



# Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: teoria, prática e práxis



## Organizadores

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



## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

### CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

#### Conselho Nacional Externo

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

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

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

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

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil

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

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

Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil

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

Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil

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

#### Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal

Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América

Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal

Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América

Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha

Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América

Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México

Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França

Susana Gavilanes Bravo, 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 • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima

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

Maria Salette Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

## Organizadores

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

# Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: teoria, prática e práxis

ALANNE KELLEN CALDAS SANTOS	JOSÉ DE SOUSA BREVES FILHO
ANA HIRLEY RODRIGUES MAGALHÃES	JOSÉ OLAVO DA SILVA GARANTIZADO JÚNIOR
ANDREA MOURA DE COSTA SOUZA	KAE STOLL COLVERO
ANNA ERIKA FERREIRA LIMA	KARINE MARTINS CUNHA VENCESLAU
BRUNA ATAÍDE DE LIMA LOPES	KÁTIA COELHO CASTRO DE MORAIS LOPES
CÉLIA FERREIRA XIMENES	KATIA MARIA TEOBALDO DE LIMA SILVEIRA
CINTIELENA HOLANDA COSTA	LEANDRO ARAÚJO DE SOUSA
CYNTIA MARIA SILVA VASCONCELOS	LOURENÇO OCUNI CÁ
DANIELLE RODRIGUES DA SILVA	LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE
ELCIMAR SIMÃO MARTINS	MACIEL BOMFIM DO NASCIMENTO
ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA	MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE
ELIZA TÁVORA DE ALBUQUERQUE	MARIA DE LOURDES LEITE PAIVA
EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA	MARIA SOCORRO LUCENA LIMA
EMANOELYNA GONÇALVES JUCÁ	NAIRLEY CARDOSO SÁ FIRMINO
EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA	RAIMUNDO JACKSON NOGUEIRA DA SILVA
FÁBEL FRANKLIN DE SOUZA MAIA	REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER
FABIANO GERALDO BARBOSA	REJANE CHAVES CAMPOS
FELIPE NÉO DOS SANTOS	SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
GERANILDE COSTA E SILVA	SIMONE CESAR DA SILVA
IGOR DE MORAES PAIM	SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA
JO A-MI	SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA
JOELIA MARQUES DE CARVALHO	WILAME DA SILVA LIMA



1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2022

## ENSINO E PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: TEORIA, PRÁTICA E PRÁXIS

© 2022 Copyright by Elcimar Simão Martins, Elisangela André da Silva Costa, Emanuel Rodrigues Almeida, Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer e Sinara Mota Neves de Almeida (Orgs.)

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

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

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



Coordenação Editorial  
*Cleudene de Oliveira Aragão*

Projeto Gráfico e Capa  
*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

Revisão Vernacular e Normalização  
*Elisandra Nunes Pereira*

---

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

E59 Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: teoria, prática e práxis [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins... [et al]. – Fortaleza: EdUECE, 2021.

351 p. il.

ISBN: 978-85-7826-849-7

doi: <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7>

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Martins, Elcimar Simão. 4. Costa, Elisangela André da Silva. 5. Almeida, Emanuel Rodrigues. 6. Moreira, Eugenio Eduardo Pimentel. 7. Meijer, Rebeca de Alcântara e Silva. 8. Almeida, Sinara Mota Neves de. I. Título

---

CDD 370

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO • 9**

Elcimar Simão Martins  
Elisângela André da Silva Costa  
Emanoel Rodrigues Almeida  
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira  
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer  
Sinara Mota Neves de Almeida

## **PREFÁCIO • 17**

Joelia Marques de Carvalho  
José Olavo da Silva Garantizado Júnior

## **1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO • 21**

Alanne Kellen Caldas Santos  
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

## **2 ENSINO REMOTO E LABORATÓRIOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES • 33**

Ana Hirley Rodrigues Magalhães  
Sinara Mota Neves de Almeida

## **3 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM “OLHOS D’ÁGUA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO • 47**

Bruna Ataíde de Lima Lopes  
Geranilde Costa e Silva

## **4 OS DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO SIGNIFICATIVO • 62**

Célia Ferreira Ximenes  
Andrea Moura de Costa Souza

- 5 CAFÉ COM GEOGRAFIA: UMA METODOLOGIA ATIVA COM OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL • 77**  
Cintielena Holanda Costa  
Anna Erika Ferreira Lima  
Danielle Rodrigues da Silva
- 6 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MENOS BUROCRACIA E MAIS REFLEXIVIDADE NO PROCESSO FORMATIVO • 92**  
Cyntia Maria Silva Vasconcelos  
Maria Socorro Lucena Lima  
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
- 7 AFROLITERAMENTO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA • 109**  
Eliza Távora de Albuquerque  
Jo A-mi
- 8 A CIÊNCIA MODERNA: DA CENTRALIDADE DA OBJETIVIDADE À SUBJETIVIDADE • 124**  
Emanoelyna Gonçalves Jucá  
José de Sousa Breves Filho  
Raimundo Jackson Nogueira da Silva  
Emanoel Rodrigues Almeida
- 9 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA • 136**  
Fábel Franklin de Souza Maia  
Elisangela André da Silva Costa
- 10 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS POR MEIO DO PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA • 152**  
Felipe Néó dos Santos  
Fabiano Geraldo Barbosa
- 11 TRADUÇÃO/INTÉRPRETAÇÃO DE LIBRAS: DESAFIOS NAS AULAS REMOTAS PARA DISCENTES COM E SEM SURDEZ DURANTE A PANDEMIA • 167**  
Karine Martins Cunha Venceslau  
Maria de Lourdes Leite Paiva  
Solonildo Almeida da Silva

- 12 A AÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS TAPEBAS DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CEARÁ • 181**  
Kátia Coelho Castro de Moraes Lopes  
Lourenço Ocuni Cá
- 13 REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM ENFERMAGEM E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO • 193**  
Katia Maria Teobaldo de Lima Silveira  
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira
- 14 LETRAMENTO DIGITAL NA PERSPECTIVA DE PRÁTICA EDUCATIVA INOVADORA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA REFLEXIVA • 207**  
Maciel Bomfim do Nascimento  
Igor de Moraes Paim
- 15 ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL BILINGUE: ESTRATÉGIA EDUCACIONAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM E SEM SURDEZ • 221**  
Maria de Lourdes Leite Paiva  
Kae Stoll Colvero
- 16 RE(DES)CONSTRUINDO O SER PROFISSIONAL: HISTÓRIAS DE VIDA E DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA • 235**  
Nairley Cardoso Sá Firmino  
Elcimar Simão Martins
- 17 A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRÁXIS: EXISTÊNCIA E CONSCIÊNCIA • 253**  
Raimundo Jackson Nogueira da Silva  
Emanoelyna Gonçalves Jucá  
Emanoel Rodrigues Almeida
- 18 A BNCC EM QUESTÃO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES • 265**  
Rejane Chaves Campos  
Simone Cesar da Silva

## 19 **A DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE E A VALORIZAÇÃO DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PERÍODO DAS AULAS REMOTAS • 278**

Sílvia Maria de Oliveira Ribeiro

Leandro Araújo de Sousa

Solonildo Almeida da Silva

## 20 **GESTÃO ESCOLAR E ESTÁGIO EM GESTÃO: PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS GESTORES • 293**

Wilame da Silva Lima

Luma Nogueira de Andrade

## 21 **O GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO NA PÓS-GRADUAÇÃO: ELEMENTO DE DODISCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA • 307**

Alanne Kellen Caldas Santos

Ana Hirley Rodrigues Magalhães

Bruna Ataíde de Lima Lopes

Celia Ferreira Ximenes

Cintielena Holanda Costa

Cyntia Maria Silva Vasconcelos

Eliza Távora de Albuquerque

Emanoelyna Gonçalves Jucá

FÁbel Franklin de Souza Maia

Felipe Neo dos Santos

Karine Martins Cunha Venceslau

Katia Coelho Castro de Moraes Lopes

Katia Maria Teobaldo de Lima Silveira

Maciel Bomfim do Nascimento

Maria de Lourdes Leite Paiva

Nairley Cardoso Sá Firmino

Raimundo Jackson Nogueira da Silva

Rejane Chaves Campos

Sílvia Maria de Oliveira Ribeiro

Wilame da Silva Lima

Elcimar Simão Martins

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer



## APRESENTAÇÃO

### ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação (USP), Doutor e Mestre em Educação (UFC), Especialista em Ensino de Literatura (UECE) e em Gestão Escolar (UFC). Graduado em Letras – Português e Espanhol (UFC), Pedagogo (UMESP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Líder do grupo EDDocência/UNILAB e pesquisador dos grupos GEPEFE/USP e GDESB/UECE.

