósitos pessoais, no sentido do nosso desenvolvimento profissional (SOUSA, A.; SOUSA, G.; BARRETO, no prelo).

Temos expressado essas reflexões sob a forma de nossas percepções e significações do vivido, que também representam aprendizados do papel de coordenadoras de um processo formativo, na tentativa de consolidar a colaboração como princípio teórico-metodológico dos encontros, inclusive apontando questionamentos e possibilidades a partir dessas constatações, como atestamos a seguir ao refletirmos sobre as aprendizagens elaboradas em um encontro formativo:

*Meu principal aprendizado foi sobre o **risco da indução do pensamento** e da expressão dos professores da Educação Básica, a partir das intervenções que fazemos, como decorrência da autoridade constituída pela Academia. Portanto, é preciso estarmos atentos, aguçarmos um ouvir qualificado, no sentido de **caminhar-mos para a colaboração, e estarmos vigilantes com as intervenções**, para buscarmos, de fato, a aproximação. (PP1, grifo nosso).*

*O encontro foi bastante inquietante. **Trabalhar em grupo é desafiador**. Enquanto responsável pela gestão do momento, foi difícil não ser vista como líder do grupo e percebi do grupo a espera pela minha orientação a todo momento. A fala acabou mais centrada em mim do que eu gostaria. Esse momento dos grupos menores me mostrou que aprender sobre o que é **colaboração é um processo lento**. Ainda precisamos discutir mais essa ideia enquanto grupo para que possamos sair do formato de curso. (PP2, grifos nossos).*



Percebemos, portanto, inquietações e reflexões trazidas sobre os processos de constituição do grupo colaborativo, mas, a partir das vivências junto ao grupo, gradativamente as inquietações dão lugar a posturas que apontam alternativas, hipóteses e percepções sobre estratégias e possibilidades para instigar movimentos que promovam maior colaboração dentro do grupo, como romper com hierarquias e posturas pouco participativas. Ao olharmos para os escritos, percebemos a busca constante por novos sentidos para nossos papéis no grupo, como podemos observar nas falas a seguir:

*O debate em grupo propiciou vários olhares para a análise de uma mesma situação. Com a experiência, foi possível compreender diferentes formas de raciocinar ao investigar elementos significativos na estrutura de uma situação. **O grupo permite partilhar significados e, assim, construir novos significados coletivamente.*** (PP1, grifo nosso).

*Refleti sobre colaboração e trabalho em grupo a partir das várias compreensões que foram apresentadas pelo grupo. **A experiência do encontro também me fez pensar sobre os desafios de um planejamento em grupo que realmente inclua todos.*** (PP2, grifo nosso).

Fica patente a construção gradativa das nossas percepções sobre o grupo e o processo. Resguardando o individual no coletivo, essas percepções se aproximam e se distanciam, tomando em conta as compreensões individuais ancoradas na subjetividade, mas o aspecto coletivo dessas construções, consubs-

tanciados em aprendizados, é consequência do nosso estar no grupo, conforme afirmamos, pela forma como refletimos e significamos as experiências em aprendizados.

Nessa perspectiva, por entendermos que a formação docente, baseada na colaboração e no desenvolvimento profissional do professor, necessita de várias vozes em diálogo e interação para ser compreendida e efetivada, de forma a dar voz e vez aos professores, percebidos como sujeitos históricos e culturais em processo de (re)construção permanente de suas identidades docentes, saberes e fazeres, tentamos essa articulação num exercício de polifonia (BAKHTIN, 1997). Ou seja, na perspectiva do atravessamento pela percepção, reflexão e discurso do outro (falado ou escrito), como elemento de preenchimento dos espaços não ditos ou não percebidos, mas em processo de construção e concretização da alteridade existente nas relações grupais.

Diante dessas considerações, percebemos que é em meio às reflexões sobre as incertezas e a complexidade da construção de uma cultura colaborativa no Forpem que nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional também é analisado, numa tentativa de articular aspectos da realidade microsocial aos aspectos histórico e político do macrocontexto social (IBIAPINA, 2008). O olhar sobre os relatos demonstra preocupações com aspectos de ordem didático-pedagógica, como evidencia o excerto a seguir:

*[...] **Sobre a formação:** importância de uma orientação de leitura, com perguntas ou outros mediadores, para favorecer o debate; necessidade de aprofundar o momen-*



to de saberes da prática dialogando com o estudo teórico. (PP1, grifo nosso).

Nesse sentido, os encontros formativos do Forpem têm se configurado como oportunidade para que nós, professoras e pesquisadoras, possamos refletir sobre a atividade docente em suas múltiplas dimensões, sobretudo ao considerar que o grupo tem nos permitido construir *conhecimentos da prática*, ou seja, intimamente conectado com nosso processo pessoal e subjetivo de apreensão, relevante para situações tanto de ordem imediata quanto para processos de teorização (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Como se pode ver nos relatos a seguir, nossas ponderações revelam questionamentos que nos levam a estruturar elementos que podem levar a teorias da ação, considerando tanto aspectos relativos ao grupo como também à nossa prática docente de modo geral.

*Aprendizados sobre a formação, sobre a **necessidade de articular aspectos da teoria dos campos conceituais - estruturas aditivas com as práticas reais de sala de aula, para dar-lhes sentido.** O questionamento que ficou foi: ‘Como fazer isso?’.* (PP1, grifo nosso).

*Aprendi a ter **paciência com o tempo do outro no contexto do debate.** Percebi a **importância da partilha de relatos da prática docente.*** (PP2, grifos nossos).

*Aprofundamento da compreensão de elementos teóricos sobre as EA [Estruturas Aditivas]; a **necessidade de tempo e estratégias para o grupo sistematizar***

suas compreensões e articular com suas práticas. (PP1, grifo nosso).

Ao colocar em perspectiva os trechos acima, percebemos reflexões sobre as relações entre teoria e prática; os processos de mediação em sala de aula; a teoria que dá suporte à formação e à prática docente na Educação Básica. Todos esses elementos evidenciam que as vivências no grupo colaborativo permitem a nós, como professoras e pesquisadoras, ressignificar conhecimentos da prática comprometida com formas de emancipação dos sujeitos, conforme sustenta Ibiapina (2008).

Os conhecimentos da prática tornam-se implícitos no momento em que estão mergulhados na própria prática, logo as oportunidades de escrita sobre as aprendizagens que emergem do contexto colaborativo permitem uma visão ampliada da própria prática. É pertinente frisar nossa compreensão de que o conhecimento não nos é útil apenas para aplicar, mas também para moldar modelos conceituais e interpretativos que usamos para fazer julgamentos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Isto posto, é imprescindível a um professor e pesquisador o contato com a realidade para a qual ele busca formar profissionais; o grupo permite, nesse contexto, aprendizagens sobre o fazer docente na Educação Básica, a partir da fala de seus sujeitos, conforme percebe-se a seguir:

Além disso, ao ouvir os destaques sobre práticas de ensino, pude compreender sobre que aspectos são priorizados em sala de aula ao tratar de Estruturas Aditivas. (PP2, grifo nosso).



A importância de compreender o olhar do professor sobre as resoluções dos seus alunos; as dificuldades de fazer esse olhar em articulação com referenciais teóricos; preponderância de marcas da experiência e de uma análise superficial sobre as resoluções dos alunos. (PP1, grifo nosso).

Tais reflexões são cruciais, visto que nos permitem pensar sobre o efeito de nossas próprias ações sobre os outros, repensando objetivos e desafios relativos à profissão docente. Uma das problemáticas que emergiram no contexto do grupo colaborativo diz respeito às exigências e competências atribuídas ao professor no ensino remoto, abordado no trecho adiante:

*Aprendi que é possível promover reflexões instigantes **mesmo de modo virtual e me dei conta da minha enorme dificuldade para pensar em situações de aprendizagem de modo virtual.** (PP2, grifo nosso).*

Atualmente, a atividade docente é atingida por uma série de novas exigências de multicompetência. O contexto da pandemia mundial de Covid-19 trouxe a necessidade de aprendizagens para o ensino explorando possibilidades da cultura digital. Ao refletir sobre sua dificuldade em pensar sobre situações num contexto virtual, a professora revela uma angústia. Consideramos que faz parte do desenvolvimento pessoal e profissional a aprendizagem sobre as próprias emoções e sentimentos (PONTE, 1994).

Dentre as aprendizagens vivenciadas de forma colaborativa, também destacamos a oportuni-

de de refletir sobre as teorias que dão suporte aos encontros formativos do Forpem. Essa foi uma das aprendizagens presentes de forma mais recorrente no material analisado. O domínio, a profundidade e o alcance de uma teoria só podem ser visualizados em confronto com situações reais, uma vez que elas trazem a necessidade de articulação com ideias, valores e condições colocados pela realidade. Vejamos os excertos:

*Pude entrar em contato com as elaborações dos colegas sobre Estruturas Aditivas. A discussão trouxe **percepções importantes sobre a importância do contexto para a interpretação** das situações. [...] Além disso, a sistematização das classes de situações aditivas foi muito boa. (PP2, grifo nosso).*

***Aprofundamento da compreensão sobre as relações da situação aditiva a partir da identificação das classes de situações.** (PP1, grifo nosso).*

De um professor formador é esperado o domínio de competências técnicas, principalmente em relação às teorias que dão suporte à sua prática. Nesse sentido, entendemos que, para o desenvolvimento profissional do professor, importa não somente a reflexão sobre a ação, mas também sobre seus conhecimentos. Enquanto profissionais, não precisamos escolher entre ser técnicos ou reflexivos; ambas as características nos são necessárias. O grupo colaborativo nos mostra que o trabalho da formação de professores exige confrontos decorrentes de processos reflexivos que permitam a descrição, interpretação



e ressignificação de nossas ideias, práticas e ideologias (IBIAPINA, 2008; PONTE, 1994). Presumimos que esses processos podem nos conduzir tanto à tomada de consciência sobre nosso saber-fazer docente quanto às possibilidades de (re)construção dele.

O formador também aprende ao formar?

Ao olharmos para o movimento reflexivo percebido nos escritos, pudemos sistematizar aprendizados de múltiplas dimensões que apontam para um processo de construção e (re)construção atravessado pela vivência junto ao grupo. Nessa perspectiva, compreendemos que a resposta à pergunta feita no título é afirmativa, uma vez que o processo vivenciado nos proporcionou oportunidades para revermos nossos papéis e (re)elaborarmos conhecimentos.

O primeiro aprendizado que salta aos olhos refere-se ao papel exercido como coordenadoras de um processo formativo, revelando, de início, inquietações e dúvidas que se transformam, ao longo das vivências, em estratégias e hipóteses sobre possibilidades de promover práticas colaborativas junto ao grupo.

Nesse ínterim, aprendemos também sobre a alteridade presente no grupo, percebendo no outro o papel de promover reflexões, confrontos e experiências que nos levam a (re)significações no âmbito pessoal e profissional. Desse modo, ratificamos que a constituição de nossas identidades docentes acontece em relação, já que somos refletidos no outro e o refletimos em nós em permanente movimento dialógico. Isso significa que a percepção das incertezas e complexidades relacionadas à constituição de uma

cultura colaborativa possibilitou ampliar o desenvolvimento profissional docente das professoras e pesquisadoras. Os relatos revelam que, ao longo dos encontros do Forpem, foi necessário lidar com os sentimentos de inquietação e angústia, desafios relacionados à exigência de inserção em uma cultura digital, dentre outras dificuldades que nos parecem possibilitar teorias de ação que surgem em processos de tomada de consciência permeados pela vivência em grupo. Reconhecemos, diante dessas considerações, o Forpem como viabilizador de conhecimentos da prática.

Outra aprendizagem que nos parece fundamental diz respeito à prática do professor da Educação Básica, quando tivemos a oportunidade de, através de relatos e exemplos dados por eles, compreender melhor saberes e ações docentes, bem como implicações do processo formativo nessa atuação. Foram ainda reconhecidos como aprendizados, a partir das reflexões e (re)significações, aqueles relacionados às Estruturas Aditivas de Gérard Vergnaud, teoria de suporte das discussões e ações docentes relativas às operações básicas, tema eleito pelo grupo para estudo à época. Este fato leva-nos a refletir sobre a importância da postura investigativa e reflexiva do professor e pesquisador como estratégia de seu desenvolvimento profissional, pois mesmo aqueles temas sobre os quais já se tem relativo domínio são passíveis de atribuição de novos sentidos em novos contextos e debates.

Portanto, ao tomarmos a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, no caso em tela, das formadoras, reconhecemos sua potência emancipatória desde que aconteça segundo



determinadas condições. A primeira delas é a compreensão da formação a partir da racionalidade crítica, em que aprendizados e conhecimentos constituídos advêm da prática, refletidos e iluminados por resultados de pesquisas, aspectos teóricos e colaboração com os pares; por segundo, ressaltamos o movimento de estudar, discutir, refletir e pensar em e com o grupo, de forma dialética, em que individual e coletivo se interpenetram e complementam, por suas aproximações e distanciamentos, levando em conta o dialogismo dessas relações. Por fim, ressaltamos a necessária centralidade da pessoa do professor, suas motivações, necessidades e propósitos, que devem ser foco das aquisições e desenvolvimentos no processo de formar-se profissionalmente.

O movimento de tornar conscientes reflexões e aprendizados provenientes dos nossos papéis de professoras e pesquisadoras levou, portanto, a (re)significações do processo vivenciado como participantes e coordenadoras de um grupo colaborativo de formação docente. Debruçarmo-nos sobre nossas escritas, retomando sentidos ou atribuindo novos, proporcionou-nos o reconhecimento de aprendizados individuais e coletivos destas autoras e apontou para outras possibilidades formativas e investigativas, na confluência formativa entre Educação Superior e Educação Básica. A experiência nos mostra a necessidade de contemplar em processos formativos não só professores da Educação Básica, mas também professores e pesquisadores da Educação Superior, pela constituição de espaços de desenvolvimento profissional, através dos projetos de pesquisa, da extensão, do estágio supervisionado, dos projetos de prática de ensino, dentre outros.

Referências

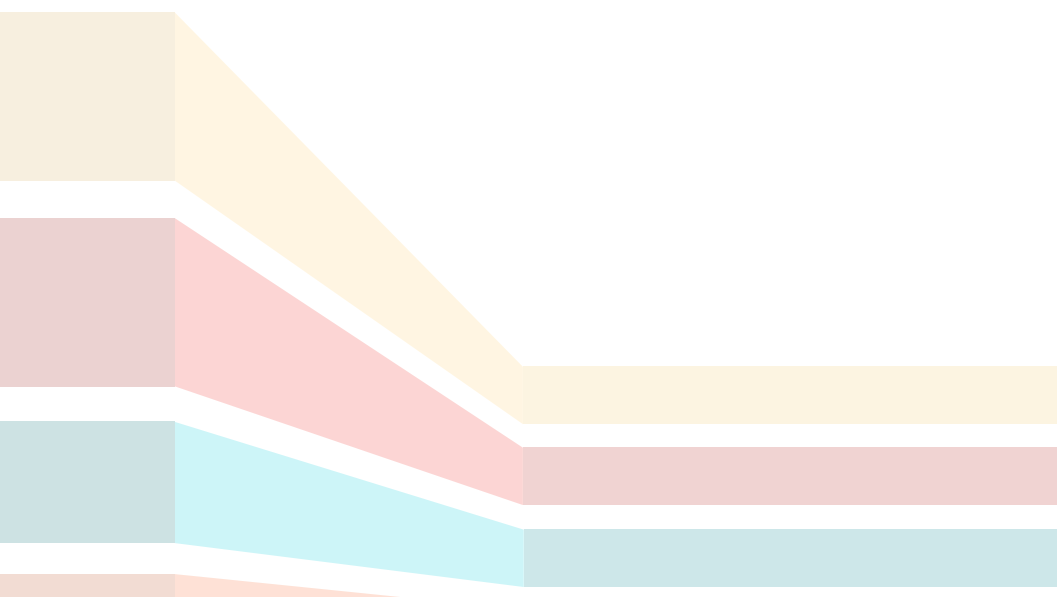
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.
- CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.
- FREITAS, Z. L.; CARVALHO, L. M. O.; OLIVEIRA, E. R. Educação de professores da universidade no contexto da interação universidade-escola. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 18, n. 2, p. 323-334, 2012.
- HULU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.
- IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber, 2008.
- NACARATO A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.
- OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, Natal, v. 28, n. 2, p. 193-205, 2012.
- PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*, Lisboa, n. 31, p. 9-20, 1994.
- RINALDI, R. P. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria



Universidade-Escola. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 941-971, 2013.

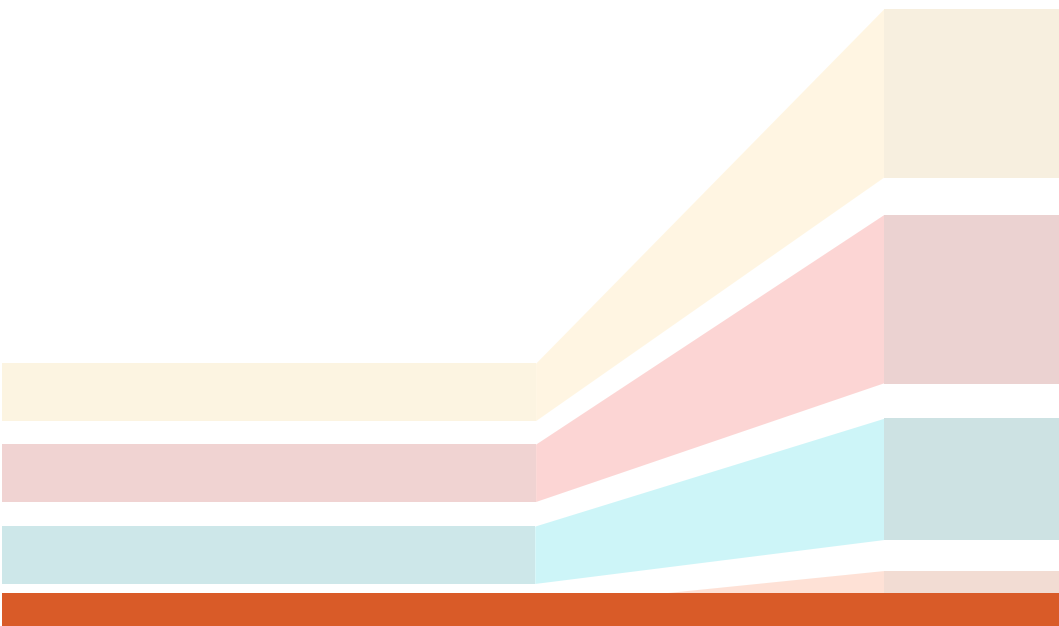
RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. Educação online e desenvolvimento profissional de formadores: reflexões e apontamentos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 173-194, 2013.

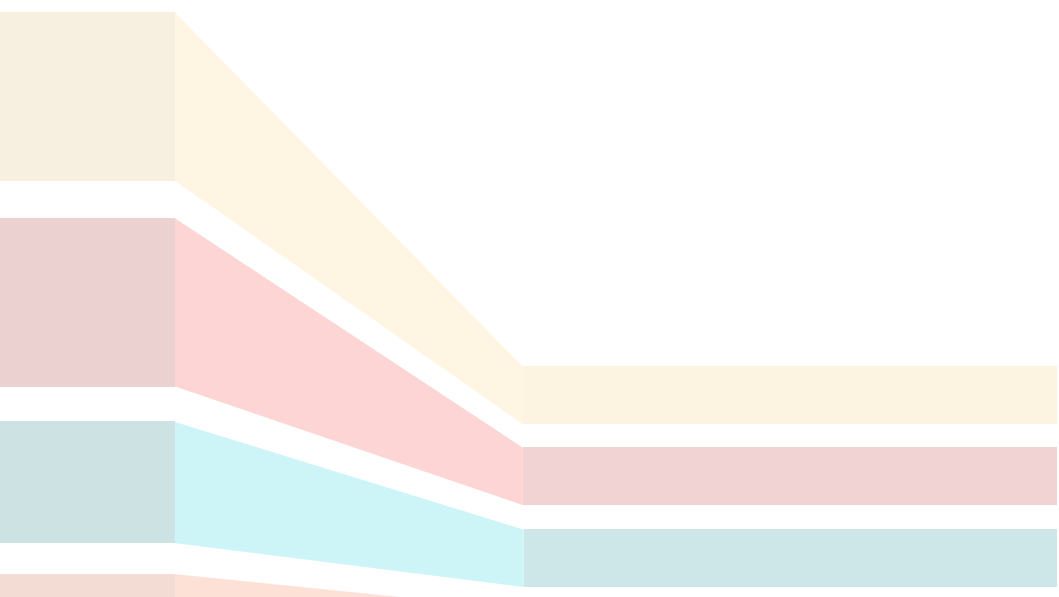
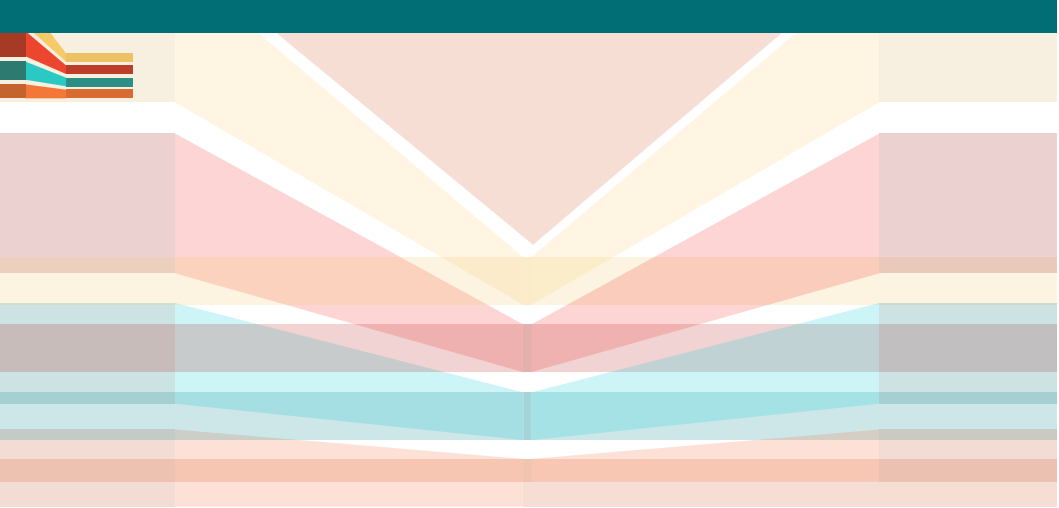
SOUSA, A. C. G.; SOUSA, G. L.; BARRETO, M. C. Sobre a permanência da mudança: professores que ensinam Matemática em (trans)formação pela colaboração. *Educação matemática tem no Ceará*, Cuiabá (Prelo).





SEÇÃO II
FORMAÇÃO DOCENTE
EM DIFERENTES CONTEXTOS





3 DOCENTES EM FORMAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E POLÍTICA: PARA ALÉM DAS PROPOSTAS OFICIAIS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap3>

AMANCIO LEANDRO CORREA PIMENTEL

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduado em Pedagogia também pela URCA. Professor formador do ensino superior pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Pafor-URCA) e professor da educação básica pela Secretaria Municipal da Educação do Crato, Ceará.
E-mail: pimentelalc@gmail.com

ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), mestrada em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (Unimarco), graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciada para Formação de Professores pela UECE. Professora da UECE. Professora do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) da UECE.
E-mail: antonia.xerez@uece.br

Introdução

Por meio de análise realizada em nossa pesquisa de mestrado de documentos oficiais (CEARÁ, 2006, 2012) que norteiam a percepção oficial de educação no Ceará, inferimos que os documentos se posicionam dentro de um escopo sociofilosófico liberal-positivista¹. Os referidos textos evidenciam dados relevantes, por exemplo, o impacto dos fatores extraescolares no cotidiano escolar, mas lida com eles apenas dentro de uma perspectiva superficial que encara efeito como causa, ignorando que a realidade

¹ Dentro da cosmovisão liberal de Locke (1994), em síntese, destacamos o direito natural da liberdade, que garante o direito à luta pessoal e individual. Tal lógica desemboca em competitividade, individualismo, esforço pessoal e meritocracia. Da concepção positivista evidenciamos em Comte (1978) e Durkheim (2007) a crença na impossibilidade de alcançar a razão de ser dos fatos, dos fenômenos, cabendo exclusivamente o conhecimento das leis imutáveis que regem a sociedade, bem como da percepção de que, ao investigar fatos sociais, seria necessário fazê-lo desconsiderando as múltiplas relações que os fatos mantêm entre si e com a realidade mais abrangente. Tais premissas levam a crer que não há razão para investigações mais aprofundadas na educação, nem vislumbrar modificações radicais nela. Por fim, associando liberalismo e positivismo, fazendo inferências desse escopo teórico para a educação, chega-se ao termo de que todo trabalho educacional se resume à sala de aula, desconsiderando os múltiplos elementos do contexto social mais abrangente que impactam a educação.



é feita de múltiplos determinantes. Dentro dessa percepção simplista, um dos documentos chega a dizer que é a escola que está produzindo analfabetos (CEARÁ, 2006). Opera-se, assim, um confinamento dos processos formativos e educacionais em treinamentos e aquisição de pacotes.

A presente tessitura se constrói sobre as bases de uma abordagem qualitativa, transitando no interior de uma concepção metodológica histórico-dialética e optando pela incursão bibliográfica em um referencial crítico. A partir de autores/as como Paulo Freire (1980, 2011), José Contreras (2002), Henry Giroux (1997), Selma Garrido Pimenta (2006), Maria da Glória Gohn (2010) e outros/as, gostaríamos de propor uma reflexão acerca da formação docente continuada a partir de uma concepção histórico-dialética que se fundamenta na percepção de que:

- (I) A realidade é contraditória, histórica, portanto, feita de múltiplas relações.
- (II) A união entre os/as trabalhadores/as da educação formal e os coletivos diversos identificados com o horizonte da emancipação humana constitui-se elemento imprescindível à formação crítica.
- (III) A busca do desenvolvimento da consciência crítica, compreensão política e formação técnico-científica por parte dos sujeitos das classes oprimidas tem na presença dos/as docentes importante contribuição, sendo essa contribuição, em si, fonte de formação crítica ao educador e à educadora.
- (IV) Cabe a esse segmento da classe trabalhadora tomar em suas mãos a sua forma-

ção crítica, teórica, política, pedagógica e científica.

Dito isso, consideramos que ao menos seis “ambientes” se constituem em verdadeiros lócus pedagógicos que professores e professoras deveriam aproveitar para sua contínua educação e formação crítica. São estes lócus: 1. A sala de aula. 2. A hora-atividade. 3. Encontros coletivos na escola. 4. Associações de classe. 5. A esfera individual. 6. Os próprios encontros oficiais de formação.

Nossa defesa é a de que a formação crítica – que se realiza coletiva e individualmente nos diversos “ambientes” que analisaremos à frente – possibilita a percepção e luta contra a mercantilização e, por conseguinte, redução da educação e trabalho pedagógico. Tal empobrecimento dos processos educacionais vem se sustentando em uma racionalidade (neo) liberal-positivista em detrimento de uma educação enriquecida com os múltiplos elementos do contexto social, feita com (e não para) as classes oprimidas.

Sala de aula: lugar de formação

O “chão” da sala de aula e da escola como um todo se constitui lugar onde transbordam os mais diversos elementos condicionantes e determinantes do contexto social abrangente. Tais elementos, passíveis de serem conhecidos, defrontam-se com o educador e com a educadora e lhes “cobra” uma percepção abrangente, percepção essa que transcende ao leque de práticas didático-pedagógicas que se adquire por meio de treinamento.



Dentro do escopo (neo)liberal-positivista, educação e formação constituem treinamento para respostas imediatas a questões pontuais sem a necessidade de busca das relações íntimas de tais questões com a totalidade social. Dessa forma, toda resposta-ação atua tão somente nos limites dos efeitos, nunca “tocando” as causas, e isso:

[...] reflete o espírito de *racionalização tecnológica* do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao *cumprimento de prescrições* externamente determinadas, perdendo de vista o *conjunto* e o *controle* de sua tarefa. (CONTRERAS, 2002, p. 36, grifos nossos).

Quando se reduz o trabalho docente ao cumprimento de prescrições, está pressuposta a ausência de reflexão que vá à razão de ser do objeto de estudo: o conteúdo curricular e a realidade. Assim, conhecer crítica e seriamente os conteúdos curriculares a serem trabalhados no cotidiano escolar conduziria inevitavelmente a outras questões intrínsecas a eles. Contudo, dentro de uma razão estritamente pragmática, é preciso ser eficiente. Dessa forma, o/a profissional docente perde a noção de conjunto entre as temáticas trabalhadas em sala, ficando com seu conhecimento fragmentado, perdendo, assim, o controle do seu trabalho, uma vez que não desenvolve a percepção dos conteúdos em suas múltiplas relações.

Portanto, dentro da racionalidade empresarial e pragmática, reduzem-se os processos educacionais (a escola e o trabalho docente) à dimensão meramente técnica, na qual se impõe pressão por resultados

imediatos. Assim, apressa-se o trabalho docente, ocasionando a desqualificação intelectual. O discurso que se impõe é o de que, se o/a docente não se instrumentalizar de um repertório de ações didáticas para a ação imediata, ele/a não será competente o suficiente para dar conta do seu trabalho.

O processo de desqualificação intelectual também se apresenta no individualismo gerado por tal intensificação. O/A docente termina por se isolar, pois precisa “correr” e “se apressar”, “tomar atalhos”, não tendo tempo para algo tão fundamental que é a esfera da coletividade no trabalho docente, em que se dialoga, se pensa junto, se avalia junto, se planeja junto e se “cresce” junto. Além de tal intensificação levar à economia de tempo e esforço, força os educadores e as educadoras a:

[...] cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. (APPLE; JUNGCK *apud* CONTRERAS, 2002, p. 37-38).

Diante do exposto e caminhando contra a *ratio* estabelecida e dominante, compreendemos que o presente lócus do trabalho em sala pode ser grande momento de formação, sobretudo na medida em que o trabalhador e a trabalhadora se instrumentalizem de ferramentas teórico-conceituais que, articuladas à atividade prática, constituem-se num todo complexo, permitindo que o/a docente mantenha o conjunto e o controle (nas esferas individual e coletiva) de seu conhecimento teórico-prático.-



A hora-atividade: uma grande conquista à autoformação

Professores e professoras da rede municipal conquistaram o direito de terem um terço de sua carga horária de trabalho reservado para atividades fora de sala de aula, atividades essas que podem ser de planejamento, estudo individual ou coletivo, reflexão, etc. O dispositivo legal que assegura tal conquista é a Lei federal nº 11.738/2008. Em nosso município, Crato, Ceará, o cumprimento dessa lei se deu no ano de 2013. Aqui se coloca, portanto, outro “lugar” de formação continuada. Tal lócus fornece ao/à docente um tempo semanal considerável para atividades sem o/a educando/a.

Ressaltamos, todavia, que existem tentativas veladas e/ou explícitas de atentar contra esse direito conquistado, por exemplo, quando o professor e a professora são coagidos/as a assumirem a aula de alguém que faltou; quando se solicita que ajudem em questões diversas da escola; quando implicitamente (e, às vezes, explicitamente) impõe-se que o/a profissional use seu “tempo livre” para dar reforço aos/às estudantes com maior déficit. Em nossa experiência, no percurso de 2013 a 2021, presenciamos duas situações negativas em relação à questão da hora-atividade, além das citadas: em primeiro lugar, alguns/mas dos/as próprios/as docentes não valorizavam esse tempo, ficando voluntariamente à disposição da escola; em segundo lugar, a falta de estrutura que muitas das escolas não oferecem para que se utilize tal tempo.

Acreditamos que essa conquista seja tão importante que deva ser valorizada e bem utilizada em

favor do trabalho docente, de professores, professoras, alunos e alunas. Muito do que se poderia estudar ou refletir nesse tempo emerge dos outros lócus de formação que aqui estamos trabalhando. Por exemplo, dissemos que no lócus do trabalho docente em sala transbordam elementos que exigem do/a profissional análise, reflexão e resposta, e estas precisam de tempo, de retorno a elas, de ferramentas teóricas que permitam tomar distância para melhor entendimento, etc. O tempo de hora-atividade poderia ser um desses “espaços” em que, individualmente ou em pequenos grupos de estudos, tais análises poderiam ser feitas, aprofundadas. Tais investigações poderiam se estender para o “grupão” da escola como um todo, uma vez que regularmente se realizam encontros de planejamento coletivo. Portanto, a nosso ver, é inegável que tal conquista auxilia a formação docente continuada.