E-mail: [elcimar@unilab.edu.br](mailto:elcimar@unilab.edu.br)

### ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDOCÊNCIA/UNILAB; GEPEFE/USP e GDESB/UECE.

E-mail: [elisangelaandre@unilab.edu.br](mailto:elisangelaandre@unilab.edu.br)

### EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA

Professor permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGEF UNILAB-IFCE). Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à Economia Política.

E-mail: [emanoel.almeida@ifce.edu.br](mailto:emanoel.almeida@ifce.edu.br)

### EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE e do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Gestão de Recursos Humanos (UECE). Especialista em Direito Processual (FA7). Graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UECE). Bacharel em Direito (UNIFOR).

E-mail: [eugenio.moreira@ifce.edu.br](mailto:eugenio.moreira@ifce.edu.br)

### REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

Doutora e mestre em Educação (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). Professora associada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), na linha de pesquisa ensino e formação.

E-mail: [rebeca.ameijer@unilab.edu.br](mailto:rebeca.ameijer@unilab.edu.br)

### SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

Doutora em Educação (UFC) e Mestre em Educação em Saúde (UNIFOR). Pedagoga (UFC). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura. Coordenadora e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDOCÊNCIA/UNILAB.

E-mail: [sinaramota@unilab.edu.br](mailto:sinaramota@unilab.edu.br)



A diversidade das experiências de formação humana caracteriza o universo da educação em todas as civilizações. Formar crianças e jovens orientando-se pelo passado com vistas ao futuro e transformar adultos para torná-los contemporâneos de seu tempo alimentam debates que levam a uma melhor compreensão do que são as instituições educacionais, os agentes de formação, o significado social e os sentidos subjetivos de todos os processos educativos.

No palco dessas discussões, a produção científica se destaca, já que transmite à sociedade o resultado do trabalho laborioso e diligente de pesquisadores da comunidade acadêmica, implicando contribuições, pluralidade de práticas e reflexões acerca da educação, possibilitando uma melhor exploração e compreensão da realidade empírica em muitas dimensões.

Aqui, neste livro, realiza-se algo equivalente: mestrandos e professores, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – PPGEF-UNILAB/IFCE, reuniram-se para apresentar proposições baseadas em experiências pedagógicas, trocas culturais e aprendizagens significativas, a fim de mobilizar leitores para um encontro dialógico com o saber temperado de afetividade e cuidado ético-político.

De acordo com o Regimento Interno do Programa, o PPGEF-UNILAB/IFCE tem como área de concentração *Ensino e Formação Docente*, abrangendo discussões relativas à docência como um “agir intencional” mediado por processos metodológicos, que promovem o acesso ao conhecimento das diferentes áreas. Tem como objetivo precípuo articular diferentes saberes e metodologias na criação/condução de práticas interdisciplinares e interculturais para o desenvolvimento da práxis docente para a Educação. Envolve questões relativas ao currículo como práxis educativa e o desenvolvimento da cultura avaliativa como forma de orientar a re-elaboração dos pro-

cessos de ensinar e aprender na Educação e analisa as consequências das transformações no mundo do trabalho para a atividade e a formação docente.

Assim, elaborarmos a apresentação do livro intitulado *Ensino e Pesquisa na Pós-graduação: teoria, prática e práxis*, desperta-nos sentimento de muita satisfação, tendo em vista a valorosa contribuição científica da presente obra, que foi construída no vasto universo de conhecimentos de profissionais do magistério que direcionaram suas produções não só para as linhas de estudos que se identificam, mas, principalmente, para as competências e exigências próprias do exercício profissional.

O livro se apresenta em capítulos, frutos de valiosos resultados de pesquisas. O primeiro capítulo, de autoria de Alanne Kellen Caldas Santos e Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, intitulado “Formação Docente e Práticas Pedagógicas: reflexões contemporâneas sobre as metodologias ativas no ensino remoto”, analisa como os professores da rede pública municipal de Parnaíba-PI desenvolveram suas práticas docentes no contexto de isolamento social em razão da pandemia, considerando a necessidade de utilização de novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), associadas a estratégias de metodologias ativas de ensino.

O segundo capítulo, denominado “Ensino Remoto e Laboratórios Virtuais de Aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática: limites e possibilidades”, escrito por Ana Hirley Rodrigues Magalhães e Sinara Mota Neves de Almeida, objetiva investigar a utilização dos Laboratórios Virtuais de Aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática.

O terceiro capítulo, com título “Literatura negro-brasileira e relações étnico-raciais: possibilidades didático-pedagógicas em ‘Olhos d’água’, de Conceição Evaristo”, das autoras Bruna Ataíde de Lima Lopes e Geranilde Costa e Silva, debruçou-se na análise de obras literárias de resistência, com os objetivos de refletir sobre a construção afirmativa da identidade e cultura negras, contribuir para diminuição de casos de racismo e sugerir encaminhamentos didáticos que favoreçam o desenvolvimento de práticas humanizadoras de ensino de literatura.

O quarto capítulo é apresentado por Célia Ferreira Ximenes e Andrea Moura de Costa Souza e tem como título: “Os desafios de uma Aprendizagem Solidária na construção de um currículo de ensino médio significativo”. O objetivo é analisar as práticas curriculares adotadas no ensino médio das escolas públicas estaduais do Ceará, examinando se os currículos em questão praticam a educação solidária e cidadã, e se esta contribui ou não para a aprendizagem solidária do discente.

O quinto capítulo, “Café com Geografia: uma metodologia ativa com os alunos dos anos finais do ensino fundamental”, escrito por Cintielena Holanda Costa, Anna Erika Ferreira Lima e Danielle Rodrigues da Silva, apresenta uma análise do desenvolvimento crítico-científico dos educandos durante a execução do Café com Geografia e mostra os resultados positivos dessa metodologia na dinâmica do aprender e do pesquisar na prática discente.

O sexto capítulo, cujo título é “Formação Docente e Estágio Supervisionado: menos burocracia e mais reflexividade no processo formativo”, foi escrito por Cyntia Maria Silva Vasconcelos, Maria Socorro Lucena Lima e Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite e tem como objetivo investigar os atos burocráticos do estágio supervisionado e suas interferências nos processos formativos.

“Afoliteramento: um caminho possível para a educação das relações étnico-raciais através da literatura infantil afro-brasileira” é o título do capítulo 7, escrito por Eliza Távora de Albuquerque e Jo A-mi, que busca compreender como a literatura infantil afro-brasileira pode contribuir com a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, na perspectiva do termo *Afoliteramento*.