Encontros coletivos na escola: o conhecimento é coletivo

O terceiro “lugar” que gostaríamos de mencionar é o encontro regular, ora mensal, ora bimestral, em que a escola, relativamente autônoma, organiza momentos de planejamento coletivo. Atualmente, devido ao momento sanitário de nosso país, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, tais encontros vêm se dando virtualmente. As pautas desses encontros geralmente são organizadas pela própria escola, assim, conforme já vivenciamos, consideramos que nesse espaço, se democraticamente pensados, momentos interessantes podem ser proporcionados.



Compreendemos que diversas questões burocráticas e técnicas necessárias ao funcionamento prático da escola precisam ser abordadas, todavia isso não precisa tomar todo o tempo do encontro. A título de exemplo, nesses momentos já presenciamos palestras e debates com convidados/as, planejamento coletivo e reflexão interdisciplinar sobre a prática, estudo sobre o Projeto Político-Pedagógico, pequenos grupos de reflexão e diálogo a partir de textos, bem como socializações e discussões no “grupão”. Assim, caminhando na contramão da lógica apressada da racionalidade pragmática, vislumbramos possibilidades de que seja (dentro de limites diversos) esse lócus contributo à contínua educação docente.

De acordo com Pimenta (2006, p. 26), “[...] a reflexão [...]”, meio pelo qual se apropria e se produz conhecimento, “[...] é necessariamente um processo coletivo”. Para Freire (1980), o processo genuíno de conhecer se dá por meio da problematização, esta, por sua vez, não acontece isoladamente. A proposta de Freire (1980) se baseia no encontro das pessoas e nesse encontro se dialoga para conhecer e intervir na realidade. Para ele, o conhecimento não tem um fim em si mesmo; a finalidade do conhecer é a interferência no contexto social. A pedagogia de Freire, dentre seus muitos nomes, recebeu o título de pedagogia dialógica, justamente pela valorização do ato de conhecimento como fenômeno coletivo.

Pimenta (2006, p. 44) defende que deveria se

[...] instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir de problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação [...].

Ela ainda evidencia

[...] que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que a investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com suporte da teoria. (PIMENTA, 2006, p. 44).

A produção de conhecimento demanda necessariamente uma volta intencional para a problematização coletiva sobre a prática com o auxílio da teoria.

Na busca pela superação da racionalidade técnico-pragmática, a “[...] escola [pode ser] espaço de formação contínua” (PIMENTA, 2006, p. 44) atrelado aos demais lócus pedagógicos aqui trabalhados e pode acontecer de modo estruturado e continuado, buscando superar a lógica da fragmentação. Isto é, podem-se propor estudos de temas e autores/as que perpassam por todo um semestre, que, nos encontros em si, podem culminar em debates, diálogos do que já vem sendo pensado com certa continuidade ao longo de um período determinado.

Associações de classe: formação política, crítica... conscientização

Outro “lugar” que consideramos de grande importância na formação do/a docente comprometido/a com a classe trabalhadora, com o horizonte da transformação social em suas estruturas, com a perspectiva da emancipação humana e, portanto, com a superação da opressão é o das associações de classe, e aqui destacamos os sindicatos e os movimentos sociais. Encontros de formação política: paralisações, palestras, greves, agendas construídas com momentos culturais e artísticos, passeatas, “aulões” sobre a história do sindicalismo, entre outros, são alguns exemplos



vivenciados pela via de nosso movimento sindical em Crato. Momentos feitos de diálogos, debates, concordâncias e discordâncias, mas todos pedagógicos.

Vivenciamos também, com a presença dos professores e professoras municipais, momentos de formação crítico-política organizados por movimentos sociais com apoio da Universidade Regional do Cariri (URCA) para debater sobre a ditadura militar na praça, sobre gênero, mandos e desmandos de autoridades políticas, etc. Foram inúmeras as articulações entre sindicatos e movimentos sociais que proporcionaram atos para debate e resistência, portanto, momentos de formação.

Se a formação dos/as profissionais da educação (bem como de cada trabalhador e trabalhadora de qualquer setor) não passar pelas dimensões científica e política, forma-se tão somente para obediência e execução de mandados do mercado. Sem formação política e crítica, formam-se profissionais sem decisão, “[...] reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular” (GIROUX, 1997, p. 35). De acordo com Giroux (1997, p. 40):

[...] os professores e administradores precisam abordar os tópicos relativos às funções mais amplas da escolarização. Tópicos que tratem das questões de poder, filosofia, teoria social e política devem estar abertos para exame. Professores e administradores devem ser vistos como mais do que técnicos. A racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para

usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos desses modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceitual e político.

Dentro da perspectiva do treino, aprende-se a utilizar diversos instrumentais avaliativos e técnicos e modelos didáticos pré-fabricados, decora-se quais são os descritores da Língua Portuguesa e da Matemática, sabe-se tudo sobre rotinas e passo a passos, conhece-se o que se cobra nas avaliações externas. Entretanto, tem-se uma formação conceitual e política deficitária que leva a obter-se uma análise rasa da realidade social abrangente, dos múltiplos determinantes presentes e condicionantes nos processos educativos, além de uma percepção hiperfragmentada dos conteúdos curriculares, que, em seu “clímax”, não questionando o modo de sociabilidade vigente, serve sem resistência à lógica do mercado, sendo o ensino mais uma das muitas mercadorias.

Aos professores e às professoras, como intelectuais, coloca-se a imprescindível necessidade de tomarem em suas mãos, coletivamente, sua auto-educação pedagógica, científica e política. Freire, em diálogo com Gadotti e Guimarães (2015, p. 103), referindo-se às associações de classe, diz que estas podem ter uma “[...] importância político-pedagógica extraordinária [...]” na formação e elevação teórico-crítica das categorias identificadas com a classe oprimida, enfatizando que:

[...] É preciso que a categoria de educadores tome nas suas mãos a tarefa de se reeducar, através de seminários, cursos etc. Só quan-



do uma categoria assume a consciência crítica e política da sua *travessia política para classe trabalhadora* é que ela começa a se reeducar também na prática da *travessia até a classe trabalhadora*. Aí é um outro espaço que se abre, a que já me referi. O espaço das associações e sindicatos [...]. No caso do *papel político pedagógico dos sindicatos*, é fundamental buscar assumir uma participação na *formação do trabalhador*. [...] Enquanto a transformação radical não se dá, *há espaços a serem ocupados*. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2015, p. 103, grifos nossos).

Depreendem-se daqui alguns elementos fundamentais à presente reflexão. Primeiro, é preciso assumir a autoformação, pois as propostas oficiais, reiteramos, não são suficientes, tanto do ponto de vista científico-pedagógico como do ponto de vista da educação política. Segundo, faz-se necessária uma travessia até a classe trabalhadora, e aqui nos referimos a um convencimento político-ideológico que conduz à identificação e união da classe trabalhadora de todos os setores em luta contra a sociabilidade vigente que afeta dramaticamente a vida do/a trabalhador/a; tal travessia, em si, já é formativa e educativa. Terceiro, mesmo na sociedade de classes, capitalista-liberal, a classe trabalhadora pode avançar, por isso a ocupação de espaços não só é possível como é imperativa.

Conquistas e avanços são possíveis, mesmo na sociedade capitalista, todavia colocam-se as exigências de que trabalhadores e trabalhadoras em geral e da educação, unidos/as, organizem-se e elevem-se científica e politicamente, inclusive para evitar cair

na armadilha de que as conquistas pontuais e imediatas são suficientes, como se não fosse imprescindível manter o horizonte das transformações sociais radicais e emancipadoras do humano.

Para Gohn (2010), a educação não formal, aquela que acontece fora dos “muros” do estritamente pedagógico, nos movimentos sociais, deveria ser articulada com a educação formal. Gohn (2010, p. 52) diz que:

[...] precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias [...] [entretanto] [...] isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir de uma gestão compartilhada escola/comunidade educativa.

Tal compartilhamento, que vê a escola para além da função de mera transmissora de conteúdos estáticos, deveria se dar no constante “[...] exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessita” (GOHN, 2010, p. 52). Para tal, seria necessário transcender à lógica instrumental que delimita os processos a programas e planos, embora não prescindindo deles. Gohn (2010, p. 52), então, prossegue:

[...] não basta um programa, um plano, ou mais um conselho. É preciso reconhecer a existência e a importância da educação não formal [...]. Propomos, em suma, a articulação da educação formal com a não formal [...].



Como se pode querer formar crianças, adolescentes e adultos em protagonistas políticos se muitos/as dos/as docentes – como mencionou Giroux (1997) – são treinados/as para serem analfabetos/as políticos/as? Freire (2011, p. 121), em um texto escrito em 1969, falou, por exemplo, de educadores/as nesta condição: “[...] não obstante saberem ler e escrever, eram ‘politicamente analfabetos’”. O sistema educacional formal, com sua intensificação e pressão sobre o trabalho do professor e da professora, obstaculiza a formação ampla, por isso insistimos que a aproximação a esses organismos pode ter grande importância na educação contínua docente.

Portanto, manter no horizonte a esperança e por ela ser motivado/a a engajamentos por mudanças e transformações sociais é pedagógico, assim podem e devem os professores e as professoras se acercarem desses organismos para com eles se formarem em mais um dos muitos âmbitos que se colocam.

A esfera individual: parte do conhecimento coletivo se dá solitariamente

O âmbito individual, aquele no qual o professor e a professora se entregam solitariamente às suas leituras e reflexões – muitas das quais sugeridas nos encontros coletivos – também se constitui “lugar” imprescindível à formação continuada de docentes. Tanto quanto trabalhosa e ardorosa seja a busca pelo conhecimento, também fundamental e prazerosa será essa busca.

O lócus individual é imprescindível na apropriação de temas surgidos em momentos coletivos e estudos pessoais. Embora já tenhamos enfatizado que o conhecimento se dê coletivamente, parte des-

se processo ocorre individualmente, demandando leitura séria e comprometida, bem como disposição. Freire (2011, p. 10) diz que:

[...] estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando.

Portanto, parte de tomar em nossas mãos nossa própria formação; tem a ver com a prática permanente de disciplina intelectual pessoal.

E os encontros oficiais de formação?

Destaquemos alguns elementos - presentes nos documentos norteadores das propostas oficiais no Ceará, tanto no Relatório do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (2006) como no Regime de Colaboração (2012) - que consideramos relevantes: (I) denúncia do descaso com a educação pública; (II) valorização salarial dos/as profissionais; (III) atenção às particularidades dos/as alunos/as; (IV) ênfase na presença da literatura e bibliotecas nas escolas; (V) valorização da produção literária de autores/as locais; (VI) ênfase na melhoria da infraestrutura escolar em geral; e (VII) permanente necessidade de se pensar políticas que impactem o cotidiano escolar. Esses destaques, em si, são temas que, em sendo problematizados, já nos servem como mote de formação.

Além disso, compreendemos que o trabalho com crianças do ensino fundamental I² demanda criativi-

² Do 1º ao 5º ano escolar. Em geral, atende a crianças de até 10 anos de idade, em alguns casos com crianças maiores, devido a retenções ou atrasos na entrada na escola.



dade, bem como uso de materiais atrativos e palpáveis. Dessa forma, tanto os textos analisados como os encontros de formação de que participamos desde 2012³ até o presente oferecem sugestões e compartilhamento de jogos, brincadeiras didáticas, formas diversas de trabalhar determinado conteúdo que, de fato, contribuem com o trabalho pontual em sala. Nos encontros ocorrem tempos de troca de experiências entre os/as docentes e diversas questões abordadas são pertinentes. Ressalta-se ainda que os elementos ali presentes, positivos e negativos, são gerados dentro das mais diversas contradições, expressando, assim, posições paradoxais, o que, em geral, fugindo do controle da agenda da formação, constitui-se em rico momento educativo, uma vez que provoca debate e diálogo de temas relacionados à realidade concreta. Portanto, consideramos que as formações oferecidas pela Secretaria da Educação também têm sua importância. Tais formações, todavia, são insuficientes, tanto do ponto de vista teórico-conceitual-científico como do ponto de vista político-pedagógico, porque, em si, oficialmente, não estimulam o estudo sistemático e sério de teorias e autores/as tanto no âmbito didático-pedagógico quanto no âmbito crítico-político.

Conclusão

Educadores e educadoras formados/as e doutrinados/as dentro do imediatismo e da superfície fenomênica ficam prejudicados/as em sua capacidade de fazer conexões dos conteúdos curriculares com os múltiplos determinantes que condicionam

³ Quando ingressamos no corpo docente efetivo da Secretaria da Educação em Crato.

o ensino-aprendizagem. Como poderiam oferecer aos educandos e às educandas ferramentas de análise da realidade para que o conhecimento seja mais que uma mera transmissão de conteúdos estáticos e descolados da vida concreta se os/as próprios/as docentes carecem dessas ferramentas? Precisamos de formação técnica e instrumental? Sim. Todavia, não pode ser apenas isso; precisamos de formação científica, pedagógica, crítica e política. Por isso, caminhando pela direção inversa à da lógica hegemônica conformada com o mundo como está e subserviente ao mercado, lutemos por nos formar além dos limites da racionalidade pragmática. Lutemos por trazer a *educação*, no seu melhor sentido, para os processos educativos.

As propostas atuais para a educação esvaziam o processo educacional, posto que se dão nos limites do treinamento e domínio de competências, bem como em avaliações e classificações. Defendemos aqui uma educação em sentido amplo de conhecimento, cultura geral e formação social.

Pensar em educação e formação de modo amplo, como formação científica, técnica, social e humanística, coloca-se como um grande desafio. Discursos ultraconservadores e simplistas – continuadores dos postulados liberal-positivistas – vêm ganhando apoio de políticos e de parte da população. São inúmeras as ofensivas contra a educação no seu melhor sentido. Urgem, portanto, em nome da sobrevivência da educação e do trabalho docente sério, o levante e a resistência.



Referências

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

CEARÁ. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem*: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2012.

CEARÁ. *Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar*. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2006.

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva*: discurso sobre o espírito positivo; discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. G. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. *In*: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). *Educação e movimentos sociais*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 33-53.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos*: ensaio sobre a origem, os limites e os fins do verdadeiro governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

4 ENTRE O DISCURSO LEGAL E AS EVIDÊNCIAS PROFISSIONAIS: PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap4>

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Metodologia do Ensino de História também pela UECE e em Ensino de História e Geografia pela Faculdade Vale do Salgado (FVS) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) e do grupo de estudo Filhos de Clío. Docente da rede estadual de ensino do estado do Ceará. Desenvolveu as atividades de Coordenação da Área – Ciências Humanas (2014-2015).

E-mail: terlasilvac@gmail.com

MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Administração Escolar, Gestão de Recursos Humanos e Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Pedagogia e Administração pela UECE. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) e do grupo de estudos Filhos de Clío. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Maranguape, e coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica, vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao IFCE.

E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br

RACHEL RACHELLEY MATOS MONTEIRO

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Educação Infantil pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e graduada em Pedagogia pela UECE. Integrante dos Grupos de Pesquisas: à Docência Universitária, Formação, Saberes e Práticas dos Professores do Ensino Superior e Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE e do grupo de estudo Filhos de Clío. Docente da rede básica de ensino de Fortaleza e auxiliar de orientação pedagógica da Faculdade Ari de Sá (FAS).

E-mail: rachel.monteiro@aridesa.com.br

Introdução

Historicamente a educação da criança esteve, durante muito tempo, sob a responsabilidade exclusiva da família, haja vista o entendimento de que se dava no convívio com os adultos e outras crianças, participando das tradições e aprendendo as normas da sua cultura. No Brasil, a concepção educacional foi alterada a partir da Constituição de 1988, quando a criança passou a ser contemplada pelas políticas governamentais de caráter mais abrangente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que passaram a conceber a criança como ser sujeito de direito.

No tocante aos aspectos legais, a legislação vigente (LDBEN nº 9.394, em sua versão datada de 2019) aponta que a educação infantil corresponde à primeira etapa da educação básica e tem como fim o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, tanto em seu aspecto físico como psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Posto isso, esta proposta, pautada no diálogo entre os achados da pesquisa documental e as exigências legais previstas na legislação educacional



brasileira para a educação infantil, pretende colaborar para fazer avançar o conhecimento no campo de estudos sobre a formação de professores, especialmente no âmbito da educação básica, com vistas à melhoria da qualidade dessa formação para a educação infantil.

Destarte, este escrito tomou como ponto de partida o seguinte questionamento: quais as aproximações/distanciamentos entre o perfil formativo de professores que atuam na educação infantil e as exigências legais referentes à atuação profissional nessa etapa da educação básica? Para tanto, objetivamos revelar o perfil formativo de professores que atuam na educação infantil numa escola pública no interior do Ceará. Elencamos como objetivos específicos: descrever as dimensões históricas e legais da educação infantil; apontar os aspectos legais e conceituais da formação de professores; e analisar qualitativamente os dados presentes nas Fichas Funcionais¹ dos professores investigados.

Referente aos aspectos metodológicos, escolhemos a abordagem de pesquisa qualitativa e recorreremos à análise documental e bibliográfica. Desta feita, analisamos documentos como a LDBEN nº 9.394/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei nº 12.796/2013, dentre outros, bem como documentos da instituição escolar referentes à formação profissional de professores que trabalham nesta etapa da educação básica.

¹ As Fichas Funcionais são documentos institucionais em que ficam registrados dados relacionados à trajetória profissional e acadêmica dos professores e demais agentes escolares.

Salientamos a nossa preocupação com relação à dimensão ética da pesquisa com seres humanos, como é apontado pela Resolução nº 466/2012, o que justifica o interesse em proteger os sujeitos envolvidos de danos físicos, morais e psicológicos, velando para que seus direitos sejam respeitados, portanto mantendo o anonimato dos professores.

Na intenção de gerar entendimento sobre o texto, sistematizamos sua escrita em três partes: *a priori*, reportamo-nos às dimensões históricas e legais da educação infantil no Brasil; em seguida, abordamos os aspectos legais referentes à formação de professores para a educação infantil; e posteriormente revelamos aspectos da formação de professores que atuam na educação infantil.

Educação infantil: aspectos históricos e legais

Seguindo o percurso histórico da educação infantil no Brasil, encontramos as primeiras tentativas de organização de creches e orfanatos numa perspectiva assistencialista, cujo intuito era auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Consoante os escritos de Paschoal e Machado (2009), fundamentados em Kuhlmann Júnior (1998), durante as primeiras décadas do século XX no Brasil foram criadas instituições que tinham como objetivo atender às mães grávidas pobres, dar assistência aos recém-nascidos, distribuir leite, consultar lactantes e cuidar da vacinação e higienização dos bebês.

Acompanhando essa trajetória histórica, encontramos, quase um século depois, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamen-



tais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros unindo forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

A partir das últimas décadas do século XX, a criança passou a ser tomada como sujeito de políticas governamentais de caráter mais abrangente, evidenciando, assim, uma nova concepção de infância: a criança como um “ser” de direito. Nesse sentido, foi a partir da Constituição de 1988 que a educação infantil passou a ser um dever do Estado e direito da criança (RAU, 2012).

Além da Constituição Federal de 1988, outros documentos foram elaborados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, trazendo uma nova concepção de infância, a LDBEN nº 9.394/1996, que inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e formalizou a municipalização dessa etapa de ensino, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, evidenciando, desse modo, um significativo avanço, uma vez que tal aporte legal propõe a configuração da creche e da pré-escola como um primeiro nível oficial da escolarização da criança, ou seja, como uma obrigação do Estado para com a educação infantil. A promulgação posterior da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai na mesma direção, apontando os campos de experiências que devem ser vivenciados na educação infantil, como também os objetivos de aprendizagem através das habilidades propostas.

A preocupação com o atendimento a todas as crianças deu início a um processo de regulamenta-

ção e normatização no âmbito da legislação. A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da aprovação da Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDBEN, a educação infantil passou a ser gratuita às crianças de até 5 anos de idade (artigo 30, inciso II) e a obrigatoriedade de oferta desta etapa passou a ser dos municípios, que deveriam, conforme a lei, garantir vagas para essa demanda.

Diante dos aspectos mencionados, é importante destacar as transformações provocadas pela mudança de perspectiva de educação infantil, que deixou de ser vista como assistencialista e passou a ser vista numa óptica que valoriza a criança e seu desenvolvimento: o professor passou a assumir um papel de mediador entre a criança e o mundo; a família tornou-se coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Desde então, o campo da educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 12) definem a educação infantil como:

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente



do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A função das creches e escolas de educação infantil é de cuidar e educar crianças, atribuindo um importante papel aos professores dessa modalidade, exigindo que seja alguém em constante pesquisa e aperfeiçoamento, adotando uma postura reflexiva em relação à sua prática pedagógica.

Assim, tendo a educação infantil como finalidade a promoção do desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013), faz-se necessário pensar que as escolas de educação infantil devem ter uma estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento dessas crianças, em que possam conviver com seus pares e interagir com as pessoas adultas.

Ademais, a compreensão de que o cuidar e o educar devem estar agregados, conforme as orientações previstas no Referencial Nacional para a Educação Infantil, conduz à reflexão sobre o fato de que esta etapa não pode ser mais considerada como um lugar de cuidados básicos de higiene. Segundo a BNCC (2017, p. 36):

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira

complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Com isso, a educação infantil insere-se em um contexto contínuo de desenvolvimento infantil. Na próxima seção, evidenciaremos as dimensões legais e os conceitos destinados à formação docente para atuação na primeira etapa da educação básica.

Aspectos legais e conceituais referentes à formação de professores para a educação infantil

Em virtude da concepção de que o profissional só tinha que cuidar das crianças, a quantidade de professores com formação em nível fundamental era, até o final dos anos 1990, superior a 130 mil, conforme dados do Ministério da Educação (MEC)². Isso pode ser explicado pelo fato de que a educação infantil durante muito tempo esteve vinculada ao campo assistencial. Entretanto, se considerarmos que a mudança do campo assistencial para a área educacional implicou exigências de formação adequada para atuar nessa etapa da educação básica (haja vista o perfil profissional exigido, que passou a cuidar e educar), tal exigência de formação ainda está em processo de sistematização, em virtude da brecha sinalizada des-

² Conforme os dados do MEC, “Em 1999, havia 130.949 docentes com nível fundamental. Em 2009, o número foi para 12.480. Já os formados em nível médio eram 1.022.257 em 1999. Dez anos depois, havia 624.320 professores atuando com esta formação” (BRASIL, 2018, s.p.).



de a versão primeira da LDBEN nº 9.394/1996³, em seu artigo 62, que considera como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Referente à formação de professores para a educação infantil, encontramos na documentação legal vigente a orientação de que a licenciatura em Pedagogia é um dos principais cursos de formação docente para atuar na educação básica, notadamente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, é o lócus preferencial para formar esses profissionais (BRASIL, 2006). Entretanto, nem sempre foi assim. De acordo com os estudos de Silva (2005), os profissionais que trabalhavam nas instituições de educação infantil tiveram trajetórias diferenciadas pelas funções desempenhadas, pelos conhecimentos requeridos, pelo público atendido, pelo *status* do trabalho desenvolvido e pela formação. Vieira (1999, p. 33) nos ajuda nessa compreensão ao enfatizar:

Se para as creches, o profissional requerido vinha da área da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jar-

³ Em sua versão datada de 2019, o texto da LDBEN nº 9.394 permanece quase igual, a julgar pela permanência da modalidade normal como formação mínima ainda a ser aceita nas escolas de educação infantil.

dins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

Portanto, entendemos com a respectiva autora que os conhecimentos e a formação das profissionais da educação infantil foram se constituindo de formas diferenciadas: ora as profissionais de creche, que, na prática, foram adquirindo conhecimentos sobre a criança pequena e criando um conjunto de práticas, com ênfase nos aspectos de higiene, saúde e comportamento; ora as professoras das salas de jardim da infância ou pré-escolar, que, com formação inicial para o magistério, trabalhavam com as crianças de 5 e 6 anos com vistas à preparação para o processo de escolarização.

Desta feita, ao considerarmos o professor como o profissional responsável pela educação e o cuidado da criança pequena no âmbito da educação infantil, acreditamos que há ainda um desafio na qualificação desse profissional. Dada a complexidade dessa função, entendemos ser imprescindível que o profissional que atua nas escolas infantis deve possuir uma formação sólida e consistente, acompanhada de uma permanente e adequada atualização em serviço, como é o caso das formações continuadas que acontecem hoje nas escolas, promovidas pelas secretarias de educação.

No tópico a seguir, evidenciaremos o perfil de formação dos docentes que trabalham na educação infantil.



Perfil formativo de professores que atuam na educação infantil numa escola pública no interior do Ceará

A escola investigada⁴ foi inaugurada em 22 de abril de 2007, momento marcado pela vigência do Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011, que definiu, entre outras metas, a ampliação da oferta de educação infantil, de forma a atender, em dez anos, a 50% das crianças de 0 a 3 anos e a 80% das crianças de 4 e 5 anos, portanto sua criação tem relação direta com as reivindicações locais através de solicitações da comunidade juntamente à prefeitura acerca da necessidade de uma instituição escolar voltada ao atendimento educacional das crianças nessa faixa etária.

Nesse contexto, a referida escola iniciou suas atividades em 2007, com 214 crianças, distribuídas entre a educação infantil e o ensino fundamental até a 4ª série, sendo 113 na primeira modalidade e 101 na segunda. Seu corpo docente inicial contava com um total de oito professores, todos do sexo feminino. A gestão (uma diretora e uma coordenadora pedagógica) contava com o apoio de uma secretária, três vigias e quatro auxiliares de serviços gerais (CEARÁ, 2013).

Atualmente a escola oferta a educação infantil, organizada em turmas de creche II, creche III, infantil IV e infantil V, e a 1ª série do ensino fundamental, totalizando 137 estudantes na educação infantil e 53 estudantes na 1ª série do ensino fundamental, distribuídos nos turnos manhã e tarde; conta com

⁴ Por uma questão ética, o nome da escola foi preservado.

uma gestão democrática⁵ (desde 2013, a gestão escolar atua em colaboração com o Conselho Escolar, cuja participação vai do aspecto financeiro à tomada de decisões); tem um quantitativo de funcionários maior que no início de suas atividades: hoje são 14 professores, três auxiliares de docentes, nove auxiliares de serviços gerais e quatro vigias.

Em relação à formação inicial dos professores que atualmente exercem suas atividades na educação infantil, importa ressaltar que, de 14 professores, dois são formados em licenciatura plena em Pedagogia; três são formados em Pedagogia em regime especial; dois são formados em licenciatura específica em Letras-Português; quatro são formados em licenciatura específica em História; três estão cursando Pedagogia, os quais têm ainda formação em nível médio (ensino médio regular, e não o curso de magistério em nível médio), o que significa pensar que, apesar da expansão da oferta de cursos superiores destinados à formação docente ofertados na modalidade presencial e a distância, ainda existem profissionais atuando na educação básica sem a devida formação exigida na legislação.

Um primeiro aspecto a ser observado é que a educação de crianças pequenas, conforme evidenciado pela pesquisadora Bujes (2001, p. 16), tem as suas especificidades:

⁵ Essa perspectiva de gestão, cuja premissa é a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola, está amplamente amparada pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira e ela é regulamentada por leis complementares, como a LDBEN e o Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), em sua meta 19.



[...] a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita.

Nesse sentido, Silva (2005) argumenta que o profissional docente que atua na educação infantil deve ter uma formação inicial que contemple aspectos referentes às crianças bem pequenas, com disciplinas que tratem de questões relativas ao trabalho educativo em creches e pré-escolas e à educação infantil como uma área específica do conhecimento que engloba um conjunto de teorias a respeito da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade (histórico, fundamentos, principais pensadores, concepções de criança e de infância).

Se considerarmos como Kishimoto (2005) que o curso de licenciatura em Pedagogia, por mais que tenha sido reconhecido como um espaço para a formação de professores para a educação infantil, ainda se apresenta como um curso que não dá conta de formar o profissional para atuar nessa etapa da educação

básica, haja vista o excesso do tempo para a formação geral do pedagogo, incluindo princípios e teorias gerais, restringindo, portanto, a formação específica da criança e do adulto, que dirá os professores que são formados em licenciatura plena em História ou Letras-Português, cuja formação está voltada para o atendimento de crianças e adolescentes das últimas séries do ensino fundamental e médio.

Ademais, se tomarmos como referência o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998b, p. 8), na parte III, referente às orientações para os profissionais de educação infantil que lidam diretamente com as crianças ou atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas, estabeleceu que a formação do profissional desta etapa educativa deveria ser pautada nos seguintes princípios:

- 2.1. O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma integrada da criança na faixa de zero a seis anos de idade;
- 2.2. Os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal);
- 2.3. A formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil terá como fundamentos: (a) associação entre teorias e práticas; (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria da qualidade do atendimento, e, (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação;
- 2.4. O cur-



rículo da formação inicial do profissional de educação infantil deve: (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; e (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino; 2.5. Formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade quanto no que diz respeito à progressão na carreira; 2.6. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento.

Cientes dessas orientações, ressaltamos o fato de três auxiliares de serviços gerais, com formação escolar de nível médio regular, exercerem atividades como auxiliares de docentes nas turmas de creche II e creche III, o que significa pensar no trabalho coletivo desses profissionais – duas pessoas na sala de aula (um professor e um auxiliar) –, portanto ambos são responsáveis pelas crianças. Daí a necessidade que a formação de todos os envolvidos no processo educacional infantil atenda aos requisitos mínimos exigidos na lei.

Em relação à formação continuada, importa destacar que, de 14 professores investigados, quatro possuem cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo uma especialização em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial, duas especializações em Psicopedagogia e uma especialização em Ensino de Geografia e História, evidenciando, assim, a fragilidade no aspecto formativo desses profissionais no que se refere à formação continuada. Importa mencionar também que, dos quatro professores cuja formação inicial é em licenciatura plena em História, três estão cursando Pedagogia; e as duas professoras formadas em Letras-Português também estão cursando Pedagogia, o que representa um significativo avanço em busca da qualidade do ensino na educação infantil.

Diante dessa realidade e tendo em mente que o profissional de educação infantil deve ter um preparo especial (ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com criança pequena como conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, linguagem, dentre outros), entendemos que a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil, especialmente numa escola pública no interior do Ceará, apresenta fragilidades, haja vista que, de um quantitativo de 14 professores, cinco possuem a formação adequada para lidar com a faixa etária correspondente à educação infantil, evidenciando, portanto, um dos principais desafios à qualidade de ensino nessa etapa escolar.



Considerações finais

Considerando-se o percurso histórico da legislação brasileira, percebemos que o caráter das ações destinadas às crianças foi mudando ao longo dos anos. A partir da LDBEN de 1996, a educação infantil passou à área da educação, correspondendo à primeira etapa da educação básica, o que representou um significativo avanço na superação de seu aspecto assistencialista. Alterações na legislação educacional, especificamente a partir da Lei nº 12.796/2013, repercutiram em mudanças em relação à finalidade dessa etapa educativa, que passou a considerar o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, tanto em seu aspecto físico como psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No que diz respeito à formação dos profissionais para atuar nessa etapa da educação básica, encontramos na documentação legal registros de que até a década de 1990 não se exigia formação em magistério para atuar em creches, em virtude da concepção de que o profissional só tinha que cuidar das crianças. A partir da LDBEN de 1996 é que se começou a exigir preferencialmente que essa a formação seja em nível superior, embora se admita ainda a modalidade normal como formação mínima.

Desta feita, a análise bibliográfica e documental nos permitiu constatar que, em face da expansão da oferta da educação infantil no Brasil, a demanda por professores qualificados aumentou, redundando em esforços em resolver os problemas pertinentes à formação inicial para o magistério nos níveis básicos

de ensino, entretanto acreditamos que há ainda um desafio na qualificação desses profissionais.

Constatamos ainda, mediante a análise qualitativa realizada nas fontes documentais selecionadas, que nem todos os professores que atuam na escola selecionada como recorte espacial deste estudo, situada no interior do Ceará, possuem a formação mínima exigida na legislação vigente para o exercício da docência na educação infantil, evidenciando, assim, um dos principais desafios à qualidade do ensino nessa etapa escolar.

Ante o exposto, acreditamos que o debate continua, haja vista a distância que há ainda entre o previsto na lei e a consolidação desses aspectos legais na realidade vivida nas escolas públicas brasileiras de educação infantil, na especificidade deste estudo, numa escola de educação infantil situada no interior do Ceará.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o per-



centual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009a.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394*. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Matrículas na pré-escola e em creches apresentam aumento*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34254-formacao-do-professor>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009b.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998b.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). *Educação infantil*. Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Histedbr On-line*, Campinas, n. 33, p.78-95, 2009.



RAU, M. C. T. D. *Educação infantil*: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

SILVA, A. S. O curso de Pedagogia e a formação para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 2 (47), p. 159-175, 2005.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1(28), p. 28-39, 1999.

5 PAULO FREIRE E A HISTÓRIA DA LUTA PELA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL (1960 - 1980)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap5>

MARCO AURÉLIO DE PATRÍCIO RIBEIRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor), mestre em Educação pela Universidade São Marcos (Unimarco), especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7) e em Teologia pelo Instituto Pio XI, em São Paulo, e graduado em Psicologia Clínica pela Unifor. Docente e coordenador do curso de Pedagogia e de cursos de pós-graduação no UNI7. Foi secretário de educação do município de Sobral, Ceará (1995 a 1996).

E-mail: marcoaurelio@7setembro.com.br

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra (UC) e em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduado em Ciências Sociais pela UFPB. Professor titular, lotado no Departamento de Metodologia da Educação (DME), do Centro de Educação (CE) da UFPB. Professor, orientador e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), ambos da UFPB, atuando no mestrado e doutorado. Foi coordenador e vice-coordenador do PPGE/UFPB. É bolsista de produtividade em pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2009, atualmente PQ1D. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Paraíba e do (Histedbr-GT-PB), onde atuou como líder por quatro anos consecutivos até 2020. Foi membro titular do Comitê de Assessoramento de Educação (CA/ED) do CNPq, de 1º de outubro de 2018 a 30 de junho de 2021 - UFPB (História da Educação). Membro do GT de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro filiado da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Fundador e organizador geral do Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais. Atua como pesquisador convidado do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD) da Universidade do Algarve, Portugal. É sócio permanente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM).

E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br



Uma vida voltada à educação

Paulo Reglus Freire nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921 e começou sua leitura da palavra iniciado por sua mãe, escrevendo no chão com gravetos. Aos 10 anos de idade, foi morar em Jaboatão, cidade próxima de Recife, onde conheceu a dor e o sofrimento da perda de seu pai e de ver sua mãe ter que fazer sacrifícios enormes para sustentar os filhos. Também em Jaboatão, conheceu o prazer de conviver com amigos, sentiu a paixão pelo conhecimento aumentar e tomou para si os estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa. Foi um tempo de aprendizagens, dificuldades e alegrias vividas intensamente.

Já alfabetizado por seus pais, Paulo Freire ingressou na escola primária, sendo marcante em sua vida a primeira professora, Eunice Vasconcelos (1909 - 1977), com quem manteve contato durante toda a vida, mesmo quando no exílio, até a morte desta.

Eunice me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da língua e particularmente da língua brasileira, a chamada língua portuguesa do Brasil... Eu me entregava com

prazer à tarefa de formar sentenças... Euni-ce me pedia para colocar no papel quantas palavras conhecesse. Então debatia comigo o sentido, a significação de cada uma delas. Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto pelas ocorrências da língua. A professorinha só intervinha quando me via em dificuldades, ela nunca me fazia decorar regras. Hoje a presença dela são saudades, são lembranças vivas. (FREIRE, 1994, s.p.).

Transferindo-se para o Colégio Oswaldo Cruz, continuou seus estudos com uma bolsa concedida pelo educador Aluizio Araújo, que juntamente com sua esposa tornaram-se amigos de Paulo Freire, chegando a visitá-lo no exílio anos depois em Genebra.

Antes de concluir seus estudos, casou-se com Elza, uma professora primária, com quem teve cinco filhos, e foi lecionar língua portuguesa no mesmo colégio em que havia estudado na adolescência. Por ter um corpo franzino, foi poupado de lutar na Força Expedicionária Brasileira (FEB) quando da II Guerra Mundial. Após a experiência docente, foi ser diretor do setor de educação do Serviço Social da Indústria (SESI), onde teve contato com a educação de adultos trabalhadores e sentiu o quanto era importante enfrentar o problema da alfabetização.

Ao lado de outros educadores, sob a liderança de Raquel Castro, fundou, nos anos 1950, o Instituto Capibaribe, instituição de ensino privado até hoje conhecida pelo alto padrão de ensino científico, ético e moral, voltada para a consciência democrática.

Em 1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação de Recife. Posteriormente foi designado para o cargo de diretor da Divisão de



Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da prefeitura de Recife, em 1961.

Paulo Freire teve suas primeiras experiências como professor de nível superior lecionando Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, a qual posteriormente foi incorporada à Universidade de Recife. Em fins de 1959, obteve o título de doutor em Filosofia e História da Educação, titulação esta que possibilitou sua nomeação como professor efetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife e o certificado de livre-docente da Escola de Belas Artes.

Paulo Freire foi também um dos “conselheiros pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco em 1963, sendo destituído por decreto em 1964, quando do golpe militar. Foi relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, firmando-se como um educador progressista.

Quando da publicação do seu relatório, Juscelino Kubitschek, que governou o Brasil de 1955 a 1960, firmava-se como força no poder e mostrava-se preocupado com a miséria do povo, no entanto tentou resolvê-la dentro de uma visão “desenvolvimentista e populista”¹. Paulo Freire, já nesta época, fazia um caminho autenticamente popular, rompendo com as

¹ Crescimento econômico com investimento de empresas estrangeiras e acompanhamento de investimentos públicos em infraestrutura, utilização de mão de obra local, com urbanização e certa ampliação do mercado interno. O modelo se deu sob a lógica da ampliação do capitalismo mundial, sem maior participação popular.

tradições arcaicas e autoritárias vigentes na sociedade e na educação, indignando-se com a pobreza, as injustiças sociais e o analfabetismo, tornando-se o “pedagogo da indignação”.

Distanciando-se do modelo vigente, Paulo Freire acreditava que o acesso do oprimido à educação iria possibilitar que este realizasse um ato de libertação de sua opressão. Surgiu, então, o “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos, como uma alternativa de superação da submissão e do silêncio, abrindo as portas para novas possibilidades.

Com seu método, Paulo Freire convida o analfabeto adulto a sair da apatia e do conformismo em que se encontra e o desafia a compreender que o “ser-menos” das camadas populares acontece não por determinação divina ou do destino, mas pelo contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vive. O método também trabalha o conceito antropológico de cultura, pois é visão do seu criador que, quando a pessoa humana se percebe fazedora de cultura, passa a interessar-se pela leitura e escrita como instrumentos necessários à sua vida, estando aí o início do processo de alfabetização com o desejo de ler e escrever para poder compreender o mundo social.

O método de alfabetização de adultos de Paulo Freire era visto por ele como revolucionário; em sua visão nesta época, ele não pressupõe a inversão opressor-oprimido, a revolução que idealizava seria fruto de um ato de comunhão em que acabasse a exclusão e a verticalidade do mando com o fim da exploração e a ampliação da consciência social do povo oprimido. Por sua luta para que todo brasileiro tivesse acesso à educação, Paulo Freire foi exilado por 16 anos. Contribuiu para seu “afastamento” do país o



fato de atuar como educador popular, extrapolando a área acadêmica.

Sua ligação com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e sua simpatia e apoio às ligas camponesas² eram vistas pelos detentores do poder como inaceitáveis e caracterizavam Freire como uma pessoa perigosa para o sistema. Por duas vezes, foi obrigado a ir ao Rio de Janeiro responder a processo político-militar. Em 1964, asilou-se na Bolívia por sentir-se ameaçado. Após o golpe de Estado na Bolívia, mudou-se para o Chile, onde trabalhou como assessor do Ministério da Educação e consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nesta ocasião, foi convidado a lecionar nos Estados Unidos e a trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. A serviço do conselho, trabalhou na África, Ásia, Oceania e América, com exceção do Brasil. Ajudava principalmente os países que tinham recentemente conquistado sua independência. Assim o fez em Cabo Verde, Angola e sobretudo Guiné-Bissau, onde procurou libertar as pessoas da “consciência hospedeira de opressão”, rompendo com a cultura do colonizador, para torná-las cidadãs autônomas de seus países e do mundo.

Em 1979, Paulo Freire recebeu seu primeiro passaporte brasileiro e desembarcou em São Paulo sob o clima de anistia política. Abriu mão dos direitos concedidos pelo governo suíço para lá residir e poder viajar pelo mundo com credenciais que lhe davam garantias. Aceitou ser professor da Pontifícia

² As ligas camponesas foram um movimento agrário dos anos 1960, ocorrido especialmente no Nordeste brasileiro, principalmente em Pernambuco. Liderado por Francisco Julião, defendia a reforma agrária e a participação dos camponeses nas questões políticas.

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), passando a residir definitivamente no Brasil.

Em 1980, tornou-se professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde lecionou até 1990, pedindo seu afastamento para reassumir o cargo de técnico em Educação no Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cargo este que havia exercido anteriormente, criando a Rádio Educativa – até hoje existente.

A morte da esposa, em 1986, abateu fortemente Paulo Freire, mas, como era seu estilo, optou pela vida, continuando seu trabalho na universidade, vindo a casar-se novamente em 1988. Ao lado de sua segunda esposa, viveu uma nova fase de sua vida ao ser convidado a assumir o cargo de secretário municipal de educação de São Paulo, em 1989, na gestão da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT), partido este que ele havia ajudado a fundar.

Durante sua gestão democrática à frente da Secretaria de Educação, Freire desenvolveu trabalhos em colegiados, despertando a responsabilidade coletiva e um novo modelo de pensar o ato de educar. Suas decisões políticas eram norteadas por sua prática educativa e pela teoria por ele criada, o que deixou marcas inconfundíveis na rede de ensino municipal de São Paulo. Seu trabalho mudou a feição das escolas, reforçando os aspectos físicos das instituições, mas conseguindo principalmente entregar às comunidades espaços educacionais dotados de estrutura pedagógica para o pleno exercício do processo educativo.

A reforma do currículo escolar, adequando-o à realidade das crianças das classes populares, foi uma



marca profunda na sua administração, bem como o seu empenho pessoal na formação permanente dos professores e dos profissionais atuantes na escola.

Afastou-se do cargo de secretário municipal de educação em 1992, “retornando ao mundo”³, mas continuou como membro do colegiado da secretaria.

Paulo Freire voltou a dedicar-se a outras atividades, como a docência na PUC-SP, e retornou a escrever, desta vez com uma paixão ainda maior. Dedicou-se também à Unesco como membro do seu Júri Internacional, que a cada ano se reúne no verão em Paris para escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes.

Em relação à obra de Paulo Freire, publicada em quase todo o mundo, o livro *Pedagogia do oprimido* é sem dúvida o mais importante, tendo sido traduzido em mais de vinte idiomas, provando a atualidade de seus pensamentos, pois a libertação do homem oprimido, em especial na sociedade neoliberal, continua a ser um desafio para homens e mulheres que lutam por uma sociedade mais justa e ética. Seus escritos têm sido motivo de reflexão à prática profissional nas mais diversas áreas das ciências humanas, sendo impossível elencar as citações à sua obra espalhadas pelo mundo.

Paulo Freire produzia textos que expunham com exatidão seu pensamento filosófico-político. Não tinha pressa em produzir seus livros; elaborava suas ideias mentalmente e depois, quando as tinha sistematizado, sentava e escrevia, quase nunca mudando o texto, sempre disciplinado, atento e paciente. Escreveu os três primeiros capítulos de *Pedagogia*

³ Expressão usada pela prefeita Luiza Erundina na saída de Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação.

do oprimido em apenas quinze dias, porque os tinha pensado por quase um ano.

Escrever era para Freire uma parte de sua luta e dedicação à educação. Ele não escrevia por escrever, como relatou sua filha, Madalena Freire (*apud* GADOTTI, 1996, p. 62):

Freire não escreve por escrever, também não é um educador para ser apenas um pedagogo do povo, mas para ser um escritor-pedagogo-educador que quer dar instrumentos epistemológicos e políticos às mulheres e aos homens para que aquelas e estes, transformando e reinventando suas sociedades, se afirmem enquanto sujeitos de sua história, conscientes engajados e felizes.

A dedicação do educador à sua causa lhe valeu a indicação para o prêmio Nobel da Paz em 1993, mas se, por um lado, instituições como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o PT reconheciam publicamente sua obra e sua luta, a mídia, por outro lado, parecia evitar evidenciá-las, fazendo crer, para muitos brasileiros, que o pensamento de Paulo Freire estava ultrapassado.

O tratamento dado pela mídia se tornou evidente de forma inquestionável quando de sua morte, em 1996, havendo por boa parte da imprensa a atitude de silenciar sobre o fato ou comunicá-lo com desprezo, como foi feito pela revista *Veja*, que disse: “Morreu Paulo Freire, um educador brasileiro criador de um método de alfabetização que jamais funcionou”.



A educação de adultos no Brasil nos anos 1960/1980

Compreender os movimentos de luta para a efetivação de uma alfabetização de adultos nos anos 1960 é conhecer o berço onde germinaram as ideias de Paulo Freire, bem como o seu método sistematizado em 1962. Nacionalismo e cristianismo estavam presentes nesse período em seus pronunciamentos. A partir de então, novas oportunidades apareceram como educador atuante no MCP de Pernambuco e surgiram suas críticas à sociedade tradicional brasileira e a pregação de uma nova sociedade “aberta” e democrática.

Os movimentos voltados para a promoção de uma educação verdadeiramente popular no início dos anos 1960 nasceram da preocupação de intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas. Deles participaram liberais, marxistas e católicos, esses influenciados pela Juventude Universitária Católica (JUC) e pelas mudanças na doutrina social da Igreja. Apesar dos diferentes enfoques e interesses variados, tinham em comum a pretensão de transformar as estruturas sociais, econômicas e políticas, visando fazer do Brasil um país mais justo. Pretendiam ainda o rompimento com a dependência estrangeira e a exaltação da cultura nacional e popular.

A perspectiva educativa desses grupos caracterizava-se pelo “realismo”⁴; eles buscavam um método pedagógico que levasse à conscientização da po-

⁴ O realismo pedagógico, segundo Paiva (1987), caracteriza-se pela abordagem dos problemas educacionais existentes, sem perder de vista a questão da qualidade do ensino, numa perspectiva de eficiência.

pulação em relação às condições sociais do país. Os principais movimentos desse gênero foram os Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular; além deles, também o Movimento de Educação de Base passou a caracterizar-se como um movimento com essa característica.

Centros Populares de Cultura (CPCs)

Os chamados CPCs surgiram entre 1962 e 1964, ligados intimamente à União Nacional dos Estudantes (UNE). Inicialmente foi visto como uma alternativa para salvar o Teatro de Arena e lutar contra a marginalização do artista em relação à vida política e social do país. Organizou-se, então, como um movimento em prol da difusão do teatro político destinado às classes populares. Era, no entanto, necessário um instrumento que facilitasse a atuação junto ao povo; pensou-se em um circo, mas, em seguida, criou-se o “tomatão”, uma lona vermelha com estrutura de alumínio, leve e desmontável. Com ele, percorriam bairros e subúrbios do estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro.

O acesso ao povo ocorria, mas o universo coberto era pequeno, surgindo daí o contato com a UNE, nascendo o CPC da UNE. Este floresceu e novos centros apareceram em todo o país, sendo o primeiro no Sindicato dos Metalúrgicos em São Paulo. Cada CPC era autônomo em seu funcionamento e em sua organização, sendo apenas a orientação geral vinda do CPC da UNE.

A base de atuação do CPC da UNE era o teatro de rua e, portanto, a produção de peças e sua montagem a principal atividade.



As peças eram escritas de modo a responder imediatamente aos acontecimentos. [...] Era uma forma de 'teatro-jornal', produzido em linguagem popular e montado nos sindicatos, universidades e praças públicas. (PAIVA, 1987).

Os CPCs criados nos diversos estados somavam ao estilo de trabalho orientado pela UNE as ideias e as produções locais, respeitando as características regionais. Havia, contudo, divergências dos CPCs de outros estados com o da UNE no que diz respeito à preocupação em relação ao papel da alfabetização e à visão teórica em relação à cultura popular.

Em 1963, o CPC da UNE passou a se preocupar com o problema da alfabetização, chegando a avaliar a possibilidade da criação de uma Universidade de Cultura Popular, que atuaria diretamente na gerência e produção de material para a realização de um trabalho nacional de combate ao analfabetismo.

Apesar das pequenas divergências, os CPCs se uniam em torno do objetivo de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, mas, se todos estavam de acordo em relação a isso, a política cultural do CPC da UNE passou a ser seriamente contestada.

Os promotores dos CPCs consideravam que o artista consciente assumiria o compromisso com a libertação das classes dominadas, orientando sua ação para produzir uma arte que atuasse como veículo de conscientização dessas classes. A cultura popular que aí se desencadearia se contraporía ao pensamento alienado vigente, abrindo espaço para uma arte popular revolucionária, que trabalharia a educação revolucionária das massas, acelerando as

transformações sociais dos suportes do atual modelo social num processo que unifica cultura e revolução.

Como as pessoas em geral tinham dificuldade de compreender a arte política, os CPCs optaram pela ênfase na comunicação, para que a produção artística pudesse atingir seus objetivos didáticos; em nome da clareza, a arte popular só poderia ir até onde o povo conseguisse acompanhá-la. A qualidade da produção passou a ficar em segundo plano, o que desencadeou grandes discussões.

Após um repensar sobre as condições iniciais que geraram a criação dos CPCs e a constatação de que as atividades enriqueciam com seus conteúdos – mais os intelectuais do que o povo em si –, o ativismo da primeira fase, tendo como base a atuação no teatro, foi sendo substituído, em 1963, por outras formas de atuação.

A realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular tornou o CPC da UNE mais sensível à necessidade de um trabalho permanente e sistemático junto às massas. A alfabetização apareceu, então, como núcleo central do trabalho a ser realizado. A abundância de recursos humanos dos CPCs possibilitou superar a ausência de recursos financeiros e, assim, apesar dos problemas e discussões internos, o movimento não parava de crescer.

Deve-se aos CPCs a provocação de grandes debates nacionais acerca da cultura, educação, política e sociedade como um todo, além da eclosão de um movimento de renovação artística que buscava formas eminentemente brasileiras de arte. Paralelamente aos CPCs – e com influências recíprocas – desenvolviam-se os MCPs.



Movimentos de Cultura Popular (MCPs)

Os MCPs, em bem menor escala do que os CPCs, multiplicaram-se pelo país. Sua origem remonta ao MCP do Recife, criado em 1960 pela prefeitura do Recife. Surgindo do apoio de intelectuais e estudantes ao esforço da prefeitura no combate ao analfabetismo e à elevação do nível de cultura do povo, é um movimento com forte influência de ideias socialistas e cristãs.

O movimento pretendia, através das artes e da cultura, conscientizar as massas através da alfabetização e da educação de base. A fórmula para isso foi encontrada no contato com a própria massa; a partir daí, as atividades dos MCPs começaram a se diversificar, passando a atuar através do teatro e da organização de núcleos de cultura de incentivo à divulgação das artes plásticas, artesanatos, canto, música e dança, além de atividades destinadas à alfabetização e à educação de base.

A valorização das formas de expressão cultural do homem marginalizado era a condição de diálogo entre a intelectualidade e o povo. Os intelectuais participantes deveriam se libertar do espírito de assistencialismo e filantropia, evitando impor seus padrões culturais e procurar aprender com o povo.

Buscava-se, assim, a desalienação da nossa cultura; ampliar a discussão dos problemas nacionais; dinamizar a forma comunitária de vida através de incentivo às formas coletivas de arte. Tudo isso estava ligado à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a participação na vida da nação.

Tais posições eram muito claras na versão norte-riograndense do MCP, o movimento 'De pé no chão também se aprende a ler', que tinha como objetivo fundamental sobrepor a nossa cultura à estrangeira, sem perder de vista, evidentemente, o sentido do universal, permitindo o processo de culturação em que haja predominância da cultura brasileira. (PAIVA, 1987).

Os MCPs tinham como premissa básica dar à cultura popular um caráter de luta, em que aquela deveria levar o homem a assumir o papel de sujeito da própria criação cultural, fazendo-o não apenas admirador, mas criador. Dessa forma, estimular a cultura popular era uma expressão da luta política revolucionária libertária.

O MCP de Pernambuco desenvolveu suas atividades a partir de 1960, com bases sólidas nessas premissas, e fazendo através do rádio uma experiência de educação onde se transmitiam programas educativos que eram recebidos nas escolas experimentais. Também se transmitiam programas musicais e de teatro em forma de radionovelas; tentava-se, com isso, integrar o educando à vida cultural e política do país e apresentar uma perspectiva de melhoria de vida.

O MCP organizava Parques de Cultura, Praças de Cultura e Núcleos de Cultura, em que promovia atividades voltadas à educação infantil (jogos, recortes, modelagens) e à educação de adolescentes (esportes, clubes de literatura, teleclubes, cineclubes) e de adultos (círculos de cultura e leitura, clube de pais, teatro, teleclubes, cineclubes), ficando o movimento caracterizado como uma experiência nova de universidade popular.



Diferentemente dos CPCs, os MCPs desenvolviam atividades mais amplas e sistemáticas para a alfabetização e para a educação de base, por isso demandavam recursos financeiros vultosos, que dificultavam a sua multiplicação; enquanto os CPCs cresciam entre os universitários, na sua maior parte, com trabalho voluntário, os MCPs precisavam do apoio público para garantir suas atividades. Devido a isso, os movimentos desse gênero se restringiram a Pernambuco e ao Rio Grande do Norte, onde as prefeituras e os governos estaduais encamparam os projetos.

Os MCPs exerceram grande influência sobre os movimentos educativos do período; suas linhas influenciaram inclusive os CPCs a partir do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Além disso, o MCP de Pernambuco representou uma etapa importante no desenvolvimento das ideias de Paulo Freire e na criação do seu método de alfabetização. Freire foi um colaborador atuante do movimento nos dois primeiros anos de sua existência.

Movimento de Educação de Base (MEB)

Ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo governo federal, surgiu em 1961 o MEB. A partir do seu segundo ano de funcionamento, já começou a caracterizar-se como um movimento de cultura popular. Quando da sua criação, tinha como proposta oferecer à população rural a oportunidade da alfabetização num contexto de educação de base, buscando ajudar o homem do campo em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a reforma agrária. Esse

movimento visava ainda à preparação espiritual do povo e “ajudá-lo” a se defender contra as ideologias que são incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade. No regimento interno do movimento, foram suprimidos tanto o caráter cristão deste como o combate às ideologias:

Este movimento deve oferecer uma educação de base que leve ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seu valor cívico, espiritual, moral e físico; um estilo de vida que guie seu comportamento na esfera pessoal, familiar e social; e uma mística de vida que atue como força interior que assegure dinamismo e entusiasmo no cumprimento de seus deveres e no exercício de seus direitos⁵. (PAIVA, 1987).

Com tais objetivos, seus promotores lançaram-se à tarefa de organizar “sistemas” de educação através de escolas radiofônicas. Embora o MEB pretendesse responder a perguntas mais abstratas sobre a existência humana, inclusive de caráter transcendente, também colocava como objetivo oferecer respostas às questões do comportamento social. Na medida em que o trabalho se desenvolvia e se difundiam as novas ideias sociais cristãs, os técnicos do MEB passaram a repensar os objetivos e os métodos do movimento.

O primeiro encontro de coordenadores, realizado em dezembro de 1962, concluiu a necessidade dessa reinterpretação considerando os processos de comunicação e educação como devendo ser coloca-

⁵ Instruções gerais do MEB (1961) – enviadas como objetivos ao presidente Jânio Quadros.



dos a serviço da transformação do mundo. Esta, no Brasil, era necessária e urgente, daí o fato de o processo educativo ter que ser colocado como de conscientização, tornando possível a mudança das mentalidades e das estruturas. A partir daí, o MEB passou a ser definido como um movimento engajado e comprometido com o povo, e não com ideologias ou correntes sociais.

Aceitando a ideia de que havia conflito de classes no Brasil, o MEB fez sua opção por ficar ao lado dos menos favorecidos, lutando contra toda e qualquer forma de manipulação do homem brasileiro, assim o humanismo cristão difundido por esse movimento assumiu uma dimensão histórica comprometida com a transformação social.

O repensar de sua missão levou o MEB a buscar transcender a mera escola radiofônica e atuar mais profundamente nas comunidades rurais, criando o sistema de “animação popular”, que era um processo de estruturação das comunidades e organização de grupos que visavam à integração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum. A “animação popular” era um processo político, como conscientização, que preparava comunidades para a participação política na vida da própria comunidade e no contexto nacional, buscando integrar educação e vida.

O MEB foi, portanto, um movimento de cultura popular com características e metodologias próprias, partindo de um modelo de educação sistematizada, buscando a alfabetização e chegando a alcançar, com maior profundidade, a atuação educativa plena sobre as comunidades. O fim do convênio da CNBB com o governo federal e a nova conjuntura política a partir de 1964 paralisaram gradativamente o trabalho do

movimento; já em 1965, quase metade das escolas radiofônicas haviam fechado.

O MEB sobreviveu, apesar de diminuto, sendo o único dos três movimentos a conseguir esse feito, devido ao vínculo com a CNBB, mas não sem ter que se submeter a profundas alterações no seu programa e na sua metodologia.

Período pós-1964

O golpe militar conspirou contra o sonho de Paulo Freire em realizar uma grande campanha de alfabetização no país. A ascensão dos militares ao poder desencadeou um novo momento na educação dos adultos; os programas promovidos até então eram vistos como perigosos para o regime e a preservação da ordem capitalista. Desencadeou-se uma repressão forte contra esses programas e seus promotores, fazendo com que um grande número de trabalhos desaparecesse.

Durante os dois primeiros anos do governo Castelo Branco⁶ (1964 e 1965), o programa de alfabetização foi deixado de lado, o que passou a repercutir mal internacionalmente; em 1966, o Ministério da Educação retomou o problema, dando apoio à Cruzada ABC. Havia também um clamor interno para um investimento na alfabetização de adultos; este anseio ocorria devido à marca deixada no seio da sociedade pelos grandes movimentos de cultura popular.

⁶ O presidente Castelo Branco foi o primeiro a dirigir o país durante os governos militares. Era tido como um militar não pertencente à “linha dura”. Apesar disso, iniciou-se na sua gestão um afastamento de toda forma de alfabetização que colocasse alguma visão política ao processo educativo.



Devia, então, o governo federal dar uma resposta a esse desejo nacional e internacional de enfrentar o analfabetismo de adultos.

Diante do problema, o governo resolveu fazer uma primeira doação à Cruzada ABC, que era um movimento conservador, filantrópico e humanitário de educação. Pragmático e realista, tinha um objetivo claro, que era encontrar métodos eficientes para alfabetizar. As doações federais permitiram que as Cruzadas ABC se expandissem, firmando um modelo norte-americano de alfabetização, sendo o Nordeste o principal alvo de atuação, no intuito de neutralizar as ideias semeadas pelos programas anteriores, principalmente pelos MCPs influenciados por Paulo Freire.

A defesa da tese do financiamento público de instituições privadas e principalmente o mau emprego dos recursos financeiros, além das críticas dos educadores nacionais aos métodos e técnicas usados pela Cruzada ABC, foram responsáveis pela sua extinção. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, como organismo nacional de coordenação do processo da alfabetização, parecia atender de forma satisfatória ao novo momento político e esfriar as críticas crescentes à forma como vinha sendo conduzida a alfabetização de adultos durante o regime militar.

O Mobral passou a ser tratado como um movimento conscientizador que corrigiria as distorções dos movimentos anteriores a 1964, por isso fazia restrições ao Método Paulo Freire e se dispunha a elaborar um novo material didático que atendesse aos “legítimos anseios” do Brasil. Pretendia-se uma

mudança social, sim, mas através da modernização e dentro dos limites preestabelecidos pela ordem vigente.

O Mobral firmou contratos com grandes editoras para a produção de material didático de qualidade. Quanto à orientação ideológico-pedagógica, ela é bem clara:

Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos. Observa-se a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizados levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo. [...] Não existe preocupação em conter a migração rural - urbana; ao contrário, a difusão de padrões urbanos nos textos é incentivada e contribui para o aumento do fenômeno. Tudo parece contribuir para o fortalecimento de um modelo industrial - urbano com padrões capitalistas de produção e consumo. [...] O material didático também difundia a idéia [*sic*] de responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso na consecução de seus objetivos, diminuindo o risco de um questionamento da estrutura social e política. (SAVIANI, 1977).

O Mobral conseguiu negar os métodos anteriores, em especial o de Paulo Freire, até por não haver espaço político para críticas ao movimento então em expansão. A difusão das ideias pregadas pelo Mobral diminuiu as possibilidades de uma consciência crítica em relação às estruturas da sociedade.

O programa de alfabetização do Mobral buscou provocar entusiasmo popular, entretanto seu pro-



grama ideológico era bastante nítido, impedindo que esse entusiasmo viesse à tona; tinha ainda no combate a toda forma de influência *freireana* no processo de alfabetização um alvo permanente, como disse o próprio Paulo Freire em entrevista concedida em 29 de maio de 1994 à *Folha de São Paulo*:

O Mobral nasceu para negar meu método, para silenciar meu discurso, mas tem trazido para seus quadros curiosamente jovens professores que tinham trabalhado com o método Paulo Freire.

Somente na década de 1980, mais precisamente no ano de 1984, com a abertura política e com o fim dos governos militares, foi que se criou a Fundação Educar, em substituição ao Mobral. A nova fundação resgatou vários aspectos do pensamento e do método Paulo Freire no ensino de adultos. Por ser menos ideológica, a Fundação Educar estava preocupada fundamentalmente com o sucesso de seus resultados, focando a educação como uma alternativa de resgate da cidadania.

A Fundação Educar modificou muito pouco do quadro educacional brasileiro, pois neste período já se iniciava uma forte influência internacional nos gastos sociais do Brasil, em especial os determinados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), com consequente redução dos investimentos em educação e em saúde. A falta de vontade política e a escassez de recursos fizeram definhar muitos interessantes projetos educacionais na época e contribuíram para o crescimento do analfabetismo e para o sucateamento das escolas públicas.

Referências

FREIRE, P. R. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. R. Que saudade da minha professorinha. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 81, 1994.

GADOTTI, M. (org.). *Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOB A ÓPTICA DA LITERATURA DE PAULO FREIRE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap6>

FRANCISCA GORETE BEZERRA SEPÚLVEDA

Doutora e mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e graduada em Pedagogia pela Universidade Capital (Unicapital). Professora do curso de graduação em Pedagogia e do curso de pós-graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário Santa Rita (Unisan). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS).


E-mail: podersaber@uol.com.br

RENATA LANUEZ

Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Santa Rita (Unisan) e graduada em Pedagogia e em Tecnologia Informática também pelo Unisan. Assistente técnica administrativa na Supervisão Educacional – área de Gestão de Vida Escolar – no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceetesp/São Paulo).

E-mail: renata.lanuez@gmail.com

Introdução

 presente capítulo tem o objetivo de analisar as políticas públicas de jovens e adultos, no cenário da educação brasileira, sob a contribuição da literatura *freireana*, que muito contribuiu para elucidar as questões do analfabetismo no Brasil, em especial nas políticas públicas, nos processos didáticos e na formação dos educadores. Frente aos questionamentos registrados em inúmeras pesquisas sobre esse tema, a nossa curiosidade centrou-se na investigação de avanços e dificuldades sob a efetivação das políticas, sobretudo no que concerne à análise de suas descontinuidades em Educação de Jovens de Adultos (EJA).