O capítulo 8, intitulado “A ciência Moderna: da centralidade da objetividade à subjetividade”, cujos autores são Emanoelyna Gonçalves Jucá, José de Sousa Breves Filho, Raimundo Jackson Nogueira da Silva e Emanuel Rodrigues Almeida, tem como objetivo compreender a pesquisa como uma atividade humana articulada pela objetividade e subjetividade.

De autoria de Fábel Franklin de Souza Maia e Elisângela André da Silva Costa, o nono capítulo, de título “Concepções e Práticas de Formação Contínua: com a palavra os professores da educação básica”, analisa as concepções e práticas de formação contínua dos docentes da EEMTI Maria do Carmo Bezerra (Acarape-CE).

O décimo capítulo desta obra recebe o título de “A formação continuada de professores/as por meio do Pibid e da Residência Pedagógica” e foi escrito por Felipe Néo dos Santos e Fabiano Geraldo Barbosa. O objetivo de tal estudo é analisar a relevância que ambos os programas possuem para a formação permanente de docentes que atuam em escolas de educação básica.

O décimo primeiro capítulo, elaborado por Karine Martins Cunha Venceslau, Maria de Lourdes Leite Paiva e Solonildo Almeida da Silva, está designado como “Tradução/intérpretação de Libras: desafios nas aulas remotas para discentes com e sem surdez durante a pandemia” e, inserindo-se no campo da acessibilidade ao ensino, traz como propósito analisar a acessibilidade do ensino remoto pela tecnologia da videoconferência do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente – PPGEF UNILAB/IFCE e conhecer as dificuldades enfrentadas pelos discentes com e sem surdez na tradução e interpretação da Libras nas aulas remotas no contexto do mestrado.

O décimo segundo capítulo, com o título “A ação docente nas escolas indígenas tapebas do município de Caucaia/Ceará”, de autoria de Kátia Coelho Castro de Moraes Lopes e Lourenço Ocuni Cá, propõe-se a discutir a ação docente desempenhada nas escolas indígenas tapebas no município de Caucaia, tendo como objetivo verificar por que é relevante uma formação de docentes pertencentes à etnia tapeba para atuarem nas escolas indígenas.

“Reflexões acerca da prática docente no ensino profissionalizante em enfermagem e formação pedagógica do enfermeiro” é o título do décimo terceiro capítulo, escrito por Katia Maria Teobaldo de Lima Silveira e Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, que discute acerca da formação e prática docente do enfermeiro professor de cursos de nível médio profissionalizante em enfermagem.

Escrito por Maciel Bomfim do Nascimento e Igor de Moraes Paim, o décimo quarto capítulo, intitulado “Letramento digital na perspectiva de prática educativa inovadora: revisão bibliográfica reflexiva”, tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos e políticos que fomentam o letramento digital, como estratégia no apoio para as práticas educativas de inovação.

O décimo quinto capítulo, com o título “Acessibilidade comunicacional bilíngue: estratégia educacional inclusiva para pessoas

com e sem surdez”, elaborado por Maria de Lourdes Leite Paiva e Kae Stoll Colvero, apresenta resultados de uma oficina que buscou propiciar acessibilidade comunicacional bilíngue, nas aulas síncronas das disciplinas do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, PPGEF UNILAB/IFCE, a fim de oportunizar a aprendizagem recíproca entre os sujeitos, e analisar a interação e socialização linguística entre a pessoa com surdez e ouvintes.

O décimo sexto capítulo, cujo título é “Re(des)construindo o ser profissional: histórias de vida e de (trans)formação docente de uma professora de química”, escrito por Nairley Cardoso Sá Firmino e Elcimar Simão Martins, parte das inquietações de uma professora de Química a partir de sua entrada em um curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente.

O capítulo 17 recebeu o título de “A pesquisa científica como práxis: existência e consciência” e teve como autores Raimundo Jackson Nogueira da Silva, Emanoelyna Gonçalves Jucá e Emanuel Rodrigues Almeida. O objetivo geral deste estudo foi compreender a pesquisa como atividade humana articulada pela objetividade e subjetividade.

“A BNCC em questão: primeiras impressões” é o título do capítulo 18 desenvolvido por Rejane Chaves Campos e Simone Cesar da Silva. O trabalho assinala as primeiras impressões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da sua elaboração até as discussões de sua forma de implementação em 2021 e consolidação em 2022 e tem como objetivo analisar a BNCC numa perspectiva crítica, enquanto projeto formativo para o Novo Ensino Médio.

O capítulo 19, produzido por Sílvia Maria de Oliveira Ribeiro, Leandro Araújo de Sousa e Solonildo Almeida da Silva, é intitulado “A didática na prática docente e a valorização do uso das metodologias ativas no período das aulas remotas”. É um texto que discorre sobre a importância da utilização da didática e como as metodologias ativas alcançam bons resultados com as aulas remotas.

O capítulo 20 recebe o título de “Gestão escolar e estágio em gestão: prática na formação de futuros gestores” e foi elaborado por Wilame da Silva Lima e Luma Nogueira de Andrade. O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, situada no município de Redenção – CE, com o objetivo

de compreender como se organiza o trabalho dos profissionais da gestão escolar em uma instituição de ensino no interior do Ceará.

Por fim, o último capítulo, intitulado “O Grupo de Apoio Pedagógico na Pós-Graduação: elemento de dodiscência em tempos de pandemia”, foi escrito de maneira colaborativa pelo Coletivo de estudantes e docentes Elcimar Simão Martins e Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, tendo como objetivo registrar as escolhas feitas para o exercício dos processos de ensino e aprendizagem do componente curricular Ensino e Formação Docente, com centralidade no trabalho dos Grupos de Apoio Pedagógico, realçando a presença amiga de Paulo Freire, que guiou o exercício da dodiscência, da pedagogia da autonomia e do constante esperançar.

Ao concluir a apresentação, reiteramos que nos sentimos gratificados por podermos representar os autores, alunos e colegas professores do PPGEF UNILAB-IFCE, na certeza de que o esforço, o tempo e a dedicação de cada um às pesquisas, estudos e experiências que integram esta obra representam uma valiosa contribuição intelectual no campo do ensino e formação de professores, na perspectiva de uma sociedade mais humana, justa e solidária, razão maior do nosso educar.

Redenção/Maranguape (CE), maio de 2022



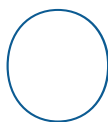
## PREFÁCIO

### JOELIA MARQUES DE CARVALHO

Graduada em Engenharia de Alimentos (UFC), especialista em educação profissional e tecnológica (IFCE), mestre em Tecnologia de Alimentos (UFC) e doutora em Ciência de Alimentos (UFC). Tem experiência na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Processos Agroindustriais e Química de Alimentos exercendo suas atividades de docência, pesquisa, inovação e extensão no IFCE Campus Caucaia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia - PROFNIT. Membro Afilada da Academia Cearense de Ciências. E-mail: joelia@ifce.edu.br

### JOSÉ OLAVO DA SILVA GARANTIZADO JÚNIOR

Licenciado em Letras (UFC), doutor e mestre em Linguística (UFC). Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Instituto de Linguagens e Literaturas e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Práticas Discursivas e estratégias de Textualização, atuando principalmente nos seguintes temas: argumentação, coerência/coesão, gêneros textuais, ensino interdisciplinar, discurso político, método científico e produção textual. E-mail: olavogarantizado@unilab.edu.br



Os cursos de Pós-Graduação, no seu sentido mais estrito, têm como grande objetivo formar futuros pesquisadores. Os Institutos Federais e as Universidades, a partir de seu compromisso com a educação, configuram-se como espaços destinados para o aprimoramento da vida humana em sociedade.