Para ilustrar essa temática, analisamos as políticas de EJA desde o início do século XX. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, revisitamos a história da EJA sob a óptica de Freire (2000, 2001), Haddad (1991) e Di Pierro (2000). Constatamos que a EJA não tem recebido a atenção necessária das políticas públicas fomentadoras do ensino, das leis federais que regem a educação deste país; pelo contrário, tem sido deixada de lado, principalmente do debate a respeito das gestões e das relações entre a escola e a sociedade.



Os princípios que têm orientado as práticas de EJA se fundamentam nos referenciais político-pedagógicos do pensamento de Paulo Freire. Assim, a concepção de alfabetização se ampliou de uma visão limitada de ler, escrever e contar para uma compreensão mais abrangente, entendendo a alfabetização como um processo político-educacional de inserção do homem no mundo, visando à sua transformação. Portanto, trata-se de uma área de investigação de uma relevância significativa para as políticas públicas de educação do Brasil e que, cada vez mais, vem necessitando de estudos e pesquisas que possam apontar soluções na direção de sinalizar caminhos alternativos de enfrentamento da questão da EJA. Acrescente-se a essas motivações político-pedagógicas o nosso interesse pessoal pelo tema pesquisado, fruto das nossas práticas como educadoras de jovens e adultos e educação profissional.

Paulo Freire defendeu a alfabetização de adultos como um “ato de conhecimento”, um “ato político”, um “ato criador capaz de gerar outros atos criadores” como um processo mais amplo, complexo e global. Portanto, para ele, a alfabetização deve ser entendida:

[...] como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 56).

Para Freire, a alfabetização não poderia ser entendida apenas como uma experiência pouco cria-

tiva, tratando-se meramente dos fundamentos das letras e das palavras, como uma construção puramente mecânica, pois, antes de os seres humanos praticarem a leitura e a escrita das palavras para ler o mundo, eles já devem começar por aprender a ler o seu mundo, na intenção de perceberem o seu contexto, entenderem-se como seres sociais, sujeitos que precisam ser atuantes em seu tempo e espaço. Freire nos desafiava a uma alfabetização dialógica e crítica que despertasse no alfabetizando descobrir-se como sujeito participante da história do seu tempo. Essa proposta de alfabetização era conscientizadora, considerando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Breve trajetória da EJA no Brasil até meados do século XX

A alfabetização de adultos sempre fez parte da história da educação brasileira, desde os tempos da colonização, tendo os padres jesuítas como os primeiros professores da população nativa do Brasil, com o propósito de uma ação educativa missionária, junto aos povos indígenas, bandeirantes, filhos de colonos, negros e mulheres. Esses propósitos, além de serem catequizadores, pouco avançaram nas ações educativas, pois a concepção de cidadania como direito e dever de todos era privilégio apenas da elite. Conforme Haddad (1991, p. 65):

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império vamos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.



Constata-se que, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar encontravam-se matriculados e, nesse contingente, segundo Haddad (1991), em 1890, o Brasil contava com 82% da população acima de 5 anos analfabeta. Em 1824, com a constituição brasileira sob forte influência europeia, formalizou-se a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, mas pouco ou quase nada foi realizado em termos de educação para todos durante o período imperial. Essa institucionalização só vem realmente a se firmar como conceito de obrigatoriedade nacional na Constituição de 1891, com a descentralização do ensino elementar, o secundário, sob a responsabilidade das províncias; a educação da elite ficava a cargo do poder central, e a educação do povo, a cargo das províncias.

A partir de 1930, o Brasil se industrializava. O Estado, com características “populistas”, ao incorporar as massas populares, encobriu as relações de dominação do modo de produção (HADDAD, 1991). Os dirigentes políticos do país, naquela época, precisavam de pessoas mais escolarizadas ou com o mínimo de “instrução” para aumentar a produção econômica e as “bases eleitorais dos partidos”. Com esses propósitos eleitoreiros e produtivos, não necessitavam de pessoas alfabetizadas, com princípios críticos e conscientizadores; bastava saber desenhar o seu nome e entender as instruções para a operação de máquinas, objeto de aspiração das indústrias, para a ampliação da produção econômica do país. Só em 1940 é que a EJA se tornou uma questão de política nacional e, a partir daí, muitas campanhas de EJA tiveram grandes destaques, como: Serviço de Educação de Adul-

tos, em 1947; Campanha de Educação Rural, em 1952; e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Haddad (1991, p. 74), citando Paiva (1983, p. 209), acrescenta que:

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, [...] Reconhecia-se que a educação de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, reforçando o preconceito contra o analfabeto.

A pedagogia ineficaz, aplicada na época, que não considerava o contexto do aluno adulto como parte em sua aprendizagem, como também a utilização do mesmo método para diferentes pessoas, não respeitando as diversidades regionais do país, fez com que, aos poucos, ela fosse perdendo proporções para uma nova abordagem pedagógica, dessa vez com a contribuição de Freire (2000, p. 66), que afirmava:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretendem, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Freire chamava a atenção não apenas dos educandos e das elites dominadoras, mas também dos educadores, que, de forma ingênua, estavam inse-



ridos num contexto educacional que não contribuía para a busca da libertação dos homens. As campanhas de EJA ganharam forças, não com um sentimento de humanização e inserção social de uma massa popular excluída, e sim como condição necessária às transições e exigências sociais da época. Tiveram “vidas curtas”, foram bastante criticadas, com relação às deficiências na gestão e métodos inadequados, nas diferentes regiões do país.

Educar para libertar, inspirado na proposta freireana

A visão de uma pedagogia como prática da liberdade tem uma posição de destaque no final da década de 1950. Freire nos mostrava duas concepções de educação, divergindo uma da outra. A primeira denominada “educação bancária”, contida num espírito conservador, autoritário e dominante, servindo aos interesses dos fazeres educacionais de uma “sociedade opressora”, a qual servia à dominação e era baseada na memorização mecânica dos conteúdos narrados pelo educador ao educando. Ganhou conotação “bancária” por se restringir ao “depósito dos conhecimentos”, apropriados pelo educador, que os depositava no educando, através dos discursos:

O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; [...] o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos jamais ouvidos esta escolha, se acomodam a ele; [...] o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2000, p. 58).

A outra conotação de educação, e esta defendida por Freire, vem dar novo ânimo aos movimentos educacionais da época: a “educação problematizadora”. O discurso dos conhecimentos do educador ao educando dá lugar ao diálogo:

[...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE, 2000, p. 68).

Freire previa não só a transformação do educando, mas a do educador. Na concepção de educação bancária, o educador também serve de depósito, ao elaborar os conteúdos absorvidos, para serem despejados nos alunos, enquanto expõe suas aulas. Já na concepção de educação problematizadora, educador e educando aprendem não a memorizar, mas a utilizar o ato cognoscente como veio para a reflexão crítica, investigação e desvelamento da realidade.

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador. (FREIRE, 2000, p. 69).

Freire deixa claro que, para aprender a ler e escrever a palavra, o ser humano precisa primeiro



enxergar o mundo em que vive e perceber, por meio do diálogo com seus pares, a necessidade de desvelar o que o cerca no mundo. Assim, Freire propunha no círculo de cultura (grupos de alfabetização) que iniciassem o processo de alfabetização, incentivando os alunos primeiro a interpretar a sua realidade; desse processo se iniciavam a leitura e a escrita das palavras geradas de sua interpretação de mundo. Condição com suas convicções de que a educação não pode tudo, mas pode mudar para melhor a vida dos sujeitos que desta foram excluídos, Freire e Macedo (2002, p. 56) definem a alfabetização:

[...] como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política.

O propósito de Freire era realizar uma educação popular libertadora, a qual teve um papel fundamental nos Programas de EJA no país no início da década de 1960. Esses Programas tiveram a participação de intelectuais, grupos de católicos e populares, em diferentes instituições, desenvolvendo uma educação com perspectivas de mudanças no referencial teórico-pedagógico inovador, dentre os quais: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1961, e os Centros Populares de Cultura, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE). Essa nova proposta de educação

era pautada por princípios libertadores de uma pedagogia que atribui, em suas práticas, a “efetividade e eficácia” de uma participação livre, ativa e crítica do alfabetizando. Freire e Macedo (2002, p. 19) tinham como objetivo: “[...] efetivar uma aspiração nacional apregoada, desde 1920, a alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular”. Dando lugar a uma educação que preparasse o homem brasileiro para:

[...] uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. [...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudanças de atitude. De criação, de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 101-102).

Na proposta de uma “educação como prática da liberdade”, o educador, que era chamado de animador, tinha como principal função registrar “fielmente” o universo vocabular dos alunos, no círculo de cultura, na intenção de selecionar algumas palavras que, dentro do seu universo, estivessem contidas nas suas experiências vivenciadas no cotidiano e, através dessas palavras, pudessem, além de descobrir os sons dos fonemas, também ter um significado de gerar tema pertinente, num diálogo que contribuísse para a percepção da vida do dia a dia, cujo interesse central era o:

[...] debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica [...] que não



podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (FREIRE, 2001, p. 16).

Os resultados obtidos na alfabetização de adultos inseridos nesses propósitos foram animadores. Em sua primeira experiência, em 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, chegou-se a alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias. Com isso, o governo federal, em 1964, presidido por João Goulart, pressionado por diversos segmentos populares e grupos sociais, aderiu em escala nacional à proposta *freireana* de alfabetização de adultos, criando o Plano Nacional de Alfabetização, com a finalidade de alfabetizar dois milhões de pessoas analfabetas apenas no ano de 1964.

Diante do incentivo governamental, encontrava-se uma controvérsia, no sentido das articulações dos ideais político-partidários do governo populista. A implantação das ideias de uma educação libertadora-conscientizadora de Freire e dos segmentos populares, por parte do governo da época, tinha o propósito de amenizar os dados quantitativos do país, o que era prioridade, com “uma população de 34,5 milhões de pessoas com mais de 18 anos”, entre as quais apenas “15,5 milhões de eleitores”. Assim, movidos pela insensatez de que cada pessoa não era apenas uma pessoa, e sim um voto, almejavam que a alfabetização contribuísse para a ampliação das massas eleitorais. O mais insensato talvez era não perceberem que a proposta de ensino contratada para esse evento era pautada por princípios desencadeadores de uma alfabetização político-crítico-emancipatória, baseada

em conceitos libertadores e conscientizadores que iam além do voto.

Com o golpe militar de 1964 e a queda do governo João Goulart, interrompeu-se o Plano Nacional de Alfabetização e os materiais didáticos foram apreendidos, pois os militares perceberam as fortes ameaças à “ordem nacional”, com a ampliação dos movimentos populares, sob uma proposta de educação pautada na libertação e democratização. Com isso, uma grande parte dos idealizadores dessa educação foi perseguida, tendo sido alguns exilados. Dentre eles, Paulo Freire, que ficou preso durante 75 dias “por causa da natureza política da educação”, porque a sua prática educacional/política não favorecia os interesses do regime militar, e depois exilado no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça, voltando ao Brasil após 16 anos de exílio.

EJA no Brasil da década de 1970 à atualidade

Com a instauração do regime militar, a alfabetização de adultos retrocedeu. Alguns dos projetos político-conscientizadores pautados por Freire sobreviveram, como: o MEB, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas só após sofrer uma revisão metodológica em seu material didático e na orientação do programa: “[...] passando a ser, praticamente, durante toda a década de 70, mais um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular” (HADDAD, 1991, p. 79). Outros se transformaram em conservadores e assistencialistas assumidos pelo governo federal, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, o qual, em 1970, expandiu-se por



todo o país, sob a orientação de comissões municipais, com supervisão, orientação pedagógica e recursos didáticos centralizados no governo federal, que tinha como meta acabar com o analfabetismo do país, cujo índice da população analfabeta acima de 15 anos chegava a 33,6%.

O Mobral sofreu sérias críticas por sua ideologia, práticas autoritárias e de baixa qualidade, não atingindo sua ambiciosa meta. Di Pierro (2000) constata que, com relação aos registros do Mobral, dos 40 milhões de pessoas que se inscreveram nos cursos ao longo de seus 15 anos de existência, apenas 15 milhões foram certificadas e apenas 10% delas se alfabetizaram de fato. Assim, já desacreditado, nos meios políticos e educacionais, foi extinto em 1985, dando lugar a outros programas, como a Fundação Educar, que funcionava como financiadora e apoio técnico às iniciativas governamentais e entidades civis, com o objetivo de promover programas educacionais de ação supletiva para a população acima de 15 anos analfabeta.

Paralelamente aos avanços e retrocessos, acontecia a regulamentação da EJA, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no capítulo IV, passando a tal modalidade a ser chamada de ensino supletivo, conforme o artigo 24, com o propósito de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria. No entanto, os descasos com a EJA eram visíveis e partiam de alguns ministros e senadores que tinham interferência direta no processo de legislação já da nova LDB, que já transitava na Câmara. A exemplo disso, não é possível se esquecer da sórdida frieza com que era

defendida a alfabetização de adultos pelo antropólogo, cientista político e senador Darcy Ribeiro, a quem foi entregue o relatório da nova LDB no Senado, isso com o apoio do Poder Executivo. Darcy Ribeiro, com uma personalidade polêmica, dizia ser o “precursor da tese da eutanásia educacional dos analfabetos”:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não produção de novos analfabetos [...], porém, se se escolarizasse a criançada toda e se o sistema continuasse matando velhinhos analfabetos com que contamos, aí pelo ano 2000 não teríamos um só analfabeto. Percebem agora o nó da questão? (RIBEIRO, 1977 *apud* DI PIERRO, 2000, p. 112).

Declaração como essa mostrava por que a EJA, ao longo das décadas, padecia de tão lento e penoso processo de inclusão e legalização e por que, mais uma vez, destinava-se a ideologias tão perversas. A nova LDB, Lei nº 9.394/1996, foi aprovada com a menção, no capítulo II da seção V do artigo 37, à EJA, que permaneceria destinada “[...] àqueles que não ti-



veram acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A Fundação Educar foi extinta em 1990; em seu lugar, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), também com o objetivo de amenizar as taxas de analfabetismo. Com o processo de *impeachment* do presidente da república Fernando Collor de Mello, em 1992, houve modificação na política de EJA, contribuindo, assim, para a extinção do PNAC, segundo justificativa do ministro da educação do período de 1991 a 1992, José Goldemberg, ao *Jornal do Comércio*, no Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1991 (*Revista do PAS*, 2002, n. 2, p. 99):

O adulto analfabeto já conquistou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.

Declarações como essa infelizmente reforçavam a tese de que as pessoas não escolarizadas neste país eram tratadas com desprezo, principalmente pelo poder público, que lhes negava, sem nenhum escrúpulo, direitos assegurados na Constituição Nacional, promovendo sua exclusão social.

Cabe ressaltar que, no decorrer da trajetória da EJA, surgiu o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), criado em 1989, na cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina, por iniciativa do professor Paulo Freire, então secretário

da educação, resgatando, assim, os princípios do movimento de educação popular iniciado na década de 1960, como afirma Freire (1996 *apud* KUNRATH, 2006, p. 11):

Sim, nós criamos o MOVA, Movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. [...] fizemos convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, [...] repassamos as verbas para elas capacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo cada educador é um método. Não tem que estar bitolado.

O MOVA, desde sua concepção, teve como filosofia o envolvimento de grupos sociais organizados para defender e/ou mobilizar ações de educação popular e, portanto, uma postura de movimento de luta em defesa da EJA. Uma concepção de educação que possibilitasse a esses sujeitos analfabetos a superação de sua condição de oprimidos para o desvelamento de sua realidade, como sempre defendeu Freire, que foi um dos seus idealizadores. O MOVA foi de grande relevância para São Paulo e teve depois sua proposta política expandida para outras regiões do país.



Depois disso, só em 1997, voltou-se a fomentar políticas de EJA, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A Associação de Apoio à Alfabetização Solidária (AlfaSol), organização não governamental (ONG) sem fins lucrativos criada no âmbito do governo federal daquela época pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão responsável pela formulação, desenho e integração das políticas sociais federais daquele governo. O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) foi implantado em janeiro de 1997 em substituição a programas de ação da cidadania contra a fome criados no governo do presidente Itamar Franco. O PAS era presidido pela ex-primeira-dama doutora Ruth Cardoso. Tinha como base os índices de analfabetismo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); os dados do Censo de 1991 revelaram que o Brasil contava com cerca de 12,4% de jovens analfabetos, com idades entre 15 e 19 anos. De acordo com o IBGE, havia cerca de 15,8 milhões de brasileiros que não sabiam ler nem escrever. O PAS apresentava uma dinâmica inovadora em sua atuação pedagógica e contemplava uma diversidade de métodos, por propiciar às universidades parceiras a liberdade de contribuir com outros referenciais teóricos e metodologias de ensino em EJA, desde que fossem relevantes à realidade de cada município atendido pelo PAS. Atualmente a AlfaSol atua como ONG e continua com seus propósitos de alfabetizar jovens e adultos em parceria com empresas e com a sociedade civil, sob a proposta de *adote um aluno*.

Em janeiro de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do

Analfabetismo (SEEA), órgão responsável em elaborar política de alfabetização, cujo objetivo era abolir o analfabetismo no Brasil. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) estabelecia convênios com quatro tipos de parceiros: estados, municípios, ONGs e instituições de ensino superior. Em abril de 2007, o PBA foi redesenhado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo era reduzir a taxa de analfabetismo, abarcando também outras iniciativas, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (Proeja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criados com o apoio da União e dos estados na formulação de políticas de qualificação e extensão da EJA, bem como a adesão dos alunos ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Em 2009, também as pessoas com mais de 18 anos de idade puderam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para obter a certificação do nível de escolaridade.

Em 2011, na gestão da presidente Dilma Rousseff, as políticas de EJA foram ampliadas, acolhendo a gestão do Projovem Urbano e da Educação Especial, modificando a SEEA, que passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Inclusão e Diversidade (Secadi). Sob a necessidade de demanda por mão de obra qualificada, no momento de expansão da economia, em 2011 criou-se o Pronatec e foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), expandindo a oferta de EJA às pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos pe-



nais, assegurando a assistência da União aos estados e cumprimento das novas diretrizes. A abrangência da EJA não só como alfabetização, mas como continuidade dessa modalidade no ensino médio, profissionalizante e extensivo às diversidades e às várias camadas da sociedade, além das pessoas privadas de liberdade, parece ter diminuído a distância que separa as leis das políticas de EJA.

O índice de analfabetismo, conforme o Censo do ano de 2000, foi contabilizado em 16,3 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos, correspondendo a 13,6%. Só no ano de 2012, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicou uma lenta melhora nesses índices no país: de 13,2 milhões, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 8,7% entre as pessoas da população nacional com mais de 15 anos de idade. Em 2016, o analfabetismo chegou a 7,2%; em 2018, a 6,85%; já em 2019, a 6,6%, conforme dados da PNAD; no Brasil, ainda há 11 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais que não são capazes de ler e escrever um bilhete simples. As leves melhoras nas taxas de analfabetismo nas últimas décadas têm sido atribuídas à expansão de acesso à escola das novas gerações, à ampliação da longevidade das maiores faixas etárias e ao alcance da alfabetização das pessoas de 15 a 60 anos.

Os atuais índices de alfabetismo evidenciam que o Brasil ainda continua a passos lentos para alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que prevê o sonhado índice de analfabetismo zero em 2024. Já nos primeiros meses de governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, as políticas em EJA registraram várias incertezas com a

extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Em seu lugar, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, porém não há nenhuma diretoria específica dedicada à EJA. Atualmente no campo da EJA, é incerta a permanência de políticas públicas na esfera dos direitos educacionais. Tais medidas mostram-se como um retrocesso, com ações que vão na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Considerações finais

As maiores ações de abrangência nacional, na implementação de políticas públicas de EJA, ainda têm sido direcionadas por programas e campanhas de cunho social e governamental. Tal situação talvez se deva ao fato de a EJA ser uma modalidade de ensino que, embora inclusa na Educação Básica, após a reformulação da LDB nº 9.394/1996, não é permanente, assim como as outras modalidades de ensino. Desse modo, a EJA encontra-se em situação de constante fragilidade, à mercê de políticas públicas de governos que adotam seus programas de alfabetização durante suas gestões, sob o risco quase certo da não continuidade nos governos subsequentes.

Podemos constatar que as políticas públicas de alfabetização, como Mobral, PAS e PBA, no decorrer de transições políticas, têm passado por configurações, em geral, muito parecidas: mudam a nomenclatura, alteram um pouco a prática pedagógica, porém continuam com características de programas emergenciais. Entendemos que, por meio da EJA, se pode



construir criticidade e autonomia, trazendo para a sala de aula interesses relacionados com a vivência da pessoa envolvida nesse processo, ligando o seu mundo real de negação, opressão e baixa estima aos seus interesses de melhoria de vida, despertando-o para uma vida mais justa, na qual seja possível o seu próprio caminhar, sem depender de submissões político-partidárias, mas apenas de sua leitura consciente como “ser humano no mundo e com o mundo”, em que se enxergam as letras, interpretando-as no seu verdadeiro sentido.

Referências

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras provi-

dências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DI PIERRO, M. C. *As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, S. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. 1991. Tese (Doutorado em História e Sociologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

IBGE. *População analfabeta de 15 anos ou mais e taxa por município*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

IPEA. *Acompanhamento e análise*. Rio de Janeiro: Ipea, 2007.

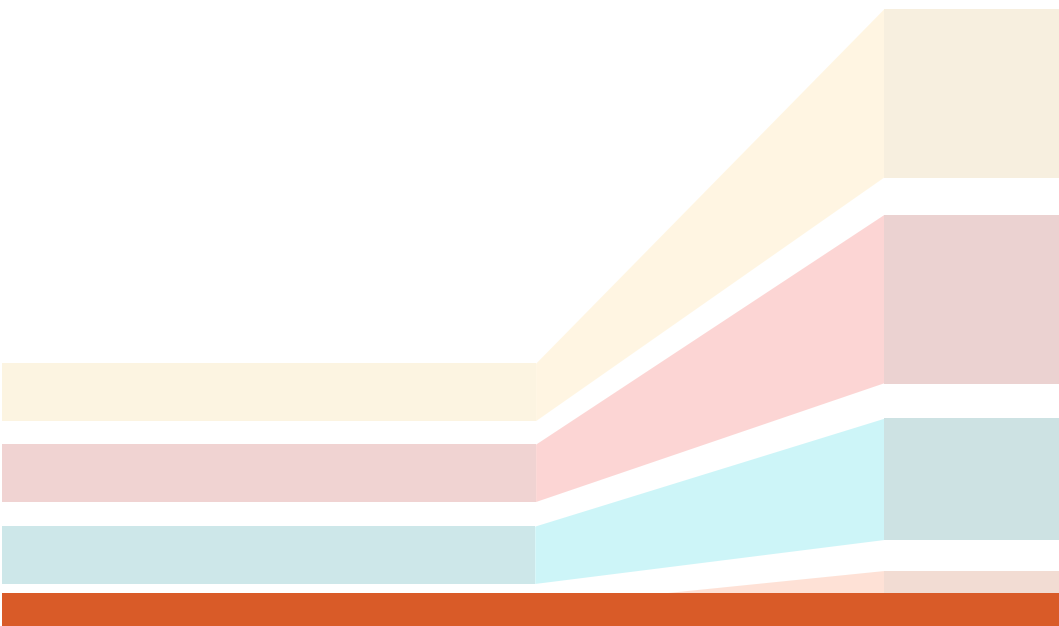
KUNRATH, J. L. *A formação de educadores do MOVA-SP no contexto de Educação Popular*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

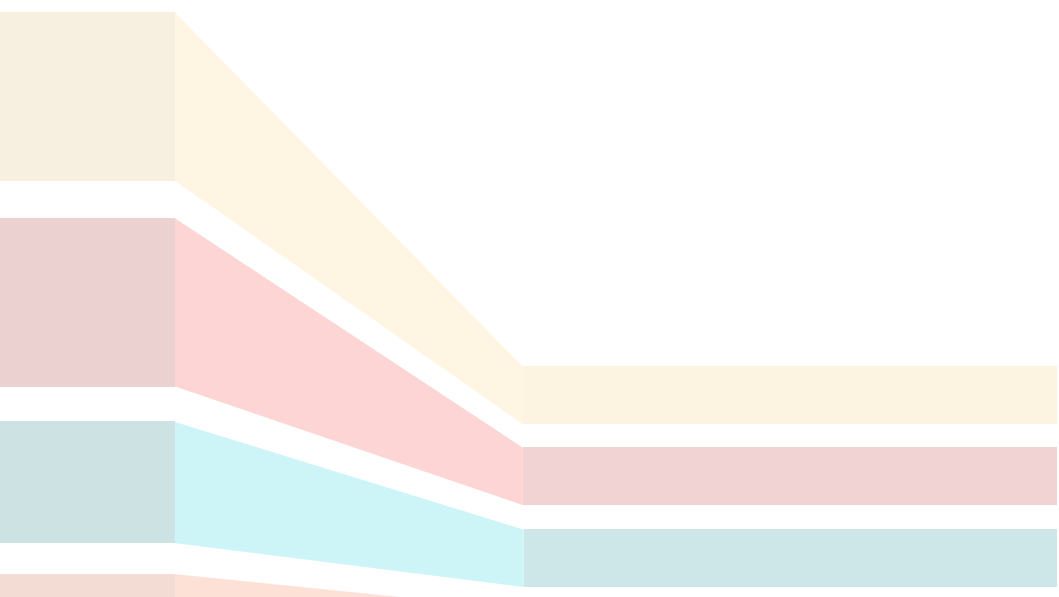
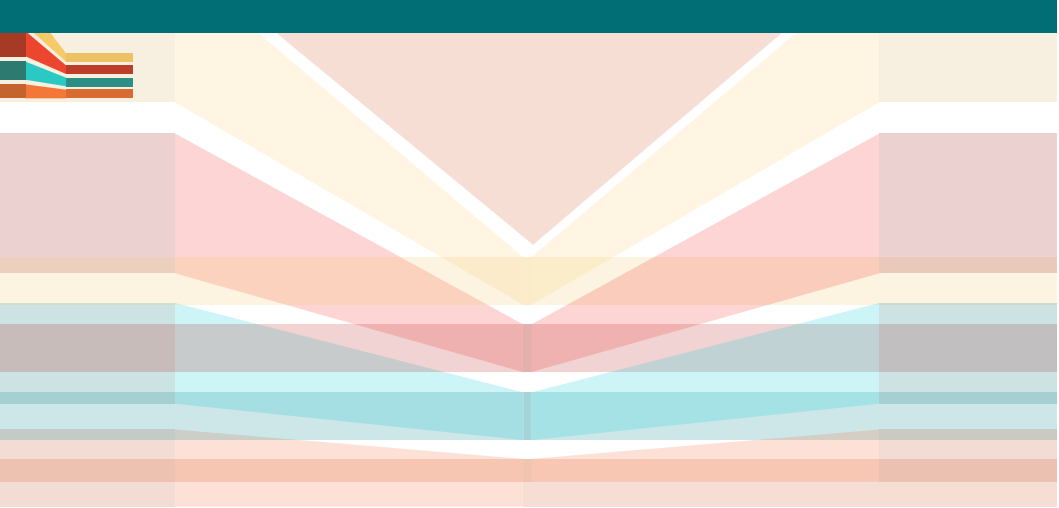
PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Brasília, DF: PNAD, 2021.

REVISTA do Programa Alfabetização Solidária. A educação de jovens e adultos em discussão. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2002.



SEÇÃO III
PERSPECTIVAS
CURRICULARES





7 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS CURRICULARES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap7>

RAFFAELLE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Educação Física pela UFMA. Docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *campus* Buriticupu. Professora-pesquisadora formadora I no Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano Nacional de Ações Articuladas do MEC-Parfor-UFMA (curso de licenciatura em Educação Física). Secretária estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-MA). Pesquisadora do: Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede Cedes do estado do Maranhão, Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (Geppef), Valente - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Políticas Públicas de Esporte e Lazer (IFMA). Líder do grupo de pesquisa Rede Integrada de Professores de Educação Física (Rede Proef) do IFMA.

E-mail: raffaelle.araujo@ifma.edu.br

ANDRÉ PONTES SILVA

Mestre em Saúde do Adulto pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Didática pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas (FAHE) e Saúde baseada em Evidências pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano (Ceucar). Acreditações internacionais em Cineantropometria avançada concedidas pela Sociedade Internacional para Avanço da Cineantropometria. Pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa em Reabilitação, Exercício e Movimento (Removi) da UFMA e da Rede Integrada de Professores de Educação Física (Rede Proef) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

E-mail: contato.andrepsilva@gmail.com

Introdução

Estudar currículo requer a compreensão e identificação de contextos sociais, atores, intenções educativas e como ocorre todo o processo de formação, seja no currículo prescrito, seja na realidade interativa. Falar de currículo não é algo meramente teórico, mas praxiológico, isto é, recorre-se à teoria para analisar os discursos como uma prática necessária e tentativa de construir conhecimentos com base em experiências educativas diversas.

Desse modo, o currículo é construído socialmente pelas ações externas à escola e pelas práticas institucionais cotidianas, pois o concebem como fruto de seleção e produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo, tendo em vista que o sujeito não é um dado, mas resultado de uma construção (teórica, social e cultural).

A trajetória curricular de formação profissional em Educação Física, ao longo dos séculos, foi influenciada por circunstâncias sociais e históricas vinculadas aos contextos nos quais se inseriu. No Brasil, as diretrizes específicas da área influenciaram a organização e o desenvolvimento de diferentes currículos formativos para atender às especificidades do



mundo do trabalho atual. Assim, para compreender suas peculiaridades, torna-se necessário analisar o percurso histórico da apropriação de saberes relacionados às normativas legais da formação inicial em Educação Física.

Partindo desse panorama, ao se concentrar nas orientações e normativas legais, é possível se respaldar na seguinte questão: como o currículo formativo em Educação Física se desenvolveu? Nessa perspectiva, o principal objetivo desta pesquisa consiste em discutir a trajetória histórica de configuração curricular da formação profissional em Educação Física no Brasil.

Quanto à metodologia aplicada, utilizou-se abordagem qualitativa, com pesquisas bibliográfica e documental, tendo como análise o método dialético. Assim, realizou-se um mapeamento de leis, normativas legais e registros institucionais escritos sobre currículos formativos na área da Educação Física brasileira.

Este trabalho está estruturado em três seções, sendo esta Introdução o primeiro item. O segundo, ao partir da questão norteadora supracitada, apresenta uma análise concentrada nos seguintes ordenamentos legais: Decreto-Lei nº 1.212/1939; Decreto-Lei nº 8.270/1945; Resolução CFE nº 69/1969; Resolução CFE nº 3/1987; Parecer CNE/CES nº 58/2004; Resolução CNE/CES nº 7/2004; Resolução CNE/CES nº 6/2018; e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica, versões 2002, 2015, 2019 e 2020. Por fim, o terceiro item aponta as Considerações Finais, ao responder à questão norteadora deste estudo.

Currículo e formação em Educação Física no Brasil

O contexto sócio-histórico da formação docente em Educação Física passou por diversas transformações, consagrou marcos na trajetória profissional e evidenciou diferentes concepções curriculares.

Discorrer sobre a Educação Física no Brasil perpassa, necessariamente, pela análise da influência das instituições militares. Sabe-se que a formação em Educação Física em nosso país se originou nas Escolas da Marinha e Militar. Foram estas escolas que nutriram a concepção de que a Educação Física, naquela época, era um importante elemento para engendrar o indivíduo forte, saudável, responsável à implementação do processo de desenvolvimento, estabelecimento e manutenção da ordem social para o progresso do país.

De acordo com Oliveira (1998) e Soares (2001), a partir de 1800 surgiram na Europa formas distintas de sistematizar os exercícios físicos, denominadas de sistemas, escolas ou métodos ginásticos. A ginástica, inicialmente de origem alemã, orientava a prática de determinados exercícios físicos para o desempenho corporal dos militares, pois tinha como principal propósito a defesa da pátria, impondo corpos fortes, robustos e saudáveis.