A pesquisa científica configura-se como uma atividade mediadora entre a academia e a sociedade, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão que, articulados entre si, possuem importância relevante nas diversificadas situações sociohistóricas pelas quais nos defrontamos.

Estudar o fazer científico responsável por novas reflexões acerca da formação das práticas docentes e os seus eventuais desdobramentos práticos na educação básica, tornou-se um grande desafio para os cursos de pós-graduação no nível de mestrado e de doutorado.

Em se tratando de um programa de mestrado profissional, a interlocução com os ambientes de prática docente é bem mais intensa, com a perspectiva de trazer a pesquisa como princípio formativo, ampliando a visão do docente na análise dos enfrentamentos cotidianos na educação. O ser professor, a partir dessa experiência, traz novos contextos de vivência, de análise crítica, e de capacidade de resolução de problemas. A escola nesse contexto passa a figurar como laboratório vivo, rico em experiências e em sintonia com a pesquisa.

Nesse sentido, o presente volume intitulado *Ensino e Pesquisa na Pós-graduação: teoria, prática e práxis*, organizado por Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, Emanuel Rodrigues Almeida, Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer e Sinara Mota Neves de Almeida, combina de forma habilidosa reflexões pontuais acerca das noções de ensino e de pesquisa no âmbito da pós-graduação, mas sem perder de perto o olhar com a prática da sala de aula.

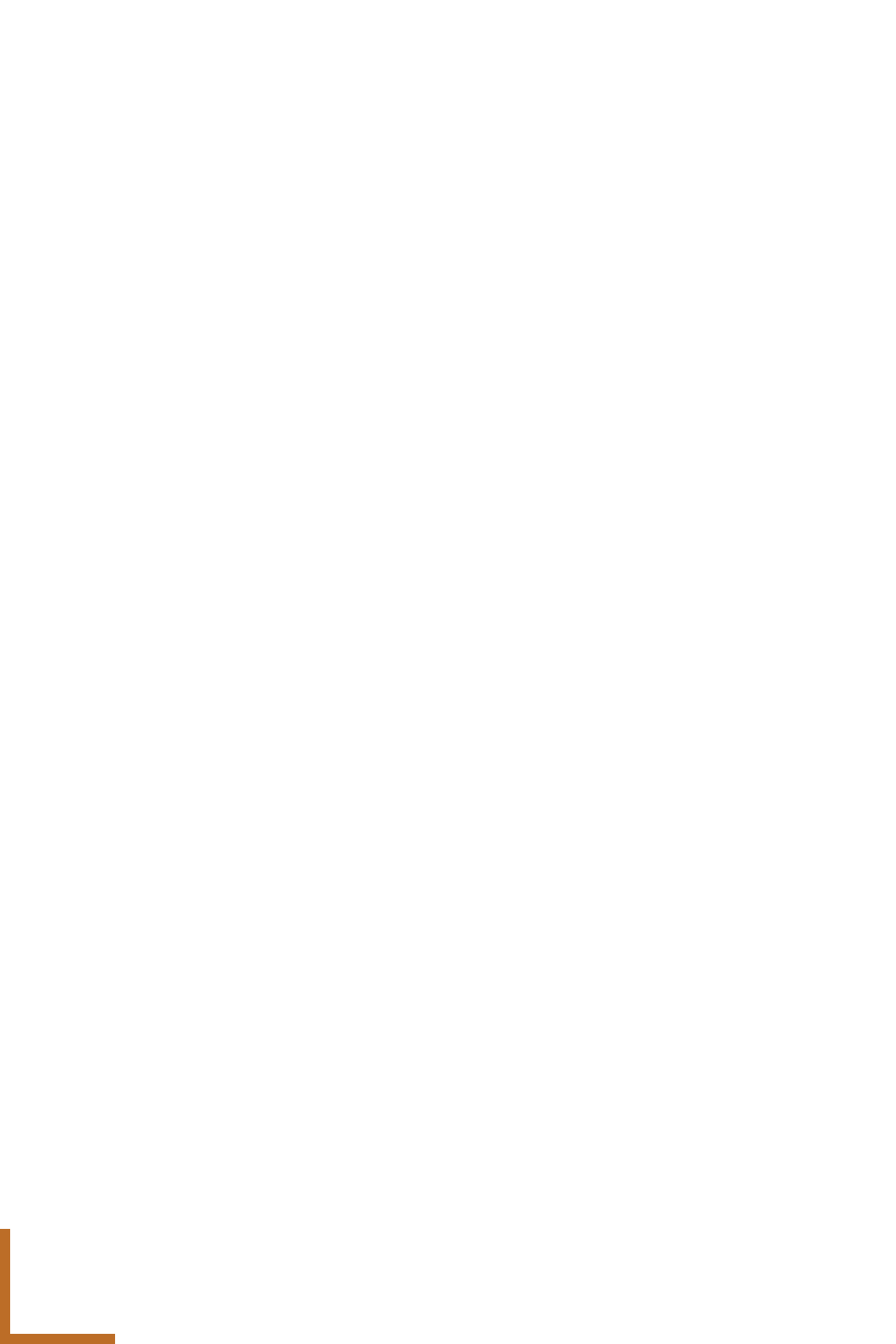
O livro é o resultado do conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (programa formado a partir da parceria institucional entre a Universidade

da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)).

Os temas aqui presentes refletem a preocupação dos seus organizadores e dos pesquisadores envolvidos na proposta em destacar as noções teóricas e práticas acerca da formação docente, das metodologias usadas em sala de aula, dos desafios da inserção de novas abordagens teóricas no ensino, da preocupação com o excesso de burocracia nos estágios supervisionados, da inserção do afroliteramento nas aulas, do papel da ciência moderna, da (re) discussão sobre o ensino remoto (em seus mais diferentes contextos e métodos de aplicação e uso), da (re) discussão sobre as formações continuadas na educação básica, das ações docentes em contextos indígenas, da preocupação com a gestão escolar, da importância de grupos de pesquisas no processo de formação pedagógica e da análise de como a formação docente pode atuar em diversificadas áreas do conhecimento.

As pesquisas aqui abordadas, trazem, portanto, o compartilhamento de vivências, que ficam para além do contexto singular do relato acadêmico desse livro, mas também servem como uma contribuição de profissionais-pesquisadores, que se debruçaram sobre sua práxis e em tempos de mudanças tão efetivas no ambiente escolar: a pandemia de Covid-19. Que essa obra fique também como um registro histórico, de como professores, pesquisadores e a própria pós-graduação se adaptou a esse período.

Parabenizamos os organizadores, os pesquisadores e os demais colaboradores por esta importante publicação acadêmica, assim como agradecemos pela honra de poder escrever o prefácio de um livro que carrega em seu embrião a empolgação de docentes que objetivam transformar seus sonhos em realidade a partir da pós-graduação, podendo fazer expressivas melhorias em suas práticas educacionais e suas relações de ensino e aprendizagem.



# 1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap1>

## ALANNE KELLEN CALDAS SANTOS

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Coordenação Pedagógica - Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialista em Docência para o Ensino Religioso - Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí, ICESPI. Bacharel em Direito - Universidade Estadual do Piauí, UESPI. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Federal do Piauí, UFPI. Professora e coordenadora da rede pública estadual e municipal do Estado do Piauí. E-mail: [alannekellen@aluno.unilab.edu.br](mailto:alannekellen@aluno.unilab.edu.br)

## REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

Doutora e mestre em Educação (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). Professora associada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), na linha de pesquisa ensino e formação. E-mail: [rebeca.ameijer@unilab.edu.br](mailto:rebeca.ameijer@unilab.edu.br)

## Introdução

Em decorrência da maior crise sanitária contemporânea, a pandemia do covid-19 (SARS-CoV-2) trouxe sérias complicações não somente à saúde, mas também o desenvolvimento de inúmeras áreas da sociedade foi afetado. É o caso das redes de ensino escolar, que precisaram passar por acentuadas transformações nos sistemas educacionais em virtude da interrupção no funcionamento normal das aulas.

O manejo das tecnologias digitais ainda se apresenta como um desafio para muitos docentes no desenvolvimento de sua prática educativa. Em uma conjuntura de abrupta transformação e elevada incerteza, o atual estágio pandêmico impactou diversos setores sociais e profissionais das mais variadas áreas (PAULINO, 2020, p.163-167). Não seria oposto com os educadores, que tiveram sua rotina modificada de forma repentina diante da exortação de isolamento social e do fechamento provisório das escolas. Celeremente, eles tiveram que se amoldar a uma nova realidade, equilibrando recentes demandas profissionais pedagógicas com questões emocionais e pessoais.

Diante desse cenário, o universo educativo deparou-se com múltiplos desafios relacionados à viabilização do processo remoto de escolarização, um desses entraves pauta-se na falta de formação inicial e continuada dos professores para o ensino remoto que tem sido amplamente comentada (CARVALHO; ARAÚJO, 2020). Pesquisa recente divulgada pelo Instituto Península, realizada entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020, levanta evidências sobre o problema: 55% dos educadores integrantes do estudo não tiveram qualquer auxílio ou capacitação durante o afastamento social para desenvolver aulas fora do ambiente físico institucional, ou seja, em plataformas virtuais.

A apuração atesta ainda a demanda e o desejo por essa formação: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento nesse sentido (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Frente ao advento das novas exigências educacionais surgidas com a necessidade de trabalhar de forma remota, lançando mão de métodos significativos de aprendizagem associados às ferramentas e tecnologias digitais, a relação com o conhecimento tem sofrido profundas alterações (TAVARES, 2008). Isso tem se configurado num dos principais embaraços para docentes. Nesse contexto, cabem os seguintes questionamentos: Diante da inabilidade dos professores em manipular os recursos digitais nos processos de ensino e aprendizagem, como utilizar as ferramentas tecnológicas na educação básica, associadas às metodologias ativas de ensino para enriquecer a prática pedagógica, buscando favorecer aprendizagens significativas? Quais conhecimentos basilares os docentes precisam adquirir para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem?

Nessa perspectiva da articulação entre educação e tecnologias digitais, vislumbra-se a formação continuada dos professores, uma vez que os estes são os interlocutores que promovem medicação para a apropriação e a produção do conhecimento (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018). Nesse sentido, o professor será o parceiro na formação do aprendiz, instigando e acelerando de forma exponencial o protagonismo dos alunos em seu modo de estudar (SANTANA; PARANHOS; PAGAN, 2017).

Assim, o surgimento repentino da modalidade de Ensino Remoto Emergencial tem exigido um olhar atento e de acolhimento aos educadores, aos aprendentes e aos familiares, tendo em vista ser imprescindível repensar sobre as novas práticas educacionais que eclodiram com distanciamento social. Dessarte, este projeto de pesquisa justifica-se em razão da necessidade de estudar cientificamente como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem neste período pandêmico e suas projeções futuras, verificando a essencialidade do uso de ferramentas e de recursos tecnológicos interativos na educação, bem como analisando a importância da formação continuada dos docentes da rede pública de ensino para o domínio dessas novas tecnologias, com vistas a aprimorar as suas práticas ativas, com

a perspectiva transformadora da aprendizagem escolar do presente e do futuro, rumo à diluição das desigualdades educativas, contribuindo para avigorar a democratização intelectual no ensino público.

Baseado nesse quadro específico e com a finalidade de investigar sobre o tema ora proposto, o presente trabalho traz como objetivo geral: Analisar como os professores da rede pública municipal de Parnaíba-PI estão desenvolvendo sua prática docente no contexto atual de isolamento social em razão da pandemia causada pelo coronavírus, considerando a necessidade de utilização de novas tecnologias da informação e comunicação associadas às estratégias didáticas de colaboração no ensino remoto.

## Metodologia

A pesquisa bibliográfica, caracterizada por ser um levantamento de informações de obras já publicadas perante a uma teoria na qual a temática evidencia, tende a ser interpretada como um estudo que remete a uma dedicação e análise de evidências, em que o pesquisador mergulha no trabalho científico com o intuito de reunir e analisar textos para embasar seu próprio trabalho. Assim, para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Deste modo, diante das perspectivas que atende a esse tipo de pesquisa, Andrade (2010) ressalta:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).



Seguindo as características de tal pesquisa, houve evidências dos estudos a partir de uma revisão de literatura, buscando artigos que retratem a visão de autores seguindo a temática em questão, levando em consideração estudos sobre a qualidade de ensino nas instituições de ensino perante a adaptação do sistema educacional diante do quadro de pandemia mundial que prejudicou diversos setores sociais e na educação refletiu em necessárias adequações diante de aulas remotas, aulas essas que induziram em uma aceitação rápida, por conta da falta de escolhas devido a muitos profissionais não estarem preparados ao uso de novos recursos metodológicos, dentre eles os recursos digitais.

Diante da importância que é considerar estudos que retratam a fundamentação de autores em meio a literatura, contemplar a prática de ensino remoto que vem sendo desenvolvida enquanto docente, por meio de relato de experiência, reflete tanto os conhecimentos adquiridos pelo profissional diante da construção de novas metodologias de ensino e uso de recursos que os auxiliem, quanto na exposição dos desafios que os professores tem presenciado para adequar suas formas de abordagem dos conteúdos perante ao cenário atual de pandemia de covid-19.

A partir da pesquisa realizada em bibliotecas virtuais, selecionaram-se artigos disponibilizados por universidades ou centros de pesquisas, como Google Acadêmico e biblioteca acadêmica, como Scielo-Scientific Eletronic Library Online, com o intuito de evidenciar a importância dos aspectos que envolvem os desafios que a educação está enfrentando por meio da adaptação dos professores diante de aulas remotas por conta da covid-19, que tem como medida sanitária o distanciamento social e as escolas pararam suas atividades presenciais desde então. Assim, buscaram-se estudos a partir de descritores usados para seleção de trabalhos: “aulas remotas”, “desafios metodológicos”, “reflexo da pandemia na educação”, “dificuldades dos professores nas aulas remotas”.

## **Novos saberes interativos na práxis docente na Educação Básica**

A cultura digital ajustada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), servindo como recurso no desenvolvimento do pro-

cesso de ensino e de aprendizagem, é referenciada diversas vezes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

**Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).**

O que está expresso na “Competência 5” representa a busca por novos recursos tecnológicos e acessíveis de forma rápida, permitindo que as pessoas conectadas estabeleçam uma inteligência coletiva sem submeter-se a qualquer tipo de restrição político-ideológico (LÉVY, 1999). O referido autor afirma, com isso, que todo esse aparato tecnológico é um universo que conecta as pessoas, permitindo compartilhar informações e inteligência coletiva: ou seja, a internet é um agente humanizador porque democratiza a informação, e humanitário porque permite a valorização das competências individuais e a defesa dos interesses das minorias.