Em 1851, surgiram os primeiros professores de Educação Física no Brasil, provenientes da necessidade de estruturar quadros para o magistério (OLIVEIRA, 1998). O ministro Couto Ferraz regulamentou a reforma de ensino para a instrução primária e secundária do município da corte incluindo a ginástica nos currículos das escolas públicas. Nesse con-



texto, apareceu oficialmente o instrutor/professor de ginástica.

Assim, a Educação Física foi ministrada nas escolas, no dever primário de:

[...] ‘cuidar do corpo’, ‘da saúde’, e a ginástica seria o elemento capaz de promover a saúde através do ‘saudável’ exercitar dos músculos, atividade esta que deveria se tornar hábito. (SOARES, 2001, p. 91).

A criação da primeira Escola Nacional de Educação Física ocorreu em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.212. Nesta época, havia a oferta do curso superior de Educação Física com habilitação de “Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1939). Tratou-se de um marco importante que se configurou numa referência para as demais escolas da época, pois sua finalidade consistiu em:

a) Formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) Imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) Difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) Realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país. (BRASIL, 1939).

Em suma, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto propunha solucionar as necessidades de formação em Educação Física e:

[...] funcionaria como um padrão para as demais escolas do país e como um estabelecimento destinado a realizar pesquisas sobre o problema da Educação Física e dos

desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos. (PEREIRA FILHO, 2005, p. 54).

Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.270, ao alterar as disposições do Decreto-Lei nº 1.212/1939, modificou a oferta de algumas modalidades e habilitações e aumentou a carga horária do curso superior em Educação Física, que passou de dois para três anos de duração. Apesar dessa ampliação e do aumento da quantidade de disciplinas, a natureza biologista e *desportivizante* permaneceu no bojo da proposta de 1945. Logo, neste contexto, não foi possível avançar no campo pedagógico da Educação Física, haja vista que o próprio processo de formação dos professores disseminava práticas radicadas na concepção biologista da área, prevalecendo a característica técnico-instrumental.

No ano de 1969, o Parecer nº 894 e a Resolução nº 69 apresentaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Esse desenho curricular determinou uma estrutura mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; c) pedagógica, como estabeleceu o Parecer nº 672/1969. Tal currículo visava tanto à formação do professor de Educação Física com licenciatura plena como à formação do técnico desportivo (habilitação obtida simultaneamente à licenciatura, com o acréscimo de mais duas matérias desportivas).

Mesmo com todos os esforços dessa proposta curricular, a formação em Educação Física continuava a ser questionada (SOUZA NETO *et al.*, 2004).



Dessa vez, em relação à imposição das matérias fixadas pelo currículo mínimo, as novas demandas do mundo de trabalho, que extrapolavam os limites da escola, e a exigência de um outro tipo de profissional que pudesse atender às necessidades sociais em ascensão, emergiu a urgência de se pensar a Educação Física como campo de conhecimento específico.

A adoção desse desenho curricular, segundo Pereira Filho (2005, p. 59), revelou fatos preocupantes, pois:

a) em muitas ISEFs, o currículo mínimo se tornava pleno, pois não faziam qualquer acréscimo de disciplinas ou matérias; b) inexistência de qualquer preocupação com a definição de um perfil profissional a ser formado pela estruturação curricular adotada; c) enorme abrangência de conteúdos na área desportiva, em decorrência do interesse de algumas ISEFs oferecerem a titulação complementar de Técnico Desportivo; d) tratamento meramente informativo e superficial na área biológica e humana; e) a Educação Física não era pensada como um campo de conhecimento específico, portanto não cumprindo seu papel social no aspecto técnico nem no pedagógico. [...] os profissionais que saíam formados por esse modelo de curso continuavam essencialmente técnicos, com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico-sociológico consistente [...].

Com base nessas premissas e no contexto sócio-histórico da época, pode-se reconhecer que a es-

trutura curricular de 1969 atendeu aos interesses do Estado, ajustando a Educação Física à massificação esportiva e coesão social. Além disso, promoveu uma formação incipiente, preocupada apenas com elementos biológicos e esportivos, ainda presentes no processo de formação atual.

A formação profissional, eminentemente esportiva, passou a homogeneizar o grupo de professores de Educação Física, uma vez que suas práticas pedagógicas transitaram por esse conteúdo para ensinar habilidades esportivas.

Nesse período, a formação docente em Educação Física contava com um currículo mínimo, que não atendia à demanda de matérias pedagógicas necessárias para o desenvolvimento dos saberes didáticos e pedagógicos, com ênfase mais específica para a formação de professores. Souza Neto *et al.* (2004) afirmam que ex-atletas continuavam a ocupar o lugar dos profissionais de nível superior. Isso fortaleceu a proposta de formação restrita aos cursos de Educação Física com ênfase no desempenho físico e causou, conseqüentemente, diminuição de disciplinas pedagógicas.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação consolidou a formação para três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. A licenciatura, por sua vez, foi constituída por um projeto específico, que superou a antiga formação de professores e ficou caracterizada como modelo/esquema 3+1¹.

¹ Termo utilizado durante o surgimento das licenciaturas no Brasil, que corresponde ao modelo de formação 3+1, que previa três anos de formação para a obtenção do título de bacharel e um cur-



Os anos de 1980 estabeleceram um novo momento, empenhado em definir sua identidade e seu sentido pedagógico, antes definidos pelos governos militares. No campo acadêmico-científico, a evolução do pensamento da Educação Física sobre a formação se centrava em discussões para: a) findar o currículo mínimo, que consistia na existência de uma grade curricular; b) buscar a preparação de profissionais para atender às novas demandas do mercado de trabalho fora do contexto escolar; e c) pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico e propício para o desenvolvimento de pesquisa.

Tal mobilização resultou em alguns anos de discussão e publicação da Resolução CFE nº 3/1987, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação em Educação Física a partir de duas modalidades: bacharelado e/ou licenciatura plena.

A implementação da modalidade bacharelado em Educação Física e da formação de professores, para atuar nas escolas por meio da licenciatura plena, habilitou o profissional/professor de Educação Física para todos os segmentos do mundo do trabalho, com duração mínima de quatro e máxima de sete anos. Nessa proposta, o currículo estava organizado em duas partes: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimento.

A Resolução CFE nº 3/1987 extinguiu o currículo mínimo, propôs uma nova organização do currículo por campo de conhecimentos e instituiu também o título de bacharel em Educação Física como resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não atendia aos anseios do crescimento da sociedade, ao

so adicional de Didática (de um ano) para a obtenção do título de licenciado.

exigir profissionais com outras qualificações e competências para intervir nos diversos campos de trabalho fora do contexto escolar.

O fenômeno “esportivização da sociedade” (KUNZ *et al.*, 1998) provocou profundas modificações, implicando a rápida expansão e a diversificação dos campos de atuação profissional na Educação Física. Os cursos de licenciatura em Educação Física, nessa perspectiva, incorporaram em sua dimensão curricular diferentes disciplinas de fundamentação, devido ao amadurecimento científico da área, e de intervenção para atender às tendências do mercado e da cultura do movimento. Nas palavras de Kunz *et al.* (1998, p. 39):

Certamente, essa incorporação de disciplinas, por um lado, acarretou a descaracterização da especificidade dos currículos dos cursos de licenciatura plena e, por outro, não dava consistência à formação das competências específicas requeridas para a atuação profissional nos diferentes campos de trabalho fora do âmbito escolar. [...] a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolaram os limites de qualificação e de habitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo graus (formação de professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de ‘licenciatura ampliada’, na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar [*sic*].

Nesse embate, os cursos de licenciatura plena foram concebidos, em seu formato original, como for-



mação docente para a atuação na educação escolar, no entanto esse currículo formativo começou a ser deturpado na Educação Física. A partir desse paradoxo, o processo de formação profissional foi aprofundado com base em discussões e debates sobre o marco conceitual que serviria de fundamentação no processo de reformulação.

Consoante aos escritos de Kunz *et al.* (1998), foram registrados três grupos de especialistas com diferentes concepções acerca da formação em Educação Física. Existia um grupo de especialistas que defendia a manutenção da licenciatura numa perspectiva ampliada, de formação generalista, que, independentemente do campo de trabalho (escolar e não escolar), era necessária uma intervenção essencialmente pedagógica.

Outro grupo defendia a existência de formação específica para campos profissionais distintos, isto é, argumentava a favor de uma outra titulação que deveria qualificar e habilitar os profissionais que atuariam fora do âmbito escolar. Além desses, havia mais um grupo que defendia uma formação voltada para a qualificação acadêmica, a fim de atender à carreira de pesquisador e professor no ensino superior, ambos complementáveis em níveis de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Em decorrência desse amplo debate entre os especialistas da área é que se elaborou a Resolução CFE nº 3/1987, que designou os dois títulos do curso de graduação em Educação Física, bacharel e licenciado. Com essa divisão, muitas críticas também foram formuladas em decorrência da distinção de titulação.

Verificaram-se, apesar de alguns avanços na formação profissional em Educação Física, subsi-

diada pela Resolução CFE nº 3/1987, como um maior tempo de integralização curricular de três para quatro anos de formação, aumento da carga horária de 1.800 para 2.800 horas/aula, licenciatura e bacharelado, iniciação à pesquisa e surgimento de novas áreas de intervenção profissional, limites em relação à estrutura curricular dessa proposta, como a fragmentação do conhecimento em subáreas e distanciamento entre a produção científica e o mundo do trabalho.

Em 2001, foi aprovado o Parecer CNE/CES nº 583, no qual se confirmaram os princípios estabelecidos no anterior e se propôs a necessidade de uma resolução que deliberasse sobre a duração, a carga horária, o tempo de integralização dos cursos e a definição de elementos que deveriam constar nas diretrizes de cada curso, como: perfil do formando, egresso e profissional; competência, habilidades e atitudes; habilitações e ênfases; conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares; acompanhamento e avaliação.

Três anos mais tarde, a estrutura curricular de 2004 resultou na Resolução CNE/CES nº 7/2004, que instituiu as DCNs da Educação Física, em nível superior de graduação plena, com currículos próprios para os cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), como desdobramento das DCNs da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2015). Em decorrência dessas diretrizes, o curso de bacharelado não mais poderia ser ofertado em comum com o curso de licenciatura.

Assim, corroborando a reflexão proposta por Pereira e Santos (2016), afirma-se que existem pers-



pectivas distintas de formação inicial, entre elas: a) a formação humana emancipatória, omnilateral, que articula o conhecimento sobre a atuação docente e o trabalho pedagógico mediado pela cultura corporal; b) o aprimoramento de competências para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico; c) a epistemologia da prática e formação reflexiva do professor; d) os saberes docentes e a produção do conhecimento para desempenhar a função educativa, em que concebe que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas a um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional.

Nesse sentido, o currículo científico passou a valorizar as disciplinas mais teóricas da Educação Física, cuja ênfase estava alicerçada na aprendizagem para o ensino. Ocorreu também a valorização do conhecimento científico, derivado das ciências humanas, como base para a ação docente, influenciando tanto as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica quanto a formação do profissional em Educação Física.

Cabe destacar que as DCNs da Educação Básica foram reformuladas em 2015 e definiram novos parâmetros para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa demanda implicou novas reformas para os projetos curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física e demais áreas de formação docente.

Conforme se observou ao longo deste texto, a formação do licenciado se deu a partir dos problemas enfrentados no próprio contexto de ensino esco-

lar brasileiro e, para atender à demanda exigida pelo mundo do trabalho (extraescolar), surgiu o bacharelado. Ambos exigiam uma formação acadêmica com conteúdos comuns pertencentes ao campo da Educação Física.

É importante registrar que, de acordo com o parágrafo único do artigo 7º, o egresso do curso deverá articular os conhecimentos da Educação Física com os eixos/setores da saúde, do esporte, da cultura e do lazer, assim como os da formação de professores. Nesse percurso, o licenciado terá formação para a docência do componente curricular da Educação Física com base na Resolução CNE/CES nº 6/2018 e na legislação própria do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Em vigor desde 2018, as DCNs da Educação Física têm gerado manifestações contrárias à sua aprovação em face das concepções pedagógicas, políticas e ideológicas que as fundamentam. Em 2019, o comitê nacional protocolou, presencialmente, junto à sede do CNE o documento intitulado “Carta da Educação Física ao Conselho Nacional de Educação”, todavia não obteve nenhum pronunciamento. O comitê exigiu a revogação dessas diretrizes e necessidade de convocação de toda a comunidade acadêmica, científica, movimento estudantil, entre outras entidades e indivíduos interessados em contribuir, para participarem em audiência pública com o objetivo de aprofundar as discussões sobre essas diretrizes (COMITENACEF, 2021).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, os problemas se ampliam e deturpam as concepções históricas e sociais defen-



didadas para a formação docente, principalmente as intenções mais imediatistas e flexíveis do mercado, registrando sua ingerência junto às questões especificamente ligadas à educação. A revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que primava pela práxis, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e defesa da ciência e do conhecimento sistematizado, foi exemplo singular dessa imisção.

De acordo com o documento elaborado pelo comitê nacional (COMITENACEF, 2021, s.p.):

As novas DCNs de Educação Física trazem em si a marca deste período de aprofundamento do obscurantismo, da negação da ciência, associada à desestabilização do serviço público e seus servidores. Portanto, as novas DCNs da Educação Física não podem ser vistas descoladas deste contexto. Expressão disto está na sua redação imprecisa e extremamente ambígua, seja pela ‘organização’ curricular proposta através do incentivo à fragmentação expressa pelas duas etapas formativas (comum e específica); seja pela grande confusão causada no interior das IES, levando-se ao entendimento que teríamos que oferecer as duas titulações de forma concomitante, organizadas num único currículo: bacharelado e licenciatura.

Diante dessa compreensão, observa-se que a formação em Educação Física representa um grande desafio no contexto atual da sociedade brasileira, na tentativa de superar uma racionalidade técnica que sempre esteve presente nas formas de pensar e fazer educação no país, como herança do positivismo.

Durante muitos anos, essa estrutura de formação docente, orientada por essa concepção, concebeu a atividade profissional como instrumento que aplicava técnicas específicas ao explicitar seu fundamento, de forma repetitiva, configurando-se como treinamento.

Percebemos, diante dessas trajetórias, que os estudos sobre a formação docente têm avançado e apontam novas questões para investigação que se coadunam com a formação em um *continuum*, ou seja, como um processo de construção de identidade pessoal e profissional. A formação ainda é deficitária; há dificuldades em articular teoria e prática: a teoria de que se dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática, e a abordagem da prática é superficial, imediatista e acrítica.

Considerações finais

Em síntese, a prescrição curricular da Educação Física brasileira está imbricada, entre outros aspectos, à legislação educacional em vigor e à trajetória histórica de se pensar e fazer currículo reduzido ao conhecimento técnico-biológico, enraizado na construção do conhecimento a partir das vertentes: militar, médica e pedagógica. E é dessa forma que os currículos de formação profissional em Educação Física no Brasil têm se configurado historicamente.

Diante do exposto, é possível certificar que a inserção da Educação Física na sociedade e na escola aconteceu mediante influências médicas e militares. Isso causou distanciamento de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais e aproximação no campo das ciências biológicas e da saúde. Assim, desde a sua criação, em 1939, o currículo do curso de



Educação Física apresenta características pautadas no desempenho físico, isto é, predominantemente técnico-biológico-esportivista.

Nessa mesma direção, constata-se na história da formação profissional em Educação Física grande ênfase à formação esportiva mecanicista, no intuito de atender à transmissão e à reprodução do conhecimento correspondente ao modelo capitalista, culminando em uma formação acrítica, com ênfase na formação esportivista.

Com isso, o esporte, principalmente o de alto rendimento, é uma herança bem demarcada da valorização exacerbada do componente físico, pois, por muito tempo, este foi o instrumento de exaltação pela grande imprensa e objeto de desejo em massa, logo qualquer modalidade que conseguisse obter destaque e bons resultados no contexto em questão recebia tratamento diferenciado para servir de propaganda do governo brasileiro. Contudo, ao aprofundar a centralização no esporte, a Educação Física contribuiu para a melhoria da aptidão física dos alunos e da iniciação esportiva.

Ressalta-se que diferentes contribuições da literatura têm aguçado as discussões acerca dessa temática. As mais recentes concepções epistemológicas evidenciam proposições teórico-metodológicas no intuito de superar o paradigma da racionalidade técnica. Além disso, existem perspectivas distintas de formação inicial, como a formação humana emancipatória, o aprimoramento de competências para o desenvolvimento pedagógico, a formação reflexiva do professor e a produção do conhecimento relacionado ao ofício profissional.

Desse modo, as especificidades do professor, ou seja, os saberes ensinados e sua maneira de transmitir o conhecimento, evoluem de acordo com o tempo e as mudanças sociais. O fio condutor para esta compreensão aponta uma pluralidade do saber docente, pois perpassa pela íntima relação com a escola e as mediações do trabalho, que geram conhecimento para enfrentar e solucionar situações adversas do cotidiano.

Por fim, os saberes docentes podem ser compreendidos como aqueles que são produzidos no cotidiano da sala de aula e no dia a dia da trajetória profissional. Ademais, propõem a ressignificação dos saberes da formação (ao articular saberes especializados, práticas reflexivas e saberes da experiência), em que a prática é referência na formação docente. Assim, os saberes docentes passam sempre pela mobilização de vários outros tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 3 maio 1939.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 fev. 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação



de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002.

BRASIL. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 1987.

COMITENACEF. *Carta do Comitê Nacional contra as Atuais DCNs da Educação Física* - (Resolução CNE/CES nº 06/2018). 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1faipqlsem-mwsmryt1nd7rxvwt7hiisfbox64010h83t1dp9dh4e8gq/viewform>. Acesso em: 1º maio 2021.

KUNZ, E. *et al.* Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas - proposições - argumentações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, n. 1, v. 20, p. 37-47, 1998.

OLIVEIRA, V. M. Formação profissional: primeiras influências. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, n. 2, v. 19, p. 4-12, 1998.

PEREIRA, S. A. M.; SANTOS, J. H. A formação inicial na licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: SANTOS, J. H.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. (org.). *Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física*: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-70. v. 10.

PEREIRA FILHO, E. S. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória: Faculdade Salesiana, 2005. p. 47-69.

SOARES, C. L. *Educação Física*: raízes europeias e Brasil. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

8 ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap8>

SABRINA LINHARES GOMES

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora e mestra em Educação Brasileira também pela UFC, graduada em Letras-Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e tecnóloga em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do IFCE.

E-mail: sabrina.gomes@ifce.edu.br

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-doutor na Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais (EHESS), em Paris, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação pela UFC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolveu as atividades de Direção da Faculdade de Educação (Faced) da UFC (2005 e 2011). Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPF0HPE) da UFC.

E-mail: luistavora@uol.com.br

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta uma parte da análise de resultados da pesquisa de acompanhamento do campo de Educação Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) referente ao ano de 2021, que tem como objetivos: criar estratégias para o crescimento do campo de Educação Musical do IFCE e auxiliar no processo de formação dos professores de Música do campo estudado, com ênfase nos cursos de licenciatura em Música.

Com a intenção de pensar estratégias de formação docente para a área da Música no IFCE e fortalecer a área mantendo a coerência no ensino de Música na instituição, ao longo do período de 2011 a 2020 foram desenvolvidos estudos de acompanhamento do campo docente na área da Música no IFCE: identificação prévia da existência do campo de Educação Musical do IFCE¹, análise da formação e consolidação do referido campo na instituição (GOMES, 2014), historiografia da trajetória do primeiro professor de Música da instituição (GOMES, 2018) e análise da

¹ O levantamento da primeira base de dados e documentos foi iniciado durante o período de especialização em Arte-Educação e Cultura Popular.



formação dos atuais professores de Música do IFCE (GOMES; RIBEIRO, 2021).

Neste capítulo apresentamos de modo claro e objetivo: o mapeamento atual do campo de Educação Musical do IFCE e uma breve análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Música do IFCE. Tal análise faz parte do processo de estratégias coerentes de formação para os professores de Música do IFCE, que estão sendo realizadas a partir de 2021.

Seguimos com os referenciais metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental (MINAYO, 2012) para continuar o acompanhamento de um estudo de caso (MAY, 2004).

Também seguimos com os principais referenciais teóricos que estão norteando nossa pesquisa; os conceitos de *habitus* (gênese social de esquemas de percepção, pensamento e ação) e campo (gênese das estruturas sociais) do teórico basilar desta pesquisa, Bourdieu (1990); também os conceitos de autoridade pedagógica (autoridade de referência em um campo educacional) de Bourdieu e Passeron (2010) e o conceito de autonomia, para reforçar a construção de um grupo específico, de Canclini (2011), bem como a ideia empregada por Durkheim (2009) de que a socialização de um grupo se dá através de uma consciência coletiva.

Incluímos nessa nova fase de pesquisa e realização de estratégias o suporte teórico referente aos estudos de currículo com base em Arroyo (2013), Pacheco (2005) e Silva (1999), também no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O atual campo de Educação Musical do IFCE

Para a realização do mapeamento do atual campo de Educação Musical do IFCE, consideramos os dados coletados em documentos institucionais públicos até junho de 2021.

O primeiro curso técnico em Música do Brasil em instituição tecnológica foi criado na referida instituição em 2001 e começou a funcionar em 2002. Durante uma década, o curso foi a base da consolidação do campo de Educação Musical do IFCE. No ano de 2011, tal curso foi transformado em curso técnico em Instrumento Musical (GOMES, 2014).

A partir do ano de 2011, uma nova geração de professores foi sendo nomeada e novos cursos na área da Música foram sendo projetados e criados na instituição, fortalecendo o campo de Educação Musical do IFCE. Também a partir de 2011, vagas para os *campi* do IFCE instalados no interior do estado do Ceará começam a ser planejadas e solicitadas para os concursos públicos da instituição. Atualmente o IFCE possui 42 professores de Música e duas vagas para professores de Música para serem preenchidas por aproveitamento de concurso, redistribuição ou novo concurso público. Os professores de Música do IFCE estão distribuídos em dezesseis *campi* da instituição (Caucaia, Canindé, Cedro, Crateús, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Paracuru, Sobral, Tabuleiro do Norte e Tauá).

No ano de 2021, o IFCE mantém a área da Música nos 16 *campi* que apresentam professores de Música. Em dez *campi* (Caucaia, Cedro, Guaramiranga, Horizonte, Jaguaribe, Maracanaú, Maranguape, Pa-



racuru, Sobral e Tauá), há apenas um professor de Música para atuar no ensino junto a outros cursos e com atividades de pesquisa e extensão na área da Música; nos seis demais *campi*, existem cursos específicos na área da Música (Canindé, Crateús, Fortaleza, Itapipoca, Limoeiro do Norte e Tabuleiro do Norte).

De acordo com a análise dos documentos oficiais de resolução de criação de curso, afirmamos que no *campus* de Fortaleza existe o curso técnico em Instrumento Musical (criado em 2011) e está em processo de implantação o curso de licenciatura em Música (criado em 2021); no *campus* de Tabuleiro do Norte existe o curso técnico em Instrumento Musical (criado em 2018); no *campus* de Crateús existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2018); no *campus* de Canindé existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2018); no *campus* de Limoeiro do Norte existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2019); no *campus* de Itapipoca existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2019).

O curso de licenciatura em Música do IFCE do *campus* de Crateús foi implantado ainda no segundo semestre de 2018, o qual tem modalidade presencial, com duração de oito semestres (quatro anos) e funciona em tempo integral (manhã ou noite com estágio à tarde). Oferta 32 vagas anuais por meio de processo seletivo (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/Sistema de Seleção Unificada - SISU, Transferência Interna ou Seleção de Graduados). Possui, segundo o *site* institucional, dez docentes, tendo como coordenador o docente César Augustus Diniz Silva. Porém, informação corrigida por consulta direta indica que a atual coordenadora é, na verdade, a docente Laís

Costa Rocha, a qual ainda não aparece na página do curso no *site* institucional do *campus*.

O curso de licenciatura em Música do IFCE do *campus* de Canindé foi implantado no primeiro semestre de 2019, o qual tem modalidade presencial, com duração de nove semestres (quatro anos e meio) e funciona em turno noturno. Oferta 30 vagas anuais por meio de processo seletivo (ENEM/SISU, Transferência Interna ou Seleção de Graduados). Possui, segundo o *site* institucional, 11 docentes, tendo como coordenador o docente Yuri Carvalho Barreto.

O curso de licenciatura em Música do IFCE do *campus* de Limoeiro do Norte foi implantado também no primeiro semestre de 2019, o qual tem modalidade presencial, com duração de oito semestres (quatro anos) e funciona em turno noturno. Oferta 40 vagas anuais por meio de processo seletivo (ENEM/SISU, Transferência Interna ou Seleção de Graduados). Possui, segundo o *site* institucional, nove docentes, tendo como coordenador o docente José Paulo Pereira.

O curso de licenciatura em Música do IFCE do *campus* de Itapipoca foi implantado no primeiro semestre de 2020, o qual tem modalidade presencial, com duração de oito semestres (quatro anos), e funciona em turno noturno. Oferta 40 vagas anuais por meio de processo seletivo (ENEM/SISU, Transferência Interna ou Seleção de Graduados). Possui, segundo o *site* institucional, seis docentes, tendo como coordenadora a docente Lia Raquel Monteiro Santos Venturieri.

O curso de licenciatura em Música do IFCE do *campus* de Fortaleza segue em processo de implantação no segundo semestre de 2021, o qual tem modalidade presencial, com duração de oito semestres (quatro anos), e funcionará em turno vesper-



tino. Oferta 60 vagas anuais, sendo 30 vagas para cada semestre do ano, por meio de processo seletivo (ENEM/SISU, Transferência Interna ou Seleção de Graduados). Possui, segundo o projeto pedagógico, 11 docentes, tendo como coordenador o docente Marcos Paulo Miranda Leão dos Santos.

Currículos dos cursos de licenciatura em Música do IFCE

Para analisarmos os currículos dos cursos de licenciatura em Música do IFCE, utilizamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). A fim de priorizar nossa objetividade, não repetiremos as informações anteriormente apresentadas, mesmo considerando-as parte significativa do currículo dos cursos.

Embora quase todos os cursos não utilizem ainda a organização por grupos proposta pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), utilizaremos nesta análise a divisão de grupos proposta por tal resolução a fim de alinhar os pensamentos de acordo com a legislação atual proposta para os cursos de licenciatura no país.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) orienta que todos os cursos em nível superior de licenciatura destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica sejam organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, sendo que a referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ser distribuída em três grupos, da seguinte forma: Grupo I: 800 horas, para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas,

as escolas e as práticas educacionais; Grupo II: 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos; Grupo III: 800 horas, prática pedagógica, assim distribuídas: 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição formadora, e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Considerando todas as orientações da BNC-Formação e analisando os projetos pedagógicos dos cinco cursos de licenciatura em Música do IFCE, com base em nossos conhecimentos e em nosso processo de formação na área de Currículo, dividimos coerentemente as disciplinas dos currículos dos cursos nos três grupos propostos pela BNC-Formação, utilizamos a nomenclatura mais apropriada dentre as apresentadas e apresentamos uma ordem coerente com base nos programas de unidade didática (PUD) de cada disciplina.

Destacamos aqui que o PPC do curso de licenciatura em Música do *campus* de Fortaleza foi o único que utilizou a divisão de grupos proposta pela BNC-Formação, mas na nossa análise apresentamos pontos divergentes, por acreditarmos que a divisão proposta nesta análise é mais coerente, considerando no todo os cinco cursos de licenciatura em Música do IFCE.

Como organização de disciplinas do Grupo I (800 horas) destinadas para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais



e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, apresentamos o quadro a seguir, com a indicação do semestre de oferta de cada disciplina nos cursos de licenciatura em Música do IFCE, indicando a não oferta quando ocorrer. A soma da carga horária das disciplinas totaliza 800 horas, porém a inclusão da prática como componente curricular como parte da carga horária dessas disciplinas possibilita a inclusão de outras disciplinas, ampliando as possibilidades formativas dos alunos.

Disciplinas do Grupo I	Crateús	Ca-nindé	Limoei-ro do Norte	Ita-pipo-ca	For-tale-za
Fundamentos Socio-filosóficos da Educa-ção (80h)	S1	S1	S1	S1	S2
Psicologia do Desen-volvimento (80h)	S2	S2	S2	S2	S3
Psicologia da Apre-ndizagem (80h)	S3	S3	S3	S3	S4
História da Educa-ção no Brasil (80h)	S4	S4	S4	S3	S1
Políticas Educacio-nais (80h)	S5	S2	S6	S5	S5
Currículos e Práti-cas Educativas (80h)	S5	S3	S5	S6	S6
Didática Educacio-nal (80h)	S4	S5	S4	S4	S4
Libras (40h)	S6	S4	S4	S7	S3
Projeto Social (40h)	S7	S4	S7	S7	S6
Leitura e Produção Textual (40h)	S1	S1	S1	-	S1
Metodologia da Pesquisa Científica (80h)	S6	S7	S6	-	S1
Trabalho de Con-clusão de Curso II (80h)	S8	S9	S8	S8	S8

Explicamos que: a nomenclatura “Didática Educacional” só aparece no PPC do *campus* de Fortaleza; as demais apresentam como “Didática Geral”; apenas o PPC do *campus* de Fortaleza não apresenta a nomenclatura “Leitura e Produção Textual”; os demais utilizam a nomenclatura mais geral: “Comunicação e Linguagem”; também apenas o PPC do *campus* de Fortaleza utiliza a nomenclatura “Metodologia do Trabalho Científico”, em vez de “Metodologia da Pesquisa Científica”. É ainda o único que apresenta a nomenclatura “Currículos e Práticas Educacionais”, enquanto os demais apresentam a nomenclatura “Currículos e Programas”. O PPC do *campus* de Itapipoca não apresenta as disciplinas de Leitura e Produção Textual e de Metodologia da Pesquisa Científica, bem como não apresenta nenhuma similar; o PPC do *campus* de Itapipoca também não apresenta Trabalho de Conclusão de Curso I nem Trabalho de Conclusão II, mas apresenta um único Trabalho de Conclusão de Curso no último semestre, como os demais cursos, e apresenta ainda a disciplina de Gestão Educacional e a de Métodos e Técnicas da Pesquisa Educacional. O PCC do *campus* de Limoeiro do Norte apresenta a nomenclatura “Estrutura, Política e Gestão Educacional”, em vez de “Políticas Educacionais”.

Como organização do Grupo II (1.600 horas), para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos, considerando as particularidades de cada curso, apresentaremos as disciplinas que são ofertadas em cada curso e podem compor este grupo, de acordo com a análise de cada PUD.



Como disciplinas que podem compor o Grupo II, o PPC do *campus* de Crateús apresenta 37 disciplinas: Introdução à Linguagem Musical; Linguagem e Estruturação Musical I, II e III, Técnica e Expressão Vocal I, II e III; Canto Coral I, II, III e IV; Prática Coletiva de Instrumento – Flauta Doce e Violão I, II, III e IV; Introdução aos Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Música; Filosofia da Arte; História da Música Ocidental I e II; Música e Tecnologia – Editoração de Partituras; Fundamentos da Arte-Educação; Harmonia I e II; Cultura Musical Brasileira; História da Música Brasileira; Metodologias em Educação Musical I e II; Fundamentos da Regência Coral; História da Música Popular Brasileira; Fundamentos da Regência Instrumental; Composição e Arranjo; Seminários em Educação Musical; Trabalho de Conclusão de Curso I; e quatro disciplinas optativas obrigatórias.

Como disciplinas que podem compor o Grupo II, o PPC do *campus* de Canindé apresenta 42 disciplinas: Linguagem e Estruturação Musical I, II e III; Técnica e Expressão Vocal I e II; Canto Coral I e II; Expressão Corporal; História da Música Ocidental I e II; História da Arte; Música e Tecnologia – Editoração de Partituras; Música e Tecnologia – Criação em Linguagem MIDI; Música e Tecnologia – Gravação e Edição de Som; Prática Coletiva de Instrumento – Sopro I e II; Prática Coletiva de Instrumento – Teclado I e II; Harmonia I e II; História da Música Brasileira; História da Música Popular Brasileira; Metodologias em Educação Musical I e II; Metodologias do Ensino de Artes na Escola; Instrumentação e Arranjo; Música, Filosofia e Sociedade; Prática Musical em Conjunto I, II e III; Fundamentos da Regência Coral; Tópicos em Composição Musical; Fundamentos da Regência Ins-

trumental; Trabalho de Conclusão de Curso I; Recital Palestra; e sete disciplinas optativas obrigatórias.

Como disciplinas que podem compor o Grupo II, o PPC do *campus* de Limoeiro do Norte apresenta 41 disciplinas: Introdução à Linguagem Musical; Linguagem e Estruturação Musical I, II e III; Canto Coral I e II; Inglês Instrumental I e II; Introdução aos Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Música; Prática Coletiva de Instrumento - Flauta Doce I e II; Instrumento Específico I, II, III, IV, V e VI; Prática de Instrumento Harmônico (Teclado / Violão) I e II; História da Música Ocidental I e II; Fundamentos da Arte-Educação; Música e Tecnologia - Editoração de Partituras; Prática em Conjunto I e II; Harmonia I e II; História da Música Brasileira; História da Música Popular Brasileira; Metodologias em Educação Musical I e II; Corpo e Expressão; Educação Física; Regência I e II; Composição e Arranjo; Música e Empreendedorismo; Trabalho de Conclusão de Curso I; e três disciplinas optativas obrigatórias.

Como disciplinas que podem compor o Grupo II, o PPC do *campus* de Itapipoca apresenta 42 disciplinas: Linguagem e Estruturação Musical I, II e III; Técnica e Expressão Vocal I e II; Canto Coral I e II; Piano Instrumental I e II; Introdução às Práticas Percussivas I e II; História da Música Ocidental I e II; Prática Instrumental (violão, piano, bateria ou canto) I, II e III; Introdução à Harmonia; Prática Coletiva de Instrumentos I e II; Harmonia I, II e III; Economia Criativa em Música; Metodologias em Educação Musical I e II; História da Música Popular Brasileira e Cearense; Fundamentos da Regência Coral; Fundamentos da Regência Instrumental; Análise e Morfologia Musical; Instrumentação e Orquestração I;



Introdução à Etnomusicologia; Composição e Arranjo; Pedagogia do Ensino Coletivo de Instrumento; Elaboração do Projeto e Pesquisa em Música; Música e Tecnologia I; Cultura Brasileira; Seminário em Educação Musical; e cinco disciplinas optativas obrigatórias.

Como disciplinas que podem compor o Grupo II, o PPC do *campus* de Fortaleza apresenta 33 disciplinas: Pesquisa em Música; Projetos Culturais; Metodologia do Ensino da Música; Educação Musical Inclusiva; Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV; Música e Tecnologia; Introdução à Etnomusicologia; História da Música Ocidental; História da Música Brasileira; Harmonia I e II; Criação e Improvisação Musical; Arranjo; Instrumento Específico I, II, III e IV; Instrumento Complementar I e II; Técnica Vocal; Prática Coral I, II, III e IV; Prática em Conjunto I e II; Regência I e II; Produção e Gravação Musical; Trabalho de Conclusão de Curso I (Recital).

Após analisar os projetos pedagógicos de todos os cinco cursos de licenciatura em Música do IFCE, afirmamos que eles só possuem oito disciplinas em comum, são elas: Linguagem e Estruturação Musical I, II e III; Canto Coral ou Prática Coral I e II; Música e Tecnologia; e Harmonia I e II. Embora existam disciplinas de caráter semelhante, possuem nomenclatura, carga horária e descrição de programa de unidade didática diferentes. Tal diferença é sinal de falta de alinhamento claro entre os diferentes cursos da mesma instituição.

Como organização do Grupo III (800 horas) de prática pedagógica, assim distribuídas: 400 horas para o Estágio Supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição for-

madora; e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora, pudemos constatar que a maioria dos PPCs dos cursos de licenciatura em Música do IFCE incluem a prática como componente curricular dentro da carga horária de algumas disciplinas compatíveis com a proposta pela referente resolução, o que possibilita a inclusão de outras disciplinas nos Grupos I e II. Apenas o PPC do *campus* de Canindé apresenta a carga horária de prática como componente curricular fora da carga horária das disciplinas.

Em todos os PPCs, as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV aparecem nos últimos quatro semestres do curso, cada uma com 100 horas, totalizando 400 horas. Destacamos que apenas o PPC do *campus* de Canindé apresenta nove semestres e que no PPC do *campus* de Crateús as atividades de observação e regência nas disciplinas de Estágio II aparecem obrigatoriamente no contraturno, similar ao que é proposto pelo curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará na cidade de Fortaleza, o qual possivelmente serviu de inspiração para a proposta de um curso em turno integral no *campus* de Crateús.

Estratégias para o campo de Educação Musical do IFCE

Após analisarmos os currículos dos cursos de licenciatura em Música do IFCE, sugerimos um processo de alinhamento dos currículos visando a uma maior integração entre os cursos de licenciatura em



Música do IFCE, respeitando as particularidades culturais e regionais de cada *campus*, porém com a possibilidade de atender coletivamente às demandas e orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e à possível transição de alunos entre os cursos, bem como sugerimos o alinhamento das informações públicas por meio do *site* institucional. Também importante é manter todos os dados atualizados e organizados para facilitar a comunicação por meio da consulta pública.

Além do alinhamento, sugerimos também uma maior articulação curricular entre os cursos por meio de projetos (ensino-pesquisa-extensão) e projetos que visem à formação continuada dos professores de Música do IFCE.

No plano de ação da coordenação do curso de licenciatura em Música do *campus* de Crateús referente ao ano de 2021, foi apresentado como um dos objetivos gerais auxiliar na reformulação do PPC de acordo com as novas diretrizes (objetivos específicos pertinentes: buscar formação para subsídio das reformulações do PPC e auxiliar o Núcleo Docente Estruturante – NDE na reformulação, com base nas diretrizes legais até dezembro de 2021).

Já no plano de ação da coordenação do curso de licenciatura em Música do *campus* de Canindé referente ao ano de 2021, foi apresentado como um dos objetivos específicos iniciar a elaboração de documento visando à atualização/alteração do PPC, considerando as necessidades levantadas e as novas diretrizes (Resolução CNE/CP nº 2/2019) (Mobilizar o NDE e o colegiado visando à alteração do PPC até dezembro de 2021).

O plano de ação da coordenação de licenciatura em Música do *campus* de Limoeiro do Norte apresenta apenas no cronograma de execução modificação do PPC, sem maiores detalhes. E o curso de licenciatura em Música do *campus* de Itapipoca não disponibilizou publicamente o plano de ação da coordenação de curso.

Os professores do *campus* de Fortaleza, em comum acordo, no ano de 2021, optaram por vivenciar durante um semestre um processo coletivo de formação docente, antes da entrada da primeira turma do curso de licenciatura de Música do referido *campus*, visando à formação continuada dos professores do curso de Música na área do currículo em Educação Musical. Em tal processo, que ocorre no segundo semestre de 2021, foram previstos oito encontros quinzenais para: estudos do PPC de licenciatura em Música: estudos sobre a BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, e a BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019; estudos da atual legislação educacional brasileira e dos documentos curriculares oficiais (nacionais, estaduais e municipais), bem como da legislação e da documentação referentes à Educação Musical; estudos sobre projetos de ensino, extensão e pesquisa, bem como sobre projetos que articulem a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; debates com coordenadores de cursos de licenciatura em Música já existentes na rede federal de ensino.

Tal formação continuada de professores para a abertura de um curso de licenciatura em Música no IFCE é inédita e será registrada e analisada, dando continuidade às nossas pesquisas.



Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos, de modo claro e objetivo, o campo de Educação Musical do IFCE e uma breve análise dos currículos dos cursos de Música do IFCE, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação).

Com a produção deste texto, foi possível apresentar uma nova parte do resultado da pesquisa de acompanhamento do campo de Educação Musical do IFCE referente ao ano de 2021, focando em estratégias para o crescimento da área da Música na instituição e buscando auxiliar no processo de formação dos professores de Música do campo estudado.

Com o início desta nova etapa de pesquisa, seguiremos com estratégias coerentes de formação para os professores de Música do IFCE, iniciadas em 2021, colaborando, assim, efetivamente com o campo de Educação Musical do IFCE.

Referências

- ARROYO, M. *Currículo: território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: USP, 2011.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Almedina, 2009.

GOMES, S. L. *Autoridade musical pedagógica*: Orlando Vieira Leite. 2018. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

GOMES, S. L. *Consolidação do campo de Educação Musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GOMES, S. L.; RIBEIRO, L. T. F. Análise da formação dos professores de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). In: RIBEIRO, L. T. F.; SILVA, S. M. A.; CASTRO, F. M. F. M. (org.). *Formação e experiências docentes*: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários. Fortaleza: EdUECE, 2021. p. 179-198.

MAY, T. *Pesquisa social*: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

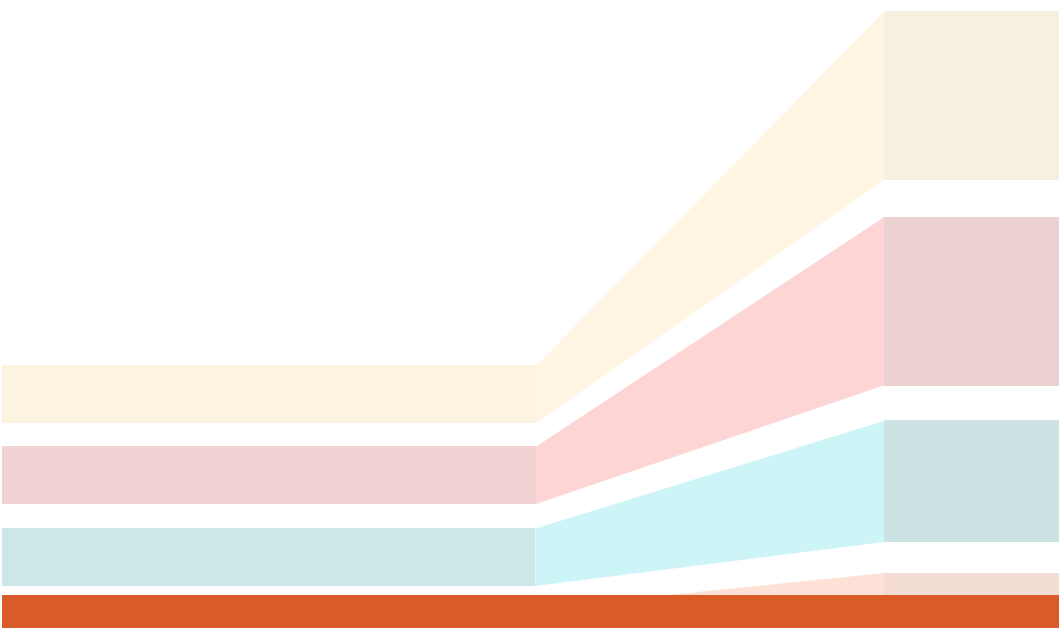
MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

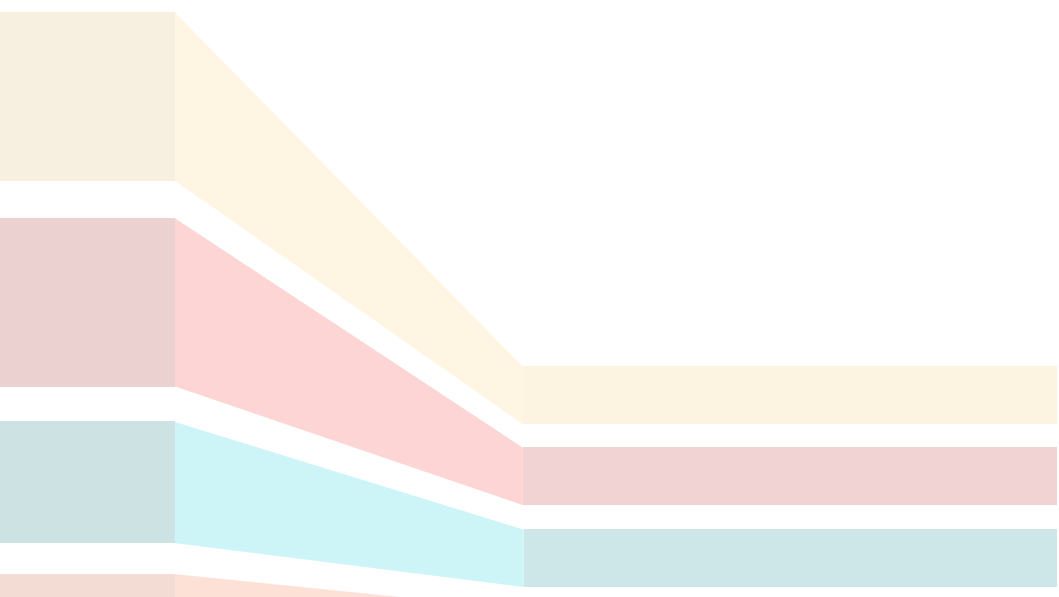
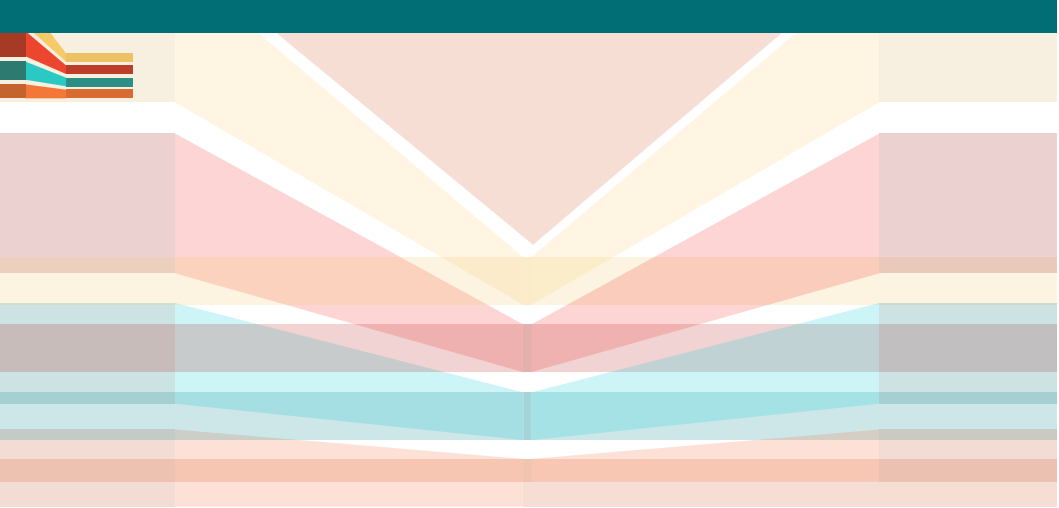
PACHECO, J. A. *Estudos curriculares*. Porto: Porto, 2005.

SILVA, T. T. S. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



SEÇÃO IV
PERSPECTIVAS DIVERSAS
PARA A APRENDIZAGEM





9 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap9>

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Educação Brasileira pela UFC. Docente do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi/UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) da UECE e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad) da UECE.

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Notas introdutórias

Os Poemas

Os poemas são pássaros que chegam / não se sabe de onde e pousam / no livro que lê. / Quando fecha o livro, eles alçam vôo [*sic*] / como de um alçapão. / Eles não têm pouso / nem porto; / alimentam-se um instante em cada / par de mãos e partem. / E olhas, então, essas tuas mãos vazias, / no maravilhado espanto de saberes / que o alimento deles já estava em ti... (MARIO QUINTANA)¹.

Ao longo deste texto, serão tecidas discussões sobre o tema formação de professores, tomando como ponto de reflexão aspectos da formação contínua, sendo essa situada em contexto de interação com os discentes. A discussão neste capítulo será expressa com o objetivo de compreender que dimensões formativas evidenciadas com suporte na experiência docente são decorrentes da interação professor-aluno na formação de professores.

¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/poesia/quintana.txt>. Acesso em: 10 ago. 2021.



Apoiando-se nas palavras acima de Mario Quintana, convidam-se os leitores para que desbravem este capítulo em uma perspectiva de voo, situando possíveis contribuições desta produção para o campo da Didática e para a formação de professores, ampliando tais voos para outras perspectivas investigativas que façam avançar a produção de conhecimentos nestas áreas. Espera-se que este seja um convite ao diálogo sobre formação contínua de professores, sendo essa situada por várias racionalidades e intersubjetividades relevantes para a realização da ação docente em si e do desenvolvimento com êxito de outras atividades dos professores, profissionais esses que são relevantes para o desenvolvimento de uma sociedade.

Assim, é destacado em continuidade que os resultados deste estudo são decorrentes de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada com uma pesquisa de campo promovida com nove professores da Educação Básica de uma escola pública de um município do estado do Ceará. Ao longo do texto serão usados nomes fictícios para identificar os docentes, os quais foram escolhidos por eles. Optou-se ainda, para a constituição deste texto, por integrar a análise de dados com o referencial teórico, em virtude da dimensão da produção e porque se compreende que, assim, haverá maior diálogo dos dados empíricos e os fundamentos teóricos da pesquisa. Cabe destacar que o estudo se caracteriza como exploratório, tendo sido a pesquisa pautada nas contribuições teóricas dos seguintes autores: Almeida, Lima e Silva (2002); Brzezinski (2002); Haidt (2002); Libâneo (1994); Lima (2001); Moraes (2003); Morales (2006), Rego (1999); Therrien, Mamede e Loiola (2007); e Veiga (2009).

Este texto está estruturado em quatro seções. A primeira, denominada “Notas introdutórias”, ora apresentada, objetiva apresentar ao leitor o que será abordado neste capítulo. A segunda, nomeada “A interação professor-aluno situada como contexto de formação docente”, apresenta reflexões sobre a formação de professores, tomando como palco de discussão as aprendizagens expressas a partir da interação professor-aluno, categoria essa que é central na composição deste texto. A terceira, intitulada “A formação de professores expressa em diálogo com a experiência”, aborda, de modo geral, a temática formação de professores, situando concepções, desafios e perspectivas, porém a discussão tem como elemento de destaque o diálogo com a experiência docente, sendo essa apontada como elemento importante para a formação docente e de inter-relação das categorias teoria e prática, que são centrais para a aprendizagem e para a atuação dos professores. A quarta, designada “Considerações finais”, apresenta as conclusões a que chegou este escrito.

A interação professor-aluno situada como contexto de formação docente

A categoria interação professor-aluno se entrelaça em todo o arcabouço analítico aqui desenvolvido e se presta a aspectos pedagógicos da prática pedagógica, compreendida como cenário de formação profissional docente, dado que se apresenta como contexto de aquisição, reestruturação, constituição e compartilhamento de vários saberes, que tem na formação contínua o seu campo de fortalecimento e de ressignificação da docência. Frente a isso, nesta seção serão



desenvolvidas discussões sobre perspectivas e implicações da interação supracitada para a formação docente, considerando como destaque a aprendizagem de conhecimentos e saberes importantes ao exercício do magistério. Com efeito, em relação às suas aprendizagens, as professoras Geane e Mary afirmaram que aprenderam o seguinte com os alunos:

A ser mais tolerante, [...] mais compreensiva e persistente; ser mais persistente. Aquele aluno que hoje ele não faz nada, não produz nada, mas, assim, amanhã eu venho cheia de esperanças que hoje ele faça diferente. [...] A gente vai tentando aperfeiçoar isso, criando sempre uma coisa nova, uma atitude nova, um detalhe novo, e tentando melhorar isso a cada dia. [...]. (PROFESSORA GEANE).

[...] tratá-los como diferentes; e, para ensinar alguma coisa, eu tenho que partir do que eles já sabem, da experiência deles, porque não adianta eu fazer diferente, porque eu não vou atingir o objetivo, porque eles são diferentes, eles estão em níveis diferentes, têm saberes diferenciados. [...]. (PROFESSORA MARY).

Identificou-se a “valorização dos conhecimentos” dos alunos como um saber da experiência, imprescindível para o trabalho do professor. O desenvolvimento de aulas com suporte no que os alunos já sabem é pontuado pelos sujeitos como um saber experiencial, que é associado a outros, como: ensinar “o que é certo” e perceber que o conhecimento liberta. Quando o professor inicia a aula, partindo do que os alunos já sabem, e identifica o que eles têm possibi-

lidade de aprender, com base na mediação docente, isso é um aspecto relacionado diretamente à teoria de Vygotsky, referente especificamente à concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ação que é fundamental para melhor promover o ensino, sempre com o objetivo de consolidar várias aprendizagens. De acordo com essa teoria, os discentes aprendem com apoio no que têm suporte e condição para fazer. Com isso, existe uma zona de aprendizagens possíveis de realizar com base na mediação do professor (REGO, 1999).

Assim, a referida teoria demonstra que as pessoas se encontram em frequente aprendizado e que cada conhecimento a ser assimilado só pode ser compreendido com base em outro, preexistente. Este só é apreendido porque as pessoas têm a capacidade de realizar esta aprendizagem, haja vista que, do contrário, ele não seria apropriado. A “identificação do que precisa ser ensinado”, dentre os diferentes conhecimentos sistematizados propostos pelo currículo escolar, com base na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, é situada como um saber experiencial importante para o trabalho do professor, pois permite que venha a ser realizado de modo mais consistente e significativo na apropriação de conhecimentos.

No que se refere à capacidade de identificação que o conhecimento em si liberta, este saber da experiência é compreendido como algo reflexivo e crítico no processo de ensino e que urge ser propagado aos discentes, de forma sistemática e intencional. Ao partir do que foi exposto nos parágrafos anteriores, nota-se que a seleção do conhecimento a ser ensinado necessita de desenvolvimento sistemático e



cautela pedagógica, sendo fundamental identificar a relevância do que se apreenderá. O acesso ao conhecimento permite que as pessoas tenham melhor compreensão da realidade, pois este pode libertá-las do “não saber”.

A “própria interação com os discentes foi identificada como um saber da experiência”, porém não é fácil desenvolvê-la. A realização desta é tratada como uma aprendizagem constituída no decorrer da experiência; aprende-se a interagir, do exercício da docência, em situações de conflito e de afetividade, revelando contradições e pontos de convergência entre os sujeitos envolvidos. O docente é o profissional responsável e com formação para promover as mediações do ensino e da aprendizagem, consolidando as relações interativas neste contexto, ainda mais porque “O professor pode ensinar mais com o que é do que com aquilo que pretende ensinar [...]” (MORALES, 2006, p. 25).

Cita-se um trecho do relato da professora Luísa para ilustrar o exposto no parágrafo anterior, quando ela destaca que “[...] *essa relação professor-aluno, aluno-professor, também faz parte deste saber docente; você tem que saber lidar com os seus alunos [...]*”. A ausência de experiências interativas com alunos durante a formação inicial é apontada como um dos fatores que ocasionaram essa dificuldade elencada na realização da interação durante o início da docência. Identificou-se na fala dos professores o fato de que o relacionamento com os discentes ficou melhor no decorrer dos anos, aspecto que é estendido para as relações com outros indivíduos na sociedade. A docente Fernanda citou ainda:

[...] Eu digo, assim, que eu não era muito próxima das pessoas, eu tinha medo de chegar às pessoas, e isso eles fizeram com que eu me reaproximasse deles, eu tinha medo das pessoas [...] hoje eu abraço, já cheiro meus alunos e, logo no primeiro ano, foi difícil, eu não tinha isso com meus alunos: de dar um cheiro, de dar um abraço; hoje não. [...].

Conforme se evidenciou, as relações interpessoais dos discentes com os docentes são cercadas de aprendizagens, iniciadas da própria realização da interação em si e na existência dela, considerando todas as peculiaridades e nuances deste âmbito formativo contínuo que marca o início de outras aprendizagens importantes para a profissão docente. É notório que existem situações conflituosas nesta relação, algo muito inerente a toda e qualquer tipo de interação social. Inclusive, como mencionado por alguns professores, existem situações em que os alunos conversam durante a aula, manifestando falta de atenção, conversas paralelas, por exemplo. Isso dificulta o processo de ensino, o que repercute na aprendizagem, porém esses momentos interativos são percebidos como situações oportunas de aprendizagem para o professor. As professoras Ruth e Luísa comentaram o seguinte em relação a esse aspecto da pesquisa:

Um dos maiores saberes que eu tive e que eu consegui ter com os meus alunos foi exatamente ter essa aproximação com eles. É incrível, mas foi isto: cada vez que eu me aproximo do aluno e que eu descubro algo sobre ele, isso vai influenciar demais no meu trabalho profissional, no meu ensino-aprendi-



zagem. [...] nunca devo responder à questão da indisciplina [...]. Então, o que se pode fazer com um aluno indisciplinado? Você vai precisar se aproximar dele; você vai precisar ficar perto dele para descobrir o que está acontecendo para você tomar algumas medidas não agressivas; você não pode jamais responder a essas indisciplinas com agressividade. [...]. (PROFESSORA RUTH).

E esses saberes experienciais fazem com que a gente busque ser um profissional melhor. Para mim, me melhorou humanamente devido a esse conhecimento da vida dos alunos, e reconhecer essas dificuldades, e tentar superar. [...] Então, a gente tem que ser flexível; você planeja uma aula e, muitas vezes, você não consegue dar, e aí, por quê? Por causa da indisciplina dos alunos e tem outras coisas que também acontecem, mas eu acho que a pior parte é a indisciplina dos alunos, que faz com que isso não aconteça. [...]. (PROFESSORA LUÍSA).

Ante o exposto, identifica-se que é um desafio saber resolver, reduzir ou extinguir os conflitos em sala de aula, sendo uma aprendizagem necessária nas mais diversas interações. Eles integram as relações intersubjetivas. De todo modo, eles não podem ser motivo para desestruturar as interações do professor com seus alunos. Caso isso venha a ocorrer, o processo de ensino será comprometido e, em consequência, também o de aprendizagem. Os momentos conflituosos de sala de aula precisam de reconhecimento como situações oportunas de aprendizagem, em que o diálogo se apresenta como elemento norteador dessas aprendizagens, sendo identificado como

marco de mediação de constituição de saberes. Não é fácil abordar os aspectos e as questões que se relacionam aos momentos de conflito, tornando-se relevantes ao trabalho dos professores, assim como discutem Haidt (2002) e Libâneo (1994).

A falta de atenção não é delimitada como uma situação de conflito pelos sujeitos. Por meio dela, no entanto, podem ser desencadeadas determinadas situações conflituosas que dificultem os processos de ensino e de aprendizagem, por exemplo, as conversas paralelas. Dessa forma, o trabalho docente atrai a atenção dos alunos, motivando-os à participação em tudo o que for proposto durante a aula, para que estes não se mostrem dispersos e desatentos ou mantenham conversas paralelas. Sobre essa situação, a professora Geane relatou que, no início da profissão, não sabia como proceder em situações desta natureza, por inexperiência e ausência de formação para esse fim. Ao observar, contudo, os discentes desatentos, a docente desenvolveu estratégias para atrair a atenção deles, o que é afirmado por ela como um saber da experiência. Segue o comentário da educadora em relação ao que foi discutido:

[...] quando eu via aqueles alunos dispersos, sem mostrar interesse pelo que estava sendo trabalhado em sala de aula, então eu fui percebendo que tinha que ir modificando e mudando o meu modo de trabalhar, e aí entra mais a interação com os alunos, de prestar mais atenção ao que eles faziam, o que eles diziam [...].

Dentre os saberes da experiência consolidados com o tempo e na interação com os alunos, citou-se



também o fato de que atualmente os professores estão mais “seguros”, sabendo, inclusive, identificar com maior propriedade o que compete, de fato, a um professor promover no que se refere ao acúmulo de conhecimentos, competências e habilidades. Identificou-se que os sujeitos entrevistados ingressaram no magistério com receio do que iriam encontrar e desenvolver em sala de aula, o que dificultava o trabalho docente. O exercício da profissão, mediante o contato com os estudantes, trouxe “mais segurança” para os docentes, inclusive para controlar as emoções, o que é situado como um saber experiencial.

O “controle das emoções” é identificado como um saber experiencial muito importante para o exercício da docência, sendo encaixado como um saber profissional constituído no campo de atuação docente. Os impulsos nervosos carecem de controle para não trazerem problemas para a prática pedagógica. É fundamental que o professor reflita e aja como permanente profissional, que identifica seus atos como educativos e formativos. Os professores adquiriram maior maturidade no que se refere à profissão e às questões relacionadas com o exercício profissional. Para ilustrar, segue o relato dos professores Antônio, Joana e Mary:

[...] Na minha prática, ela contribui para que eu me tornasse mais seguro, certo do meu papel enquanto educador [...]. E, em compensação, também receber as experiências de vida desse aluno, porque, nessa interação professor-aluno, no meu trabalho enquanto educador, é fundamental haver essa troca de informação aluno-professor e professor-aluno; professor aprende também

com o aluno e o aluno aprende também com as experiências de vida do professor. (PROFESSOR ANTÔNIO).

Quando eu comecei, quando eu iniciei minha vida profissional, eu era medrosa. Eu estava ali com medo. Eu tinha medo de tudo. Para mim, tudo era novo e, com o passar do tempo, a gente vai adquirindo muita experiência. A gente vai aprendendo, e isso faz com que a gente crie uma certa maturidade. Eu posso dizer que eu tenho hoje mais segurança. [...]. (PROFESSORA JOANA).

Um outro saber que eu aprendi e ponho em prática todo dia é a questão do controle das emoções, [...] não é que eu me sentia descontrolada em muitos momentos [...]. Eu consigo, com esse controle das emoções, resolver os conflitos que vão surgindo dentro da minha sala de aula. Ser autêntica em me relacionar tanto com os alunos quanto com a família [...]. (PROFESSORA MARY).

Com suporte na análise dos trechos de falas dos professores pesquisados, percebeu-se que a formação docente é contínua, marcada por inúmeras singularidades e subjetividades, e está em permanente transformação. As relações interpessoais constituídas no espaço da sala de aula refletem ricos processos de aprendizagem para os sujeitos envolvidos nestas, situadas como campo de explicitação de saberes docentes, integrados à formação e ao trabalho pedagógico, por isso esses saberes são experienciais e profissionais.



A formação de professores expressa em diálogo com a experiência

Ao longo desta seção, serão tecidas reflexões acerca do tema formação de professores, dada sua relevância para a compreensão da temática abordada e proposta como objetivo deste texto, mas é importante considerar que essa abordagem será expressa a partir das concepções dos professores pesquisados, tomando como referência a análise da experiência. O diálogo reflexivo sobre a temática enfocará aspectos inter-relacionados com o que foi discutido na seção anterior, tendo como referência a compreensão dos sujeitos sobre a formação docente.

A professora Fernanda defendeu, por exemplo, a ideia de que precisa de conexão entre as categorias teoria e prática, do contrário o trabalho docente não alcançará seus propósitos. Já Itinha complementou destacando que, se houver capacitação, consequentemente, ela apresentará mais facilidade para realizar as suas atividades em sala de aula. É importante considerar que a concepção de formação contínua, especificamente de formação de professores em uma perspectiva crítica, está além da ideia reducionista da formação de professores com a denominação de capacitação e qualificação, adjetivações que são frágeis e fragmentadas.

Reduzir a defesa e garantia da formação de professores ao termo “capacitação” é, em certo sentido, um ato explícito de fragmentação e de desvalorização de todo o processo de constituição da docência, que vai muito além da lógica do mercado de trabalho. De outro modo, os nove professores pesquisados consideram que o exercício da docência exige e precede

a existência de formação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que não se encontra reduzida a uma certificação e/ou titulação acadêmica, mas passa pela apropriação de vários conhecimentos e saberes relevantes ao exercício reflexivo e comprometido da docência. Estas dimensões se entrelaçam à formação contínua.

Ainda a esse respeito, duas professoras apontaram que: “*O trabalho docente está ligado totalmente à formação, porque [...], para você exercer o trabalho docente, você tem que ter uma formação*” (PROFESSORA MARY); “[...] *o trabalho docente ele é o resultado da formação de um professor [...]*” (PROFESSORA LUÍSA). Observa-se que elas identificaram que a formação docente possibilita condições adequadas para que o professor desenvolva com maior êxito a sua prática, desencadeando contribuições para as aprendizagens dos alunos.