A partir dos conhecimentos estudados por Leite et al. (2020), a integração dos recursos tecnológicos às atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas é permeada por diversos aspectos que envolvem o cotidiano escolar, desafiando a direção, a coordenação pedagógica e, principalmente, os professores e as professoras regentes. A garantia da disponibilidade de infraestrutura adequada, a organização da dinâmica escolar, as condições para a realização do planejamento didático e para a formação continuada no uso das tecnologias na educação são questões que precisam ser refletidas, discutidas e planejadas nas unidades educacionais.

Assim, Perrenoud (2000) acredita que o ato de formar para atuar apropria-se do desenvolvimento da sociedade tecnológica e científica, e isso significa que deve-se apoderar-se das tecnologias não somente para conhecer por conhecer, mas para ser o ser crítico e participativo numa sociedade que é digital, e que diante da atualidade necessita de adequações.

Segundo Valente (2014), as tecnologias devem ser entendidas como ferramentas com base pedagógica, possibilitando atitudes mo-

ternas, ações inovadoras e posturas comunicativas. O autor complementa que as TICs, aliadas às metodologias ativas, podem diminuir a evasão e o índice de reprovação. Sendo assim, as atividades interativas com o uso de tecnologias podem ser vistas como um recurso dinâmico, de modo a proporcionar a participação ativa na aprendizagem, por meio de trabalhos coletivos. Essas ações podem contribuir para a formação acadêmica, profissional e pessoal do docente.

## Formação docente para o trabalho com metodologias ativas

As metodologias ativas deixaram de ser apenas uma tendência educacional. Com as aulas presenciais suspensas, em virtude da pandemia, tornaram-se uma realidade essencial. Com base na compreensão de que as metodologias de ensino assumem um papel fundamental no processo educativo, trazemos à tona a descrição de metodologia ativa, conforme Yaegashi et al. (2017, p. 24):

[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Desse modo, é essencial o apoio e orientação do professor nos casos de mediação, pois, segundo Andrade (2017, p. 16),

[...] os professores devem encarar esse cenário como uma grande oportunidade de transformação do processo de ensino e aprendizagem, não somente com o uso da tecnologia, mas também para promover ações inovadoras, seguindo o conceito do “aprender fazendo”

Nesse panorama, “[...] é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28). Con-

tinuando, constata-se a relevância de investir na formação docente, em que Nóvoa (2020, p. 15) destaca que “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”, favorecendo mudanças significativas no cenário educacional a contemplar pontos importantes para que os professores consigam superar suas dificuldades ao seguir o modelo de ensino remoto emergencial.

Tomando como exemplo de estratégias de metodologia ativa, verificamos o conceito de sala de aula invertida, na qual Bacich e Moran (2017, p. 29) afirmam ser este um espaço-processo em que “[...] o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”. O modelo direciona para a construção de conhecimentos de forma ativa e, para isso, qualifica os docentes para que possam repensar e reconstruir seu fazer pedagógico, utilizando a sala de aula para a construção de novos conhecimentos em torno de metodologias ativas.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 28), “[...] sendo a educação digital em rede [...] é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores”. Nesse cenário contemporâneo, não há dúvidas de que a formação docente é imprescindível, pois traz contribuições para que as aulas remotas com métodos ativos aconteçam com qualidade para satisfação de aprendizagens significativas.

Assim, olhar para as práticas diariamente e buscar sempre melhorá-las, adaptá-las as novas realidades que vão surgindo também é formação, pois “[...] quem traz a mudança são os professores. Se queremos mudar devemos criar uma comunidade criticamente reflexiva e comprometida com a educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Isso se traduz na capacidade de se tornar um eterno aprendiz, necessária em um mundo de rápida mudança, no qual conhecimentos e habilidades tornam-se obsoletos rapidamente, diante dos estudos de Horn e Staker (2015).

Todavia, o entendimento de que o conteúdo deve ser construído de acordo com as demandas de cada turma, refere-se à denominação de prática de ensino e de aprendizagem, situadas na dimensão do

ensino remoto temporário, com visões projetadas no futuro. Além disso, ratifica-se que a formação docente é fundamental para preparar os professores, mas deve ser pensada para além da instrumentalização, assim como se está inferindo neste estudo, contemplando a dimensão humana, dialógica e emancipatória.

## Resultados e discussões

Diante da realidade atual que o mundo vivencia, a pandemia do covid-19 foi a responsável por influenciar uma adaptação de caráter de urgência na qual tornou-se uma necessidade à população brasileira, em que a ressignificação dos campos sociais foi imprescindível, assim como na realidade da atividade docente, de modo que diante dos aspectos pedagógicos, os professores tiveram que expor toda sua criatividade, muitas vezes sem a preparação ou conhecimento do uso de novas metodologias. Aqui, o uso de recursos tecnológicos recebe destaque como método mais adequado e acessível para a comunicação entre o docente e discente, na realidade em que o principal método preventivo para não adquirir o vírus é o isolamento social.

Deste modo, a educação, desde março de 2020, quando teve início a pandemia do covid-19, redefiniu-se numa perspectiva de ensino híbrido, em que a educação on-line adquire legitimidade: o ensino híbrido e a aprendizagem baseada na competência, bem implementado e em conjunto, formam a base de um sistema de aprendizado centrado no estudante. Uma característica importante desta modalidade é que os estudantes desenvolvem um sentido de atenção e propriedade por seu progresso e, subsequentemente, a capacidade de construir sua aprendizagem.

A partir do momento atual que remete a uma educação que necessita de atuação remota, um relato profissional é considerado, visto que sente-se a necessidade em utilizar ferramentas tecnológicas que auxiliem o trabalho didático, a fim de melhorar o aprendizado do aluno, sem que ele tenha atraso em sua formação. O processo educacional acaba envolvendo um conjunto de recursos que possibilitam o acesso ao conteúdo que pode ser utilizado pelo professor e pelo aluno, como um ambiente virtual de aprendizagem, havendo, assim, um contato

direto entre os envolvidos, de modo que o conteúdo pode ser exposto por meio de um vídeo, ou aulas virtuais marcadas com a finalidade de minimizar as possíveis dúvidas em meio aos assuntos discutidos, em que há um acompanhamento nos rendimentos do aluno a partir de questionários avaliativos. Assim, caracterizam-se metodologias ativas em função do aprendizado. De acordo com Leite et al. (2020), a junção de recursos tecnológicos é importante na ação pedagógica para atender aos objetivos propostos, assim como ressalta Valente (2014), para quem o docente, fazendo uso de TICs, torna suas aulas atrativas, refletindo, contudo, na diminuição da evasão, bem como no índice de reprovação ou desistência.

Dessa forma, a partir do uso de metodologias ativas vivenciadas, o discente é protagonista em meio às ações que o docente desenvolve, uma vez que o intuito é fazer o aluno entender e efetivar seu aprendizado, assim tornando um desafio para o professor de maneira que muitas vezes se depara em uma situação de compromisso em aprender a manusear ferramentas tecnológicas. Deste modo, no cenário atual, a fim de acelerar o processo de aprendizado do aluno, é imprescindível conhecer e adequar seus métodos de ensino, mesmo que não tenha interesse no momento. Para Andrade (2017), o contato com os métodos de ensino que tiveram que ser aprimorados vem sendo a oportunidade de o professor conhecer novas práticas metodológicas, reconhecendo a necessidade em utilizá-las, a partir da realidade vivenciada pelo aluno, e também pelo próprio professor, que aprende fazendo. Na visão de Moreira e Schlemmer (2020), os processos educativos desenvolvidos pelos docentes acabam refletindo em sua qualidade profissional.

## Considerações finais

Diante do exposto, é notório destacar os princípios e práticas que regem o ensino e a importância da formação continuada dos docentes para o trabalho com metodologias ativas no ensino remoto, pois a educação é um constante ato de aprender e ensinar, em que o professor carrega em sua práxis uma função de extrema importância, com o objetivo de desenvolver saberes significativos, instigando a criticidade na formação do indivíduo.

Assim, diante da realidade que o profissional da educação tem vivenciado em meio à pandemia do covid-19, que distanciou as pessoas e que influenciou na educação transmitida de forma virtual, bem como no exercício das funções do docente, que teve de se adaptar às novas ferramentas metodológicas, que, no cenário atual, foi a alternativa emergencial utilizada para que os alunos continuassem seus estudos.

Contudo, a presente pesquisa buscou observar na literatura selecionada os desafios que o docente se deparou desde o início da pandemia no ano 2020, uma vez que diante dos estudos observou-se uma prática pedagógica remodelada, ressignificada, diante de recursos tecnológicos associados às metodologias ativas de ensino como estratégias de auxílio ao processo de ensino/ aprendizagem, que, diante do trabalho em conjunto e do esforço dos professores e alunos em fazerem uso de forma consciente da era digital, foi imprescindível para atender às necessidades de um novo sistema operacional de ensino, embora haja desafios vivenciados no manuseio dessas formas de ensino.

Deste modo, o estudo com o intuito de conhecer a relevância da temática, evidencia, diante da problemática em questão, que há contribuição diante do reflexo que os novos recursos tecnológicos, como forma de auxílio para o professor desenvolver suas atividades em benefício do aprendizado significativo do aluno, assim desenvolvendo também a oportunidade dos docentes em conhecer novos métodos e aprender novas práticas que tornem seu ensino mais dinâmico, interessante e atenda à realidade vivenciada.

## Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação Inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. Ensino Remoto, Saberes e Formação Docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blendend**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da Educação na pandemia**. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LEITE, Nahara Morais et al. Os Professores e o Uso de Tecnologias Digitais nas Aulas Remotas Emergenciais, no Contexto da Pandemia da covid-19 em Pernambuco. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PAULINO, Luís Antonio. **A Pandemia do Coronavírus e Seus Impactos Políticos e Econômicos**. Os rumos do B. E. da América Latina, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Aline Mendonça; PARANHOS, Márcia Cristina Rocha; PAGAN, Alice Alexandre. O protagonismo discente no contexto das políticas afirmativas em educação científica. **Scientia Plena**, 2017.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães. Educação e Tecnologias. **Revista Científica da FASE-TE**, p. 44, 2018.

TAVARES, André Ramos. Direito Fundamental à Educação. **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior**: A proposta da sala de aula invertida. São Paulo: PUC, 2014.



## 2 ENSINO REMOTO E LABORATÓRIOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap2>

### ANA HIRLEY RODRIGUES MAGALHÃES

Mestre em Saúde da Família (UVA). Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Enfermagem Médico-Cirúrgica (UECE). Especialista em Saúde da Família (UFC). Bacharel em Enfermagem (UVA). Professora de Biologia da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará (SEDUC/CE). Docente do Centro Universitário INTA (UNINTA).

E-mail: ana.magalhaes@aluno.unilab.edu.br

### SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

Doutora em Educação (UFC) e Mestre em Educação em Saúde (UNIFOR). Pedagoga (UFC). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura. Coordenadora e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDOCÊNCIA/UNILAB.

E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

## Introdução

Como consequência do distanciamento social ocasionado pela pandemia da covid-19, o governo federal propôs em documentos legais, como medida privilegiada, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para dar continuidade às atividades escolares. Dentre as atividades pedagógicas não presenciais, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 9/2020 apontou como caminho o ensino remoto, utilizando, para isso, as TDICs. Essa mudança gerou alterações na dinâmica de ensino em que professores e alunos tiveram que se reinventar, de forma que o processo de ensino e aprendizagem não fosse tão comprometido.

Nessa perspectiva, para superar os desafios, o professor teve que lançar mão de metodologias como as TDICs como ferramenta na busca de conhecimento, visando aprimorar o saber dos alunos, mais especificamente, na área de Ciências da Natureza e Matemática. De acordo com a terceira competência específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), no ensino de Ciências faz-se necessário investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e TDIC.

Destarte, para a investigação de situações-problema e produção do conhecimento científico, observa-se a importância de aulas práticas em laboratórios físicos ou virtuais na vida escolar do aluno

de ensino médio, como uma possibilidade metodológica para aliar o senso comum ao conhecimento científico, de forma dinâmica, contribuindo para que este adquira novas habilidades e técnicas para o desenvolvimento de pesquisas científicas e exerça seu papel na sociedade e em todas as questões que lhe são impostas.

Assim, importa considerar que o uso de laboratórios virtuais tem conquistado um espaço cada vez maior no campo da educação, podendo ser utilizado tanto na educação básica como na educação superior e em diferentes disciplinas, especialmente nas que necessitam de investigação em aulas práticas, como é o caso das disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

À vista disso, como afirma Hohendeld (2011), o uso das tecnologias digitais, por meio das simulações virtuais, reforça a compreensão que a aula vai além da função básica de exposição do corpo teórico trabalhado, facilitando a apreensão do conteúdo pelo estudante e desenvolvendo habilidades de observação e interesse pela pesquisa científica em um ambiente virtual, tendo em vista que a repetição do experimento poderá ser feita mais vezes porque demanda um tempo menor para a experimentação, assim como a repetição em outro momento para melhor observação.

Tendo em vista as considerações apresentadas, justifica-se a presente pesquisa pela vivência da autora enquanto professora regente do Laboratório Educacional de Ciências de uma escola pública estadual de ensino médio regular localizada no município de Sobral – CE e, ao perceber a dificuldade dos professores das áreas de Ciências e Matemática para trabalhar os conteúdos de forma prática, haja vista a impossibilidade de aulas práticas em laboratório físico em consequência da pandemia da covid-19. Diante disso, surgiu a necessidade no ano 2020 de desenvolver uma pesquisa para conhecer a percepção dos professores acerca dos laboratórios virtuais de aprendizagem.

A partir dos dados dessa pesquisa, foi possível apreender que uma significativa representatividade dos professores compreende que os laboratórios virtuais não atendem totalmente aos objetivos de aprendizagem e só devem ser utilizados na ausência do laboratório em ambiente real. Os achados representaram uma perspectiva peculiar no que se refere ao evento, trazendo da aproximação com os pro-

fessores uma relação ainda pouco significativa ante outras interações no que se refere ao adentrar o espaço das tecnologias digitais.

Todavia, diante dessa realidade, veio o interesse em aprofundar esta pesquisa no sentido de investigar os desafios encontrados pelos professores da área de Ciências da Natureza e Matemática para o uso dos Laboratórios Virtuais de Aprendizagem em suas práticas pedagógicas, e quais as potencialidades deste para o processo ensino e aprendizagem.

Logo, a pesquisa poderá tornar-se relevante para o campo educacional, pois espera-se que o método assumido possa apontar caminhos para a construção de práticas em educação pautadas pelas necessidades dos alunos e professores e aprofundamento de pesquisas futuras. Isto posto, a pesquisa objetivou investigar a utilização dos laboratórios virtuais para o processo de ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática.

## O ensino de Ciências da natureza e Matemática

De acordo com a UNESCO (2005), o ensino de Ciências torna-se fundamental para o progresso da sociedade, para que os cidadãos desenvolvam o saber científico, despertando uma análise crítica, o integrando no meio social e, ainda, contribuindo para a constituição de uma população cientificamente preparada, capaz de exercer sua cidadania de forma emancipada.