O professor Antônio, por exemplo, expôs que o docente obtém êxito em seu trabalho desde o momento em que desenvolve pesquisas e constantes estudos, ou seja, esse docente manifestou compreender a formação como uma ação contínua e dinâmica. Frente a essas considerações, situa-se que o educador precisa estar em constante processo de formação, adquirindo inúmeros conhecimentos e saberes docentes úteis para o desenvolvimento do seu trabalho, sejam estes apreendidos nas instituições de formação acadêmica ou na prática pedagógica, conforme referendam estudos dessa temática abordados por Brzezinski (2002).

É importante considerar que os dados apresentados revelam que a formação contínua é promovida em contextos e ações dos docentes. Associa-se,



por exemplo, ao ato de pesquisar, que contempla em destaque a pesquisa de prática pedagógica e de suas diferentes condições de trabalho, assim como temáticas importantes para a sua aprendizagem sobre e para a profissão. Isso confirma que, para existir bom desempenho “[...] das suas funções, o professor tem de possuir uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua [...]” (MORAES, 2003, p. 110), sendo essa compreendida como um ato permanente de aprendizagem da profissão. Em continuidade, Lima (2001, p. 50, grifo da autora) defende a noção de que:

A perspectiva de *formação contínua* ligada ao desenvolvimento profissional, aglutinando a um só tempo a certificação e a formação em serviço, utilizando a teoria do trabalho como categoria fundante do homem como ser social, a partir da sala de aula em que o professor-aluno realiza sua formação, é o salto de abrangência que meu trabalho pretende trazer.

A prática docente, desse modo, configura-se como local para a aprendizagem, marcada por subjetividades instituídas pelas relações interpessoais de docentes e discentes. Acerca desse ponto, ressalta-se que o professor Israel destacou que a “[...] *formação é isso, é a vida, é dia a dia; a vida é uma escola*”. Nesse sentido, a formação contínua caracteriza-se como campo de singulares aprendizagens para a constituição e exercício da docência, entendida como uma perspectiva de formação docente permanente e que se entrelaça com a própria dinâmica e o papel da escola, situada no seu cotidiano, de forma lúdica e plural.

A formação dos professores passa, outrossim, por essas dimensões destacadas nos últimos parágrafos. Não se reduz, todavia, a esse fim, visto que diariamente os professores assimilam conhecimentos significativos para a realização do seu trabalho, algo que é muito importante para a sua formação. Para tanto, “[...] *é tudo contínuo, toda uma aprendizagem contínua, você vai aprendendo a cada dia. Hoje eu vim para cá e vou sair aprendendo mais; é sempre assim [...]*” (PROFESSORA JOANA). Tais reflexões confirmam que:

[...] a formação contínua perpassa todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Torna-se assim uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social. O conhecimento a ela veiculado, por sua vez, tem essa mesma abrangência mediadora de completude humana. (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p. 94).

A formação dos professores acontece com trocas contínuas de conhecimentos, adquiridos também no exercício da profissão. Dessa maneira, todos os dias são constituídos aprendizados para a docência, que se coadunam com os fundamentos dos conhecimentos acadêmicos. Os docentes aprendem cotidianamente na escola, desenvolvendo a prática pedagógica, por intermédio de interações com os seus alunos, que contribuem com a formação contínua. Na perspectiva de Therrien, Mamede e Loiola (2007), a ação docente comumente se reestrutura pelas interações delineadas entre professor e aluno. Compreende-se que isso intervém total e diretamente na



aprendizagem do docente e na constituição do seu trabalho, que se expressa como um trabalho interativo pedagogicamente. Há, com isso, reestruturação frequente da ação docente e dos aspectos que integram a práxis do professor. Seguem as transcrições do pensamento predominante no grupo entrevistado sobre a formação contínua:

[...] é necessária [...] porque ninguém pode parar no tempo, porque a educação, a escola e os sujeitos são dinâmicos, mas é sempre importante que a gente esteja sempre se atualizando. [...]. (PROFESSORA MARY).

[...] é muito importante [...] exerce influência da minha própria aprendizagem, da minha avaliação para com meus alunos. (PROFESSORA ITINHA).

[...] ela é fundamental para o professor [...] porque o mundo, a sociedade está em constante modificação, então é importante que os professores estejam em contato, a cada dia, com novas informações, com acesso às novas tecnologias, com domínio do computador, das tecnologias educacionais que as escolas oferecem. (PROFESSOR ANTÔNIO).

Comprova-se no exposto a ideia de que frequentemente os professores aprendem, já que os alunos lhes instigam para a aquisição de significativos conhecimentos para a realização do trabalho pedagógico. As oportunidades de aquisição de saberes com os alunos acontecem em situações diversas da dinâmica do cotidiano escolar, contextos, meios e espaços, seja por intermédio de uma conversa ou da realização de uma atividade proposta pelo currículo escolar. Sobre

isso, a professora Joana destacou o seguinte, ao descrever sua prática pedagógica:

[...] ensinam muito a gente. Às vezes, você recebe, assim, uma lição do seu aluno; você pensa, assim, que alguns alunos não têm muito a oferecer, [...] às vezes, em uma conversa e em uma produção de texto que ele faz que você vai ler, você lê, você até derrama lágrimas, entalada com o ensinamento que aquela criança lhe deu. [...].

De forma geral, os professores precisam valorizar esses aspectos formativos em sua formação contínua e refletir criticamente sobre essas questões relacionadas indubitavelmente ao seu trabalho, uma vez que esses profissionais se encontram em múltiplo e permanente aprendizado. Os alunos, por exemplo, mesmo com níveis diferenciados de desenvolvimento e de aprendizagem, com suas singularidades e nuances, propiciam diversas aprendizagens para os seus professores. Nessa perspectiva, concede-se ênfase à importância da necessidade nesse aspecto, mas é relevante elencar que a sala de aula é um dos espaços oportunos de aprendizagem também para o docente, sendo, por isso, um campo de produção de saberes experienciais.

Com esta asserção, solicitou-se aos docentes pesquisados que apontassem aquilo de que sentiam falta em suas respectivas formações. As opiniões dos nove professores divergiram em alguns aspectos, tendo sido similares em outros. Na íntegra, revelaram o desejo de aprender constantemente, tanto os conhecimentos acadêmicos como os saberes da experiência docente. Eles destacaram a necessidade de



ofertar, com maior frequência, formações continuadas, por ser uma exigência da prática pedagógica, por intermédio de ações do poder público federal, municipal e também da própria escola, no intuito de contribuir com o processo de aprendizagem dos docentes sobre variados aspectos de sua profissão, com demandas da experiência.

Desse modo, os professores Antônio e Ruth apontaram que querem cursar um mestrado, mas, ao mesmo tempo, revelaram que encontram dificuldades para conseguir isso, em virtude das condições de trabalho e da ausência de incentivos governamentais para esse fim. Eles afirmaram que não há políticas públicas educacionais que impulsionem e, de fato, valorizem esse tipo de formação, o que lhes dificulta a ascensão profissional e acadêmica.

Já as professoras Joana, Fernanda, Luísa e Itinha asseveraram que sentem ausência de cursos direcionados para as suas respectivas práticas de ensino, que realmente sinalizem mudanças e progressões na educação, desde as necessidades específicas da sala de aula e da realidade de cada educando. Vale destacar a fala da professora Luísa, por exemplo, quando revelou preocupação exclusiva com a aprendizagem dos seus discentes: “[...] *eu sinto muita falta de cursos de formação para alfabetização, porque a gente pega aluno no terceiro ano que não sabe ler [...]*”. Sobre essa discussão, o professor Israel defendeu que os cursos de formação continuada registram limitações, aspecto preocupante:

[...] a falha se encontra justamente aí; são cursos limitados. Não existe uma pesquisa da nossa vocação, o quer que acha? Neces-

sário; às vezes, eles impõem esses cursos, já que os ofertam, mas são insuficientes. [...].

De modo divergente, as professoras Geane e Mary destacaram o seguinte:

[...] eu acho que, se eu tivesse lá atrás lido bastante, tivesse tido bem mais acesso à leitura, tivesse sido cobrada lá na minha formação, na minha primeira formação, [...] eu me sentiria uma educadora com mais segurança, [...] a leitura, assim, é a base, é tudo, porque, quando você tem o hábito da leitura desde muito cedo, você aprende muito mais. (PROFESSORA GEANE).

Eu sinto falta de estudo, de uma fundamentação teórica [...]; se a gente estudasse mais, poderia ter essa contribuição maior [...]; o conhecimento é dinâmico e então tem alguém pesquisando aí, e isso a gente precisava; a gente está estudando também. (PROFESSORA MARY).

Estes dados demonstram que referidas professoras sentem ausência de fundamentação teórica em suas formações. Tal informação se encaixa com o que foi exposto nas discussões, especificamente sobre as críticas destinadas à formação inicial e continuada, que expressavam, de certo modo, teoria, porém de forma pontual e desarticulada da prática pedagógica. Na primeira, identifica-se que esse aspecto é presente desde a Educação Básica. Já a segunda situa a referida limitação no contexto contemporâneo do exercício de sua profissão. Suas falas evidenciam o desejo de acesso ao conhecimento que se produz no âmbito acadêmico, mediante a realização de pesqui-



sas científicas. Identificam-se contradições em determinados discursos e posicionamentos, quando é dito que a teoria não atendia à prática e que era excessiva, em detrimento das experiências de ação docente. Assim, a teoria revela sua limitação e fragilidade, tanto do ponto vista qualitativo como quantitativo.

Considera-se relevante a promoção de análises sobre essas perspectivas no ambiente escolar, a fim de transparecer estudos sobre o que se concebe por teoria e por prática acerca de seus papéis e articulações. Identifica-se que a leitura e o estudo se mostram como elementos que fortalecem a formação dessas professoras. Tais necessidades formativas também se estendem aos demais professores ora citados, uma vez que todos destacaram a necessidade do aprendizado contínuo referente aos aspectos relacionados ao âmbito pedagógico, profissional e curricular, conforme defendem Brzezinski (2002) e Veiga (2009).

As discussões promovidas nesta seção, em diálogo com a anterior, asseveram que a formação contínua docente é situada de forma singular para o desenvolvimento profissional do professor, concebida como um campo de múltiplas e de permanentes aprendizagens sobre a docência, que assumem sentidos formativos diversos em contexto e situação de interação com os discentes, sendo fundamentais para o exercício do magistério.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que os professores estão em constante processo de formação, interligando e produzindo diferentes conhe-

cimentos e saberes relevantes para um melhor desenvolvimento da prática pedagógica, os quais são inter-relacionados e reestruturados em um processo dialógico da teoria com a prática. Em contexto de interação, os professores apreendem uma série de conhecimentos importantes para aprender e desenvolver a docência, os quais podem ser consolidados, inclusive, em situações conflituosas, tais como, por exemplo, em conversas paralelas, falta de atenção às explicações durante a aula.

Evidencia-se, com suporte na análise dos dados deste estudo, que a interação professor-aluno se apresenta como uma dimensão instigadora de aprendizagens significativas para a formação contínua docente, tendo a experiência como elemento importante na consolidação de conhecimentos e saberes relevantes ao exercício da docência. Na interação com os alunos, os professores apreendem uma série de saberes relacionados com a própria necessidade e capacidade de interagir, como saber ouvir, compreender, dialogar e resolver conflitos, dos quais também são consolidadas aprendizagens importantes para a docência.

Assim, é identificada a necessidade, por exemplo, de que as políticas públicas educacionais de formação de professores, voltadas para a formação inicial e continuada, deem destaque e também importância ao desenvolvimento de ações formativas que valorizem e reconheçam as aprendizagens da docência que são constituídas no cotidiano escolar, que também são importantes para a formação e para o desenvolvimento profissional docente.

É fundamental que sejam providas mais discussões em diferentes espaços de formação e de atuação



docente acerca do tema formação contínua, em virtude do papel que ela desempenha na e para a formação de professores, sendo esta tipologia de formação compreendida como uma perspectiva e postura de compreender, apreender e promover a docência. Cabe elencar, por último, o quanto é necessário fazer avançar os estudos acerca da epistemologia da prática, tomando como destaque a experiência docente e a interação com os alunos, propondo estratégias de maior inter-relação com os conhecimentos acadêmicos.

Referências

ALMEIDA, M. B.; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. *Dialogando com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2002.

BRZEZINSKI, I. (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano, 2002.

HAIDT, R. C. C. *Curso de Didática Geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MORAES, M. C. *et al. Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto, 2003.

MORALES, P. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. *et al.* (org.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 121-138.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus, 2009.

10 O AFETO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap10>

SAMARA DA COSTA SILVA

Graduanda de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: samarac.silva@aluno.uece.br

EVERTON SOUSA DA SILVA

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: evertons.silva@aluno.uece.br

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES

Doutorando e mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão de Organizações Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Pedagogia também pela UVA. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE) e coordenador do Grupo de Estudos Trabalho e Educação (GETE/UECE).

E-mail: marcos.educare@hotmail.com

Introdução

Assim como as metodologias de ensino utilizadas no âmbito escolar são importantes para o desenvolvimento do saber do aluno, o espaço ocupado pela afetividade na construção da aprendizagem é de suma importância. Sem dúvidas, a educação afetiva deveria ser levada em consideração pelos docentes como uma de suas primeiras preocupações, visto que ela é um componente condicionante para o despertar de atitudes, companheirismo, caráter, criatividade e demais atividades cognitivas do aluno.

Nesse sentido, pode-se entender que, se a escola é uma instituição formadora de talentos e capacidades, não pode limitar-se apenas a fornecer conteúdos e conhecimentos, mas deve primar pelo desenvolvimento da personalidade de seus educandos. É inevitável dizer que aqui o professor, pela proximidade e convivência mais direta com os alunos, exerce neles grande influência. É por isso que ele deve possuir conhecimento sobre as relações afetivas que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

Não obstante, antes de realizarmos um aprofundamento sobre o assunto, há um questionamento que deve ser levado em consideração: o que é afeto? Diante disso, é necessário apresentar as de-



finições de afeto, emoção, sentimento, paixão. Em resposta, o afeto nada mais é que um sentimento de carinho que o ser humano tem ou sente por algo ou alguém, sendo um dos principais agentes que interferem no comportamento: na forma como agimos e como pensamos em algo. Bezerra (2006) conceitua o afeto como elemento básico da afetividade humana que faz parte de uma totalidade de fenômenos manifestados pelas emoções, sentimentos e paixões. Em outras palavras, podemos definir afeto como sendo um:

Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza. (CODÓ; GAZZOTTI, 1999, p. 48-59 *apud* BEZERRA, 2006, p. 21).

Ademais, podemos ainda apresentar o termo “afetividade” como sendo a capacidade que o ser humano dispõe de ser afetado e influenciado pelo mundo externo/interno por meio das sensações que estão diretamente ligadas às sensações agradáveis e desagradáveis. Nesse contexto, vale realçar que há diferença entre afetividade e emoção. Galvão (1995, p. 43) nos apresenta essa distinção:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente, no qual se inserem várias manifestações.

Sob a perspectiva da Psicologia, Wallon (1995 *apud* SILVEIRA, 2014) comenta sobre a questão dizendo que as emoções surgem desde o início da vida do indivíduo, sendo exteriorizadas por meio da afetividade, expressão corporal e motora.

Nesse viés, objetivamos destacar a importância da afetividade no processo de aprendizagem, realizando uma breve reflexão sobre como a afetividade e os sentimentos podem interferir no processo de aquisição de conhecimento, levando em consideração, portanto, a contribuição do bom relacionamento escolar entre docente e discente.

Assim, compreendemos a relevância da afetividade na relação aluno/professor por ser um instrumento transformador dentro do ambiente escolar, capaz de despertar o desejo e o interesse do aluno em estudar e aprender. Para tanto, compõem a base teórica desta pesquisa: Bezerra (2006), Freire (2018), Galvão (1995) e Silveira (2014). Partimos, então, das seguintes questões norteadoras: o que é afeto? Qual a importância da afetividade na relação professor/aluno? Qual a relevância do afeto no processo de aprendizagem do educando?

Wallon e a afetividade: algumas concepções sobre a construção do indivíduo por meio do afeto

Antes de adentrarmos na temática, faz-se necessário apresentar um dos grandes nomes da Psicologia do Desenvolvimento: Henri Paul Hyacinthe Wallon, popularmente conhecido como Henri Wallon (1879-1962). Nascido na França em 1879, o entusiasta foi um grande teórico da Psicologia do Desenvolvimento, tendo uma formação superior inicial em Fi-



losofia. Ele iniciou sua carreira docente ministrando aulas na Escola Normal Superior, berço de sua formação.

Wallon sofreu grande influência da tradição médico-filosófica da Psicologia francesa, que, somada à sede de conhecimento do filósofo acerca dos conhecimentos biológicos, impulsionou-o a cursar Medicina, formando-se em 1908. No período em que atuava como médico e psiquiatra, sentiu interesse pela psicologia da criança. Já em 1920, encarregou-se de ministrar conferências sobre a psicologia da criança na Sorbonne, universidade francesa, local onde atuava como docente. É importante ressaltar que ele lecionou em outras instituições, sendo o pioneiro no reconhecimento da importância da afetividade para a educação; homem de ciência e de grande importância educacional, Wallon veio a falecer no ano de 1962.

Nota-se que, para Wallon, o afeto é uma importante ferramenta que potencializa o desenvolvimento humano e que atua na construção do indivíduo. Nesse sentido, durante o desenvolvimento educacional da criança, a afetividade produz a necessidade e a crença de que a criança é capaz de se tornar autônoma, resolver problemas da vida, ser atuante e ter participação social, se receber amor e afeto na infância e na juventude.

A relação afetiva desenvolvida entre aluno e professor, quando positiva, contribui para o processo de desenvolvimento pessoal e da aprendizagem do aluno, partindo da perspectiva de que o professor é responsável por estabelecer uma mediação entre o educando e o conhecimento de maneira operante e prazerosa. Dessa forma, um relacionamento saudável entre ambas as partes contribui para um melhor

aprendizado para o aluno, permitindo-o adquirir uma maior gama de conhecimentos, possibilitando-o ainda aplicar tais informações em seu cotidiano.

Para tanto, o docente não deve adotar posturas autoritárias, tomando a si a imagem de detentor do conhecimento, embora deva assumir o papel de mediador no processo de aprendizagem. A afetividade seria, então, a ferramenta facilitadora, a colagem entre o desejo de saber e a vontade de aprender. Assim, pode-se afirmar que o fortalecimento das relações afetivas entre aluno e professor pode ser capaz de gerar grandes contribuições à aprendizagem escolar do educando.

Nesse viés, Henri Wallon enxerga o desenvolvimento do ser humano como uma construção progressiva, na qual ocorrem fases de predominâncias afetiva e cognitiva, de maneira alternada. Dessa forma, cada fase tem suas características, sendo que as atividades que predominam são correspondentes aos recursos que se encontram disponíveis para a criança naquele instante para interagir com o ambiente. Assim, a psicogenética *walloniana* propõe que o desenvolvimento humano englobe a razão e a emoção, supondo sua inerência entre o plano mental e motor, necessitando, assim, explanar os cinco estágios dessa psicogenética.

O primeiro estágio, denominado impulso-emocional, engloba o primeiro ano de vida. Sua peculiaridade é dada pela predominância da emoção, que é um instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. No sensório-motor e projetivo, o segundo estágio, que se estende ao terceiro ano de vida, o interesse da criança está voltado para a exploração sensório-motora do mundo físico, cuja aquisição da



marcha e da apreensão possibilita a criança ter uma maior autonomia ao manipular objetos e ao explorar os espaços que estão ao seu redor. Caracteriza-se ainda pelo fato de que, para se exteriorizar o pensamento, a criança precisa de gestos; assim, é possível compreender que o pensamento se projeta por meio dos atos motores.

O estágio do personalismo, que se estende dos 3 aos 6 anos, caracteriza-se pelo processo de formação da personalidade, em que a construção da consciência de si mesmo dá-se por meio das interações sociais com os demais, predominando, assim, as relações afetivas.

O quarto estágio, denominado categorial, que surge por volta dos 6 anos de idade, traz grandes avanços no plano da inteligência, graças à solidificação da função simbólica e à capacidade de diferenciação da personalidade, que foram concretizadas no estágio do personalismo. Aqui, os avanços intelectuais da criança guiam seus interesses para o conhecimento e as conquistas do mundo exterior, reproduzindo, pois, as suas relações com o meio, predominando o aspecto cognitivo.

Por fim, no estágio da adolescência, há a ruptura da tranquilidade afetiva citada no estágio anterior, devido à crise da puberdade, impondo a necessidade de se ter uma nova definição dos contornos da personalidade, que foram desestruturados mediante as mudanças corporais oriundas da ação hormonal. Em outras palavras, “[...] Esse processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade” (GALVÃO, 1995, p. 44).

Percebemos que, para Wallon, a importância da afetividade para o desenvolvimento e a construção do indivíduo fundamenta-se na afirmativa de que o ser humano, desde seus primeiros dias de vida, é exposto e envolvido em afetos. Nessa questão, o afeto possui um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade da criança, que se constituirá em referências no estabelecimento das futuras relações sociais com outros seres humanos. Para Wallon, a dimensão afetiva é de extrema importância, “[...] seja do ponto de vista da construção da pessoa, como do ponto de vista do conhecimento” (BEZERRA, 2006, p. 22).

Wallon exemplifica sua teoria ilustrando sua ideia com um relato de uma criança que se encontra no estágio impulsivo-emocional, no qual chora para que sua mãe o alimente ou para manifestar que sente dores. Aqui, o choro é a manifestação mais clara das vontades e necessidades do bebê, pois, sem que haja predominância da fala, manifesta-se a afetividade, que orienta suas primeiras reações com as demais pessoas e intermedeia sua relação com o mundo físico.

Segundo Silveira (2014, p. 5), o termo “afetividade”, para Wallon, corresponde às primeiras manifestações de prazer e desprazer experimentadas pela criança, e esses rudimentos afetivos surgem na fase mais primitiva do bebê. Silveira (2014, p. 5) expõe ainda a ideia de que, quando o indivíduo se desenvolve, “[...] a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio ambiente”. Nesse sentido, Wallon defende a ideia de evolução progressiva da afetividade, em que as manifestações da criança gradualmente se distanciam da base orgânica e cada vez mais vão se relacionando ao meio social.



É importante relatar que a sociedade interfere diretamente no desenvolvimento psíquico da criança e que, para Wallon, as emoções são vistas como “[...] instrumento de sobrevivência imprescindível à espécie humana e, por sua vez, também a afetividade, onde as emoções se manifestam” (BEZERRA, 2006, p. 21). A emoção, portanto, é conjuntamente social e biológica, uma vez que realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a etapa cognitiva e racional do indivíduo, que ocorre apenas por meio da mediação social (DANTAS, 1992 *apud* BEZERRA, 2006). Dessa forma, podemos dizer que as emoções são manifestações do que se sente interiormente e que é expresso de maneira exterior pelos indivíduos.

Em relação à construção do sujeito por meio do afeto, é possível discorrer sobre a construção biológica e social do indivíduo. Silveira (2014) destaca que a criança irá passar por inúmeras circunstâncias em sua vida, o que influenciará diretamente suas escolhas pessoais, afirmando ainda que o desenvolvimento humano não depende simplesmente de quesitos herdados geneticamente, mas que o ambiente social em que esse indivíduo está inserido possui grande influência.

Wallon, em sua práxis educativa, apontava três grandes aspectos de suma importância que ocorriam durante o processo de evolução afetiva. Estes correspondiam à emoção, sentimentos e paixão, sendo que possuem, entre si, características diferentes. Silveira (2014, p. 5-6) nos explica essa questão:

Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, ativação representacional e na paixão a ativação do autocontrole. Emoções são sistemas de atitudes

reveladas pelo tônus muscular, são altamente orgânicas, alteram a respiração e os batimentos cardíacos. A emoção dá rapidez às respostas do organismo, para fugir ou atacar quando não há tempo para pensar; ela é apta para suscitar reflexos condicionados. Ela estimula mudanças que tendem a diminuí-la ao propiciar o desenvolvimento cognitivo; e atitude é a combinação entre o nível de tensão muscular e a intenção.

Wallon (2007 *apud* SILVEIRA, 2014, p. 6) exemplifica ainda, de maneira clara e objetiva, o que são os sentimentos e a paixão, distinguindo-os um do outro:

Os sentimentos correspondem à expressão representacional da afetividade, não implicando em reações diretas e instantâneas como nas emoções [...] os sentimentos são manifestações mais evoluídas e aparecem mais tarde na criança quando se iniciam as representações. [...] A paixão caracteriza-se por ciúme, exigências e exclusividade, aparece com a capacidade de tornar a emoção silenciosa, ou seja, envolve o autocontrole do comportamento. [...] A paixão, assim como os sentimentos, só aparece mais tarde, por volta da tradicional valorização da dimensão cognitiva, em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano.

Observa-se que, para Henri Wallon, a afetividade, além de se caracterizar como uma das inúmeras dimensões inerentes ao ser humano, também se caracteriza como sendo predominante em fases do desenvolvimento. Exemplo disso é que, no estágio impulso-emocional, segundo Bezerra (2006, p. 22),



o comportamento da criança “[...] tão logo deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e da afetividade lentamente passou para a racionalidade”.

Portanto, o desenvolvimento deste impulso-emocional acaba se tornando a capacidade de demonstrar que o afeto se fez concreto de forma natural, tendo o objetivo de se tornar, de forma mais evolutiva, algo que se manifeste no decorrer da formação humana de cada indivíduo.

O afeto no desenvolvimento da aprendizagem

A afetividade pode ser uma ferramenta propulsora no desenvolvimento da aprendizagem, sendo na esfera familiar que a criança é exposta aos primeiros contatos afetivos e cognitivos, mediados pelos membros da família. É nela que a criança inicia as primeiras aprendizagens: a identificação das pessoas com quem convive, a distinção do próprio nome, as representações das coisas e dos objetos permeados por relações de afeto com os adultos de seu entorno. Isso se justifica porque a criança, desde sua mais tenra idade, utiliza uma espécie de comunicação emocional com os seus responsáveis, para induzi-los a realizar as tarefas necessárias à sua existência e sobrevivência, o que nos leva a crer que “[...] o que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem é o vínculo afetivo estabelecido entre a criança e o adulto” (KLEIN, 1996 *apud* SILVEIRA, 2014, p. 3).

Sem dúvida, a aprendizagem é retroalimentada pela afetividade, visto que esse processo ocorre por uma via de mão dupla, isto é, por meio das interações sociais. Se as relações familiares e sociais da criança forem facilitadoras da aprendizagem, a criança,

possivelmente, terá seus processos cognitivos ampliados. Nesse âmbito, a afetividade encontrada no ambiente escolar pode se tornar um grande potencializador dos processos de ensino-aprendizagem, visto que a afetividade e a aprendizagem, segundo Wallon, são indissociáveis, caminham juntas e, se houver desequilíbrio entre esses processos, o desenvolvimento afetivo e emocional pode ser comprometido.

A escola é, pois, o local onde a criança deve encontrar, junto com colegas e professores, um ambiente de acolhimento, visto ser este um espaço social propício às boas relações afetivas e emocionais, assim que a criança se afasta do cerne familiar. Percebe-se, assim, que o fator afetivo é de suma importância para o desenvolvimento do ser humano e para a construção do conhecimento, visto que é por meio dessas reações afetivas, familiares e escolares que o educando desenvolve suas capacidades cognitivas.

É possível observar que a afetividade e suas manifestações estão presentes diariamente na vivência da criança, a despeito de sua origem ou classe social. Nesse contexto, podemos definir o conceito de afetividade como um conjunto de fenômenos psíquicos, expressado na forma de emoções e sentimentos para com outras pessoas ou coisas. Nesse sentido, encontramos a importância do afeto na ligação com os – e na influência direta dos – campos da autoestima humana e a capacidade de realizar alterações no bem-estar do corpo, como afirma Lima (2019, p. 3):

O afeto é um dos sentimentos que provoca autoestima entre os sujeitos, lançando hormônios que alteram bem-estar ao corpo. As emoções, sentimentos e paixões, seguidas de dor ou prazer, tristeza ou alegria, satis-



fação ou insatisfação, agrado ou desagrado, se tornam um conjunto de fenômenos psicológicos.

O afeto é indispensável para o funcionamento do corpo. É esse sentimento que fornece a coragem, o interesse e a motivação que contribuem diretamente para o nosso desenvolvimento. Nesse sentido, o afeto é de extrema importância, porque a criança necessita sentir-se segura para conseguir desenvolver seu aprendizado. Dessa forma, é crucial que o docente tenha consciência de seus atos e da influência que estes exercem no processo educativo de seus alunos, pois a relação entre aluno e professor é permeada pela afetividade. Ou, dito de outra forma, as emoções correspondem às estruturas da inteligência humana (WALLON, 1995 *apud* SILVEIRA, 2014).

Por fim, é importante esclarecer e resumir que as ideias *wallonianas* baseavam-se em quatro elementos básicos interligados: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do indivíduo como pessoa. Nesse contexto, é preciso entender que o ato de educar não se resume apenas a repassar informações, pois a ação educativa deve, a princípio, ajudar o sujeito a ter consciência de si mesmo e dos demais, incluindo o reconhecimento do papel que este possui dentro da sociedade em que está inserido. Dessa maneira, podemos reconhecer a magnitude do afeto no desenvolvimento da aprendizagem.

A importância da relação professor e aluno à luz da afetividade

O ato de educar deve ultrapassar a ação de transferir conhecimento, já que “[...] ensinar não

pode ser um puro processo [...] de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz” (FREIRE, 1997, p. 23). Nessa perspectiva, o dever docente para com seu aluno inclui auxiliá-lo no processo de tomada de consciência de si mesmo e do outro. Além disso, cabe ao educador mostrar ao educando as possibilidades de caminhos a se percorrer e ajudá-lo a entender a sociedade onde habita, assim como o papel dele nesse lugar (MELLO; RUBIO, 2013).

Sobre essa questão, alguns autores, como Dantas (1992) e Freire (2018), defendem a ideia de que o afeto é uma peça indispensável ao ato de ensinar. Para esses autores, apesar de as relações afetivas e seus fenômenos serem catalogados como eventos de natureza subjetiva, não estão descartadas as ações do meio cultural. Nesse viés, segundo Mello e Rubio (2013), o afeto está diretamente relacionado à qualidade das interações estabelecidas com os demais e com as experiências vivenciadas pelo sujeito.

Sobre o amor, a profissão docente e a alegria de ensinar, Alves (1994, p. 4) afirma que:

[...] ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade da afetividade no trabalho do professor, visto que a amorosidade que o professor demonstra pelos alunos, por sua profissão e pelas próprias vivências educacionais desencadeia percepções adequadas aos discentes. Logo, um docente que exerce sua profissão com amor torna o ambiente educativo mais favorável à aprendizagem, dado que:



[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem... É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (FREIRE, 1997, p. 8).

Freire (1997) enfatiza ainda a relação entre a cientificidade e a afetividade nas pesquisas sobre educação. Segundo ele:

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico [*sic*]. É preciso ousar para dizer cientificamente, e não bla-bla-blantemente [*sic*], que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. (FREIRE, 1997, p. 8, grifos do autor).

Conforme Mello e Rubio (2013), o processo de ensinar e aprender necessita da cumplicidade do professor com o aluno. Esta se constrói por meio das intervenções, do que se fala, do que se entende, do que se transmite, do que se diz e do que se capta. É dever, pois, do docente planejar e executar suas aulas possibilitando a criação de vínculos positivos

entre ele, o aluno e os conteúdos expostos. Se o professor apenas expõe o conteúdo, sem a preocupação de que seu aluno assimile o tema proposto, não será uma aprendizagem válida e duradoura, pois é preciso esforços do docente para transformar os conteúdos em aulas dinâmicas e interessantes para seus alunos. Nesse viés:

O comportamento afetivo do professor, a maneira de organizar as aulas e os métodos e técnicas educacionais que utiliza nas aulas podem gerar emoções de bem-estar ou mal-estar nos alunos que ficarão associadas às matérias dadas e/ou ao próprio ensino em si. (SILVEIRA, 2014, p. 10).

Por esse ângulo, Sousa (2016, p. 2) corrobora essa ideia, afirmando que:

[...] a afetividade está totalmente inserida no ambiente escolar e não é menos importante que a educação do corpo e da mente. [...] as interações afetivas existentes entre professor e aluno são de suma importância para o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Além disso, é relevante lembrar que a vida cognitiva e afetiva é indissociável; assim, no contexto escolar, a ligação entre afeto e cognição está diretamente relacionada ao desempenho escolar do educando. Contudo, pertencemos a uma cultura que desvaloriza as emoções. Diante disso, ignoramos o elo existente entre razão e emoção. Consequentemente, não nos damos conta de que toda organização racional possui suas bases fundamentadas no emocional (MATURANA, 1959, p. 15 *apud* SOUZA, 2016).



Dessa forma, Mello e Rubio (2013, p. 9) complementam afirmando que a boa relação entre professor e aluno:

[...] depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Portanto, a conexão afetiva que liga o educar ao educando deve possuir um caráter libertador. Essa ligação deve ser capaz de estimular o aluno a ser sua melhor versão, desenvolver sua autonomia, participação, dialogicidade, criticidade e formação cidadã.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos perceber que a afetividade se faz presente nas experiências pessoais dos alunos, desde seus primeiros anos de vida. Portanto, é possível afirmar que todas as relações – sejam elas pessoais, familiares ou profissionais – são permeadas pela afetividade. Logo, no âmbito escolar não poderia ser diferente: a relação aluno-professor deve estar fundamentada no afeto e na comunicação empática. Dessa forma, a interação entre educador e educando, se baseada nesses princípios, deve transcender os limites da escola e do tempo, deixando marcas positivas na vida do aluno.

Esse vínculo estabelecido entre as duas partes traz benefícios a ambos. Vale ressaltar, pois, que as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno ao longo da caminhada educacional devem estar permea-

das de relações afetivas saudáveis com o professor, o qual deve orientar os seus discentes, ajudando-os a evoluir em todos os aspectos da sua vida.

Nesse sentido, um docente que realiza seu trabalho com satisfação e afeto, não dando permissão para que problemas paralelos possam interferir em sua prática, torna o ambiente de ensino ainda mais favorável para o aprendizado de ambos e para as trocas de experiências emocionais. Dessa forma, a sala de aula deve ser um lugar onde se possa emanar respeito pelo educando e por seus conhecimentos, valorizando-o, pois, pelo saber e pelo afeto.

Portanto, o afeto é a chave para a educação. Por isso, os docentes devem demonstrar afeto, carinho, sensibilidade e admiração por seus discentes. Assim, compreendemos que uma educação dinâmica necessita provocar inquietações, curiosidades e reflexões nos alunos. Nesse processo, o docente será o mediador, sendo seu dever acompanhar o aprendizado, as mudanças e as reflexões de seus educandos, tendo como principal ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem o afeto.

Devemos enfatizar ainda a necessidade de que o professor tenha consciência de seu compromisso como docente, tendo ele total clareza do lugar que ocupa em relação a seus alunos. Sua posição não é - nem deve ser - apenas de transmissor de conhecimento, mas de facilitador do processo de aprendizagem, aquele que guia os passos do aluno com amorosidade. Dessa forma, será lembrado por deixar marcas positivas na vida de seus educandos, tido como referencial, porque os discentes permanecem boa parte do tempo no espaço escolar.



Por fim, é pelo ato de educar com afeto que podemos ver alguns resultados diferenciais na educação: a dedicação do discente e o diálogo aberto com o professor são apenas dois dos possíveis benefícios que tal abordagem metodológica traz. Em consequência, a aprendizagem dessas crianças se torna mais eficaz e significativa, o que repercute durante toda a vida educacional e social desses educandos, potencializando a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Referências

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 3. ed. Campinas: ARS Poética, 1994.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande, v. 4, p. 20-26, 2006.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, T. C. B. S. A afetividade como ferramenta propulsora do ensino e da aprendizagem. In: CONEDU, 6, 2019, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Conedu, 2019.

MELLO, T.; RUBIO, J. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

SILVA, N. A. *A importância da afetividade na relação professor-aluno*. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVEIRA, E. *A importância da afetividade na aprendizagem escolar: o afeto na relação aluno-professor*. 2014. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em: 21 maio 2020.

SOUSA, M. G. S. *Importância da afetividade na relação professor-aluno*. 2016. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/importancia-da-afetividade-na-relacao-professor-aluno>. Acesso em: 9 jul. 2020.

11 PROJETOS DE EXTENSÃO: IMPLICAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS E PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-826-8/cap11>

MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Artística do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação – Teatro com Fantoches. Integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) da UECE e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad) da UECE.

E-mail: leticiadavid16@gmail.com

FRANCISCA JOSELENA RAMOS BARROSO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede estadual do município de Itapipoca. Participa: Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) da UECE e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad) da UECE.

E-mail: joselenabarroso12@gmail.com

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Educação Brasileira pela UFC. Docente do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi/UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) da UECE e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad) da UECE.

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução

A participação de professores e estudantes de licenciatura em projetos de extensão suscita inquietações e contribuições formativas à docência; isso ocorre por intermédio da interação. Em adição, para encontrar respostas aos questionamentos, fazem-se necessários: leituras e diálogos com a pesquisa de modo constante na formação docente, nesses projetos de extensão, o que faz com que sejam desenvolvidas experiências, que, por sua vez, contribuem para a formação inicial e continuada dos participantes e, por conseguinte, para a aprendizagem da docência.

Faz-se necessário que a Universidade promova projetos de extensão a fim de consolidar o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, no intuito de levar os docentes a refletirem sobre a sua aprendizagem, seu processo de constituição de autonomia em um contexto macro e micro, considerando também que sua práxis e subjetividade são elaboradas por meio de uma teia de relações (ALVES, 2008).

Dessa forma, neste capítulo buscou-se compreender as contribuições da participação em projetos de extensão para a compreensão e o desenvolvimento de pesquisas científicas e para a aprendizagem da



docência na formação de professores. Isso surgiu em destaque mediante a participação em um Projeto de Extensão de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do estado do Ceará, em 2019.

A justificativa pessoal para a realização deste trabalho se centra na relevância da divulgação das contribuições promovidas em projetos de extensão à formação inicial de professores, pois, com a pesquisa, perceberam-se inúmeros aspectos que podem ser aprofundados e que podem auxiliar nessa etapa formativa. Na perspectiva social, essa produção e divulgação de conhecimentos auxilia os participantes dos projetos de extensão, bem como os demais leitores, na compreensão da importância do tripé universitário em face do desenvolvimento de uma atuação crítica. Na dimensão acadêmica, esta pesquisa poderá fazer com que as pessoas leitoras desta produção e que compõem a universidade percebam a necessidade de trazer a comunidade e os demais profissionais que já concluíram a formação inicial para este espaço formativo, auxiliando-as em suas formações continuadas e na inicial dos graduandos com os quais interagem.

Nessa perspectiva, “O professor é um artesão que inventa sua prática. Assim, constrói junto com o seu grupo e seu tempo a prática, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, entre outros” (LIMA; SALES, 2002, p. 41). Logo, a participação em projetos de extensão poderá estimular os professores, por meio das interações com outros docentes e alunos de graduação, a refletirem e reinventarem suas práticas, bem como, ao longo do tempo, construir outros saberes.

Este trabalho se estruturou, de início, na introdução; logo em seguida, na apresentação da metodologia; e posteriormente na discussão e exposição dos resultados, encontrados mediante as categorias: interação, formação de professores, pesquisas científicas, aprendizagem da docência e prática pedagógica, e análise das respostas dadas aos questionários aplicados na pesquisa de campo; por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

Metodologia: os caminhos da pesquisa

Toda pesquisa científica inicia a partir de um problema, uma indagação, que não pode ser resolvida de forma imediata (GIL, 2002). Assim sendo, realizar uma pesquisa é também produzir outros saberes e, assim, contribuir com o surgimento de uma outra compreensão da realidade, ao fazer ciência. Neste texto, buscou-se compreender as contribuições da participação em projetos de extensão para a compreensão e o desenvolvimento de pesquisas científicas para a aprendizagem da docência na formação de professores. Além disso, optou-se por uma abordagem qualitativa, na pesquisa de campo realizada em 2019. Os autores que fundamentaram este estudo foram: Alves (2008); Gil (2002); Lima e Sales (2002); Mizukami (2006); e Tancredi (2009).

Por conta da diversidade de sujeitos, decidiu-se aplicar dois tipos de questionários, com perguntas abertas, a ex-bolsistas, atuais bolsistas, participantes e ex-participantes de projetos de extensão, dos quais: três são bolsistas de extensão, cinco ex-bolsistas, quatro professores e quatro graduandos participan-



tes e uma professora ex-participante, selecionados mediante a assiduidade nas reuniões formativas do Projeto de Extensão citado.

Quanto aos primeiros, são graduados e graduandos em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Itapipoca, Ceará; quanto aos participantes e ex-participantes, professores da Educação Básica e graduandos em Pedagogia de uma IES. Foram aplicados os primeiros questionários, com dez perguntas abertas, a três bolsistas e cinco ex-bolsistas, totalizando oito questionários. E foram aplicados os segundos questionários, com nove perguntas abertas, a oito participantes e uma ex-participante do Projeto de Extensão, dos quais: cinco sujeitos eram professores e quatro eram alunos, totalizando mais nove questionários. Ao todo, foram 17 sujeitos na pesquisa para que se conseguisse encontrar respostas ao objetivo geral.

Utilizaram-se nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos e optou-se por não identificar o nome da instituição pesquisada. Os nomes fictícios que designam os bolsistas e ex-bolsistas são, respectivamente: Maria Clara, Maria Júlia, Sofia, Camila, Ariadna, Valentina, Wiliam Ribeiro e Erisneide. Quanto aos professores participantes e ex-participantes, são, respectivamente: Mariana, Elena, Julia Pereira, Jany e Sandra. E, quanto aos graduandos participantes, os nomes que os designam são: Gamora, Erika, Malu, Clarisse. Uma ex-bolsista se negou a participar da pesquisa. A seguir consta a fundamentação teórica.

Fundamentação teórica: tecendo reflexões

A oportunidade de participar de projetos de extensão poderá proporcionar uma formação inicial e continuada aos docentes pautada pela reflexão de temáticas inerentes à Educação e pela pesquisa científica. Associam-se teoria e prática, colaborando também com a aprendizagem da docência. Nesse sentido, a extensão universitária, do ponto de vista das instituições de ensino superior, amplia as aprendizagens dos alunos, associando-se às atividades práticas; quanto à sociedade que tem acesso a essas ações, colabora com o exercício da docência e dos direitos humanos (SILVA *et al.*, 2019).

Por esse viés, a extensão universitária, como espaço de diálogo da universidade com a comunidade, possibilita a inter-relação entre teoria e prática e faz com que os alunos de licenciatura e professores da Educação Básica aprendam em constante dialética. Sendo assim, o aluno bolsista, para além das contribuições mencionadas acima, tem a oportunidade de aprofundar as discussões realizadas nas reuniões dos projetos, por meio do estudo aprofundado da fundamentação teórica disponibilizada e da interação com os participantes e com o público-alvo do Projeto de Extensão. Diante disso, também se trata que:

[...] refletir a respeito dos projetos de extensão universitária é refletir acerca, primordialmente, dos objetivos aos quais se propõem, visto que o objetivo do projeto de extensão é disseminar as teorias, apoiando as práticas de pesquisa, visando a contribuir para a propagação de novas ideias e



concepções, novas práticas e teorias. (SILVA *et al.*, 2019, p. 22).

Os projetos de extensão objetivam reelaborar os saberes dos docentes e futuros docentes na interação, na pesquisa, no diálogo e na inter-relação entre teoria e prática, findando-se na práxis. Por isso, essa experiência proporciona aos licenciandos uma apropriação sistematizada de conhecimentos científicos e técnicos que subsidiarão a sua futura ação docente. Dessa forma, explicita-se que:

Favorece-se, pela extensão [...] uma troca de experiências com vários indivíduos, possibilitando uma extensão capaz de priorizar o diálogo, a autonomia, a troca de experiências, a valorização do saber e a amorosidade, fazendo a universidade se sentir sociedade. (SILVA *et al.*, 2019, p. 22).

Portanto, a multidisciplinaridade, presente nos projetos de extensão, impulsiona a troca de experiências e corrobora a formação inicial e continuada docente. Diante disso, a integração dos conhecimentos de diferentes sujeitos que integram a extensão universitária estimula a aprendizagem da docência. À vista disso, acredita-se que:

Proporciona-se, pela extensão universitária, uma formação de cidadãos e profissionais, com base em ações, que se articula com o ensino e a pesquisa, induzindo à produção de novas práticas de cuidado e à formação integral, aquela focada não apenas na aprendizagem técnica, mas na ética, responsabilidade cidadã e compromisso social. Desenvolve-se tal mecanismo a partir

das relações entre sujeitos detentores de diferentes saberes e nos confrontos dialéticos entre teoria e prática que se estabelecem no aprender e fazer nas vivências extensionistas. (SILVA *et al.*, 2019, p. 27).

Essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão contribui para a formação integral dos licenciandos ao possibilitar a associação das dimensões teórico-científicas e técnico-práticas da profissão. Isso acontece nos confrontos dialéticos entre teoria e prática e, desse modo, na reflexão e na elaboração crítica do conhecimento proporcionadas na realização das pesquisas científicas. Dessa maneira, a realização de pesquisas científicas contribui para a aprendizagem da docência, pois a prática da pesquisa científica e da reflexão se mostra como fundamentais à formação de professores, exigência destes novos tempos. Logo, quando a prática transcende puramente a técnica, busca-se refletir, de forma crítica e reflexiva, sobre os fins da Educação (SILVA, 2009).

Esse pressuposto de transcender o nível da técnica e buscar refletir acerca dos fins da Educação é o que torna a pesquisa uma ação investigativa e relevante à formação inicial e continuada de professores, uma vez que esses sujeitos se formam na interação. A pesquisa, além disso, é pautada pela reflexão, ou seja, pela observação atenta e profunda de uma determinada realidade. Entretanto, também se menciona que:

[...] Fazer bem uma pesquisa não é coisa fácil, mas é preciso também fazer bem o seu relato, o que constitui ainda maior desafio quando se trata de um texto de dimensões limitadas e formato estipulado, como é o



caso, em geral, das agências financiadoras, dos encontros científicos e das publicações periódicas especializadas. A preocupação dos formadores de futuros pesquisadores dificilmente inclui essa incumbência em sua programação, como se pode notar, aliás, pela precariedade com que são feitos, em geral, os resumos das teses e dissertações. (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009, p. 464).

Sendo assim, além da ação investigativa da universidade junto à comunidade, com vista à ampliação de saberes, por meio da pesquisa, também se faz necessário compartilhar esses achados, por intermédio de um texto acadêmico. Portanto, realizar uma pesquisa científica não é uma tarefa fácil, já que exige do pesquisador uma capacidade de síntese quanto à escrita do texto e ao seguimento das normas propostas, questão esta que precisa ser levada à discussão nos cursos de formação de professores. Ou seja, a pesquisa, como atividade humana, também requer rigor científico e metodológico para que os dados obtidos sejam confiáveis e possam corroborar o aprimoramento dos conhecimentos até então produzidos.

Evidencia-se também que:

[...] a pesquisa [...] constitui atividade integrada ao ensino, em seus diversos níveis, ao mundo das empresas, à mídia, à propaganda, à política [...] o impulso por conhecer e conhecer dentro dos parâmetros de uma racionalidade moderna faz parte da cultura da sociedade contemporânea. (CAMPOS, 2009, p. 281).

Nessa perspectiva, a pesquisa científica está atrelada ao ensino e faz parte da cultura da sociedade

contemporânea, por isso é desenvolvida em diversas áreas além da Educação, por exemplo, nas empresas, nas mídias, na circulação de propagandas e até na política.

Desse modo, nos mais diversos espaços de convivência social a pesquisa é inserida; nos projetos de extensão, apresenta-se como uma forma de observar criticamente o campo de ação docente, o que possibilita uma reflexão sobre os aspectos que permeiam esse cenário. A pesquisa-ação, por isso, mostra-se como uma das tipologias que predominam nas investigações desses projetos de extensão, porquanto proporciona uma observação e percepção dos pontos que norteiam a ação pedagógica, o que subsidia uma posterior intervenção e melhoria nas relações e ações desenvolvidas nesse espaço. Por conta disso:

[...] a reflexão e a pesquisa constituem alternativas viáveis à aquisição de informações significativas, ao trabalho em equipe e, ainda, podem oferecer perspectivas promissoras à formação inicial de professores. (SILVA, 2009, p. 151).

Cabe destacar que a reflexão, aliada à pesquisa, impulsiona a percepção do local em que está inserido o profissional docente e, desse modo, dos pormenores que circundam sua prática pedagógica e sua formação. E esses princípios podem mediar o trabalho em equipe e colaborar com o ambiente de discussão, análise e produção de conhecimentos. Seguindo essa orientação, explicita-se que:

Argumentamos em favor do educar pela pesquisa como um processo de aprender que se dá em um ambiente de discussão,



análise, produção de argumentos fundamentados e de validação desses argumentos. Esse processo potencializa o enriquecimento das teorias pedagógicas de professores formadores e alunos de cursos de formação de professores, porque entendemos que a construção de novos significados só pode acontecer se houver a problematização do conhecimento tácito para avançar em direção a um conhecimento mais complexo. (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003, p. 7).

Logo, o educar pela pesquisa, impulsionado pelas vivências extensionistas, poderá colaborar com a criticidade e a atitude investigativa da práxis pedagógica, o que contribui para o desenvolvimento de teorias pedagógicas, que colaboram de modo significativo para a formação de professores e discentes de cursos de licenciaturas. Essas experiências de pesquisa, intrínsecas aos projetos de extensão, influenciam na compreensão e no desenvolvimento da ação docente.

Quanto à aprendizagem da docência, Mizukami (2006) pontua que o desenvolvimento da atitude investigativa precisa ser o eixo central da formação docente, contribuindo para a constituição de conhecimentos sólidos e tendo como especificidade a aprendizagem da docência, a colaboração de estratégias voltadas ao crescimento profissional que permitam objetivar crenças, valores e, por exemplo, teorias pessoais, assim como é importante a construção de comunidades de aprendizagem, espaços estes que precisam ser considerados quando são elaboradas as políticas públicas educacionais pertinentes aos processos formativos do professor.

Por meio das interações e vivências ao longo da trajetória pessoal e formativa, o professor constrói um jeito próprio de ensinar, de conviver na escola e de se fazer professor. Assim sendo, as mudanças estão sempre acontecendo na vida deste sujeito, que, por isso, muitas vezes encontra-se despreparado para lidar com situações novas e conflitantes em todos os âmbitos (LIMA; SALES, 2002). Logo, os projetos de extensão se apresentam como uma oportuna fonte de diálogo e constituição de conhecimentos. Menciona-se também que:

Aprender a ser professor exige dos futuros professores – e também dos professores em atuação – uma constante reflexão sobre sua aprendizagem como aluno e uma análise crítica e fundamentada das diferentes experiências vividas em contato com os diferentes professores que os futuros docentes tiveram ao longo da sua escolarização. Essa é uma tarefa pessoal, que exige responsabilidade e empenho, mas ao mesmo tempo precisa ser com/partilhada, pois ninguém aprende sozinho, nem sozinho detém todos os conhecimentos necessários para ensinar. (TANCREDI, 2009, p. 7).

Esta constante reflexão sobre a aprendizagem como aluno e a análise crítica e fundamentada nas diferentes experiências vividas em contato com outros professores ao longo da escolarização é importante para a aprendizagem da docência. E, diante disso, esses pontos podem ser discutidos na participação ativa em projetos de extensão que proporcionem a reelaboração dos saberes docentes de modo colaborativo. Desse modo, os processos de aprendizagem



colaborativa permitem ao grupo vivenciar distintos papéis e momentos, nos quais a comunicação flui de forma descentralizada, assim todas as vozes são ouvidas (ALVES, 2008). Portanto, apresenta-se que:

A aprendizagem da docência, concebida como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida, desde o ingresso nas instituições escolares como alunos até a aposentadoria, envolve diferentes aspectos [...]. (TANCREDI, 2009, p. 41).

Por isso, esta aprendizagem da docência é um processo complexo e contínuo, que, por sua vez, não se desenvolve apenas na graduação, mas durante toda a carreira profissional.

Enfim, as contribuições da participação em projetos de extensão à compreensão e ao desenvolvimento de pesquisas científicas e à aprendizagem da docência na formação de professores se expressam no estudo crítico e na inter-relação entre universidade e comunidade, associando teoria e prática, possibilitando a interação entre professores e licenciandos. Na seção seguinte, consta a análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo.

O que evidenciam os dados da pesquisa?

Nesta seção serão analisados os dados recebidos por meio dos questionários aplicados aos bolsistas, ex-bolsistas, professores participantes, professores ex-participantes e licenciandos em um Projeto de Extensão. Sendo assim, para uma melhor sistematização e compreensão dos resultados obtidos, serão apresentadas primeiramente as concepções dos pro-

fessores participantes, professores ex-participantes e alunos a respeito desse projeto.

À vista disso, perguntou-se inicialmente se as interações que acontecem nesse projeto auxiliam em suas formações docentes. A professora Mariana comenta que:

Foi muito importante interagir com os alunos do projeto, pois voltar a sentir esse universo de faculdade e trocar ideias através das experiências de escola só faz enriquecer ainda mais o meu lado profissional.

Desse modo, o Projeto de Extensão estimula os professores a retornar à universidade em busca de formação continuada, além de promover trocas de experiências com os graduandos, contribuindo para a prática docente. Em consonância, a estudante Malu acrescenta: “*Essas interações nos possibilitam ver profissionais que já estão em atuação, e esse contato com o cotidiano escolar nos leva a compreender melhor nossa profissão*”. Ou seja, as interações proporcionadas pelo Projeto de Extensão possibilitam aos graduandos vivenciar um pouco do cotidiano escolar e, por conseguinte, compreender a docência.

Nesse sentido, buscou-se saber como as interações entre os participantes do projeto com o público-alvo das escolas escolhidas auxiliavam a aprendizagem da docência. Em relação a isso, menciona-se que:

O nosso público-alvo são as crianças, então é ótimo poder ter esse contato com elas, perceber como agem, a visão de mundo delas, como interagir com as crianças. Essa relação é importante, pois em breve esta-



remos em sala de aula como professores.
(MALU).

Logo, o desenvolvimento das atividades realizadas nesse projeto é importante para o curso de Pedagogia, porque permite que o estudante tenha contato com as crianças, interaja com elas e, assim, articule teoria e prática, essenciais para a prática pedagógica.

A estudante Clarisse aborda que: *“As práticas mostram que todos os sujeitos envolvidos são protagonistas, são detentores de algum conhecimento, logo cada um pode contribuir de alguma forma”*. Por esse ângulo, evidencia-se que os conhecimentos dos participantes desse projeto são respeitados e valorizados. Também foi perguntado para os participantes se o Projeto de Extensão corroborava para o desenvolvimento da criticidade. A professora Elena destaca o seguinte:

Sim. Porque, no momento em que o participante convive com a realidade do público-alvo, terá condições para avaliar e perceber o que é bom e o que é ruim no trabalho, melhorando, assim, a sua prática futura.

Isto é, quando o professor, mesmo com alguns anos de experiência, depara-se com a realidade do público-alvo do Projeto de Extensão, é possível avaliar e melhorar sua futura prática.

Desse modo, uma estudante afirma: *“[O Projeto de Extensão] estimula a reflexão sobre a prática [...] uma pesquisa ação que pode se estender à nossa prática docente”* (ERIKA). Assim sendo, a pesquisa-ação desenvolvida no projeto permite a reflexão, a avaliação e a transformação da prática pedagógica.

Dando continuidade, indagou-se aos pesquisadores se o projeto havia estimulado a realização de pesquisas científicas. Sandra, uma professora, assim se posiciona:

Sim [...]. Fomos orientados, passo a passo, com leituras científicas, com seminários, com elaboração de questionários, aplicação e análise tabuladas dos mesmos. Enfim, nosso professor nos orientou muito bem.

Ou seja, nos encontros formativos do projeto também havia orientações a respeito das leituras científicas, procedimentos metodológicos e análise dos dados coletados.

Por fim, foi questionado aos pesquisados (professores participantes, professores ex-participantes e estudantes) se a realização de pesquisas científicas contribui para a aprendizagem da docência. A professora Elena afirma o seguinte sobre essa questão: *“Contribui no contato que o docente terá com a realidade. Também através do aprofundamento teórico é possível confrontar as ideias, enfim, aprender”*. Desse modo, no Projeto de Extensão é promovida a articulação entre teoria e prática. Em acréscimo, uma estudante diz: *“Elas nos aproximam da nossa prática profissional tanto quando estamos estudando o referencial teórico como quando estamos fazendo a pesquisa de campo”* (MALU). Por isso, a realização de pesquisas científicas em suas diversas etapas aproxima o licenciando do seu campo de atuação.

Dando continuidade, serão apresentados agora os dados coletados a partir dos questionários cujos participantes foram bolsistas e ex-bolsistas do referido Projeto de Extensão. Nesse sentido, foi indaga-



do se as interações que aconteciam auxiliavam na formação de professores. Como resposta, obteve-se: *“Auxiliam no sentido de ampliar nossos conhecimentos, pois são compartilhados diferentes saberes que nos ajudam em nossa formação”* (MARIA JÚLIA). À vista disso, as interações ampliaram os conhecimentos dos bolsistas inerentes também à formação de professores. Ariadna diz que: *“As interações entre os bolsistas favorecem o desenvolvimento da aprendizagem nas atividades desenvolvidas, bem como nos momentos de discussão”*. Logo, o desenvolvimento da aprendizagem dos bolsistas é constituído pelas interações nos momentos de discussão.

Perguntou-se também de que maneira as interações entre os bolsistas de extensão e os professores da Educação Básica auxiliavam na formação de professores. Camila assim se posiciona:

Esses profissionais já têm experiência com o campo no qual pretendemos atuar, conhecem aspectos da profissão que não vemos na faculdade e a interação com eles nos proporciona o contato com seus saberes.

Ou seja, por meio das interações com os professores em exercício da profissão, o estudante consegue compreender melhor aspectos da docência e produzir outros saberes.

Em adição, os bolsistas e ex-bolsistas de extensão relataram como o projeto auxiliava na formação crítica e reflexiva dos professores. Quanto a isso, tem-se que:

As interações na bolsa acontecem por meio de leituras que realizamos, do contato com o professor-orientador, através do compar-

tilhamento de saberes com os outros bolsistas e também pelos encontros formativos que transcendem o espaço de sala de aula, possibilitando, assim, uma formação crítica e reflexiva. (MARIA CLARA).

Desse modo, as interações com os outros bolsistas são viabilizadas pelos momentos de leitura e discussão em grupo e com o orientador, além dos encontros formativos que acontecem fora da sala de aula, assim esses momentos contribuem para uma formação crítica e reflexiva.

Os pesquisados relataram que a participação na bolsa de extensão os estimulou a desenvolver pesquisas científicas. É possível evidenciar isso na fala de Valentina:

[...] foi estimulada desde o momento que houve um diálogo a respeito dos modos de fazer pesquisa; aprendemos os instrumentos utilizados para poder ir a campo observar e aplicar questionários em escolas, onde, a partir disso, foi possível fazer resumos expandidos como relato de experiência.

Portanto, o professor-orientador promoveu momentos de discussão a respeito dos passos que devem ser realizados a fim de se desenvolver uma pesquisa, métodos, técnicas, por isso os alunos-bolsistas conseguiram desenvolver resumos expandidos, artigos e relatos de experiência.

Nessa perspectiva, perguntou-se aos pesquisados se a realização de pesquisas científicas contribui para a aprendizagem da docência. Quanto a isso, a bolsista Maria Clara argumenta:

As contribuições de pesquisas científicas à aprendizagem da docência nos remetem à



realização de leituras mais aprofundadas, ao estímulo à escrita, à sempre atualização das normas de trabalho e o mais importante, em minha opinião, é tornar o campo da Educação sempre rico de conhecimentos, através do compartilhamento de saberes.

Dessa forma, a realização de pesquisas científicas faz-se importante porque estimula leituras mais aprofundadas, a escrita científica, a aprendizagem de normas científicas e a divulgação dos resultados obtidos, ampliando o campo de conhecimentos da Docência.

Ainda sobre as contribuições da realização de pesquisas científicas à aprendizagem da docência, afirma-se que:

Contribui no sentido de nos fazer críticos e reflexivos; a sempre quereremos saber mais. É muito importante, depois da formação inicial, levar essas pesquisas para dentro dos espaços escolares. (MARIA JÚLIA).

Em virtude disso, evidencia-se que o desenvolvimento de pesquisas científicas ainda em formação inicial é imprescindível para a aprendizagem docente, porque proporciona uma formação crítica e reflexiva e estimula no futuro professor a curiosidade, a indagação, além de integrar em sua futura prática essa atividade.

Conclusão

O objetivo deste capítulo foi compreender as contribuições da participação em Projeto de Extensão para a compreensão e o desenvolvimento de pes-

quisas científicas para a aprendizagem da docência na formação de professores. Com a fundamentação teórica, foi possível entender que as contribuições decorrentes da participação de professores e estudantes de graduação em Projeto de Extensão são evidenciadas pelo estímulo à investigação crítica, na aproximação da universidade com a comunidade, na articulação entre teoria e prática e, por fim, na interação entre os sujeitos, o que promove diversos saberes.

Nesse sentido, com a análise de dados também foram apontadas as contribuições dos Projetos de Extensão à formação de professores relatadas pelos pesquisados, como o retorno de professores em exercício da profissão à universidade para compartilhar suas experiências e aprender com os discentes. Então, por meio dessas interações, os licenciandos aprendem mais sobre a profissão docente. Em continuação, no Projeto de Extensão ficou explícito que a participação de todos os integrantes é valorizada e respeitada, promovendo um clima harmônico e de aprendizagem colaborativa.

Assim sendo, a pesquisa-ação que acontece no projeto específico foco desta investigação permitiu aos professores aprender com os docentes pesquisados, avaliar no sentido de melhorar sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, antes de ser realizada a pesquisa-ação, o coordenador desse projeto promoveu encontros formativos sobre aspectos inerentes e importantes à realização de pesquisas científicas, momentos estes apontados como significativos.

Os bolsistas de extensão também evidenciaram que os momentos de leitura e discussão em grupo, como também na escola, contribuem para uma for-



mação crítica e reflexiva. Esses momentos renderam inúmeros resumos expandidos, artigos completos e relatos de experiência, corroborando o avanço da ciência. Portanto, o desenvolvimento de pesquisas científicas é imprescindível à aprendizagem docente, pois estimula no professor ainda em formação inicial a curiosidade e a indagação, elementos fundamentais, os quais necessitam estar envolvidos durante a prática pedagógica do professor no cotidiano.

Referências

ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. *In*: ALVES, L.; VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 151-164.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 227-241, 2003.

GIL, A. C. Como formular um problema de pesquisa?. *In*: GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 23-30.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. *Aprendiz da prática docente: a Didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 42, p. 456-468, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005-2006.

SILVA, A. L. B. *et al.* A importância da Extensão Universitária na formação profissional: Projeto Canudos. *Revista de Enfermagem*, Recife, v. 13, n. 24, p. 21-89, 2019.

SILVA, I. M. Avaliação, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores/as. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 151-167, 2009.

TANCREDI, R. M. S. P. *Aprendizagem da docência e profissionalização*: elementos de uma reflexão. São Carlos: UFSCar, 2009.



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-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares**, 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, 24 de janeiro de 2022.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



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 **Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares**, 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, 24 de janeiro de 2022.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

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. *Pretagogia*: 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. XÁVIER, 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; MOTTA, 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. *Escritos: 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; CAVAIGNAC, 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,*



- you 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, Jocyana 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, Camilla 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 Vazaninha*: 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 Vazaninha*: 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*: confetos 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*: confetos 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 Caliope; 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 Fiuzza. *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, Jociana 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 reexistir! 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, Luis 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: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional*: tecituras 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 Fontenele*: 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 sociopoética 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, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras 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, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras 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).