Nessa perspectiva, a ciência torna-se fundamental para o progresso da sociedade, por permitir a compreensão da natureza, nos ajudar a ter uma qualidade de vida melhor e possibilitar avanços na saúde, alimentação, energia e outros. Logo, o ensino das Ciências torna-se uma condição imprescindível para se entender a nova configuração da sociedade e o desenvolvimento científico, e, ainda, para a inovação e o crescimento local e nacional do país.

Desse modo, sobre o ensino de Ciências, de acordo com a declaração da UNESCO no documento “A Ciência para o Século XXI: uma Nova Visão e uma Base de Ação”:

**a educação científica, em todos os níveis e sem discriminação, é requisito fundamental para a democracia. Igualdade no aces-**

so à ciência não é somente uma exigência social e ética. É uma necessidade para a realização plena do potencial do homem (UNESCO, 2003, p.33).

Diante disso, no ensino de Ciências, para que haja uma interação entre o conhecimento científico abordado e o contexto de vida do aluno, faz-se necessária uma relação entre a teoria e a prática, com a realização de trabalhos experimentais. No processo de ensino e aprendizagem dessa área, somente a teoria trabalhada em sala de aula presencial ou remota não consegue despertar o interesse e a atenção dos alunos aos assuntos programáticos das disciplinas.

Não obstante, somente as atividades práticas não garantem uma aprendizagem mais efetiva. Muitas vezes, essas atividades se resumem a uma série de instruções que os alunos podem realizar de modo quase mecânico, sem a interlocução com os saberes em desenvolvimento (CUNHA *et al.*, 2012). Portanto, os experimentos devem estar relacionados à resolução de problemas do cotidiano do aluno para que o saber científico seja confrontado com o senso comum, gerando a ressignificação e consequente produção do conhecimento científico.

## Laboratórios virtuais de aprendizagem

As atividades laboratoriais se ancoram na Teoria Construtivista por considerar que o conhecimento deve ser construído pelo aluno, por meio da interação com o objeto e não transmitido pelo professor. Essa prática tem se tornado mais frequente e essencial em atividades educacionais e se consolida entre os educadores por proporcionar um espaço onde os estudantes podem experimentar diversas situações úteis ao seu desenvolvimento (AMARAL *et al.*, 2011).

Logo, os laboratórios virtuais devem promover a interação e colaboração entre professor e aluno, com uma exposição e objetivo claros dos problemas reais que serão abordados. Trabalhando dessa forma, os laboratórios virtuais permitem alcançar resultados mais contundentes em relação aos objetivos estabelecidos para laboratórios presenciais (SCHMITT; TAROUÇO, 2008).

De acordo com Melo e Osso Jr. (2008), o uso de laboratórios virtuais no Brasil apresentou uma expansão expressiva, e diversas universidades e empresas de desenvolvimento de software investem na

criação destas ferramentas pelas vantagens oferecidas, como recursos de simulação de experimentos e ainda pela aplicação de conceitos teóricos e práticos em objetos de estudos das Ciências. Não obstante, os autores ressaltam que os laboratórios virtuais não devem substituir os laboratórios físicos, mas agregar e facilitar a flexibilização das atividades em ambos os ambientes.

## Metodologia

Visando responder ao objetivo que conduziu a esta investigação, o caminho escolhido foi a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Minayo (2015), a abordagem qualitativa é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Yin (2015) define caso como determinado fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto.

O cenário da pesquisa foi uma Escola de Ensino Médio Regular (EEMR) do município de Sobral, localizado na zona noroeste do estado do Ceará. Os participantes do estudo foram 08 professores da área de Ciências da Natureza, a maioria da disciplina Matemática (04), seguido das disciplinas Biologia e Química sendo (02) de cada. Quanto ao gênero, 05 do sexo masculino e 03 do sexo feminino, prevalecendo os professores temporários (07). Em relação ao tempo na docência, de 7 a 10 anos de docência (04), mais de 10 anos de profissão (02), de 1 a 6 anos e 4 a 6 anos apenas (01) de cada.

Estabelecido como critérios de inclusão: ser professor da área de Ciências e Matemática, e que tenham mais de seis meses de exercício da função docente, excluídos os professores da área que não estavam em sala de aula.

Para a produção de dados, no mês de maio de 2021, os pesquisadores produziram um formulário eletrônico no aplicativo *Google Forms*, contendo perguntas norteadoras para o alcance dos objetivos propostos, e disponibilizaram o link de acesso aos participantes da

pesquisa via *WhatsApp*, assim seguindo as recomendações de isolamento social dadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS, neste momento pandêmico.

Os dados posteriormente foram analisados a partir do referencial da análise temática de Minayo, seguindo as etapas descritas como: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (MINAYO, 2015).

Nessa lógica, inferências compreensivas e interpretativas conduziram o destaque das seguintes categorias temáticas: “Dificuldades sociais e digitais”; e “Laboratório Virtual como recurso pedagógico”. O foco da análise e da discussão se concentra nesses pontos.

Esta pesquisa está em conformidade com os princípios da bioética estabelecidos para pesquisas com seres humanos, e antes do início das respostas no formulário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado. Para assegurar o anonimato dos professores participantes da pesquisa, estes foram identificados pela letra “P” de professor, seguida de número ordinal na sequência dos formulários, sendo identificados no texto como (P1, P2, P3) e assim por diante.

## Resultados/discussões

Considerando o contexto de enfrentamento da pandemia e a urgência na construção de possíveis cenários para a Educação, apresentaremos a seguir os resultados da pesquisa realizada com professores de ensino médio da Rede Pública de Educação na área de Ciências da Natureza e Matemática sobre os desafios e potencialidades do uso dos Laboratórios Virtuais de Aprendizagem.

Este estudo contempla duas categorias temáticas cujo conteúdo revela que os desafios para o ensino remoto, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e laboratórios virtuais são reais e envolvem professores, alunos e ainda o poder público.

### O que dizem os docentes sobre as dificuldades sociais e digitais?

Examinando o enfrentamento do docente em aulas remotas, durante a pandemia da covid-19, em aulas não presenciais, as estraté-

gias utilizadas pela maioria foi o uso de algumas tecnologias digitais em sua prática pedagógica conforme as falas:

Utilizando as ferramentas digitais disponíveis, e tentando se adequar ao máximo com a sala de aula virtual, como se fosse a sala física, ou seja, utilizando, em alguns momentos da aula remota, o quadro branco, pincel, para realização de atividades, resumo do conteúdo visto, entre outros. (P1)

Estou trabalhando com Meet, Google Classroom, WhatsApp e YouTube. (P7)

Utilização de sites interativos, vídeos, experimentos que podem ser realizados pelos alunos em casa, quiz e alguns links que facilitam no processo de aprendizagem. (P8)

Corroborando uma pesquisa desenvolvida por Leite, Lima e Carvalho (2020) acerca do uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19, em Pernambuco, percebe-se que o domínio dos professores está relacionado ao uso de redes sociais, e não necessariamente ao resultado de processos formativos realizados anteriormente. Apesar do resultado indicar o uso de algumas tecnologias digitais, este ainda é considerado restrito.

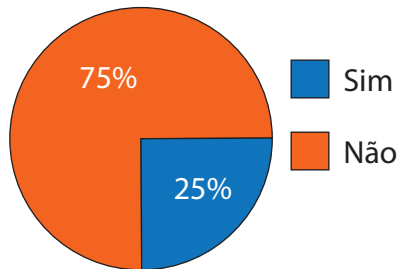
Pesquisa desenvolvida pelo Instituto Península acerca do sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil, revelou que quase metade dos educadores (49%) não possuíam formação para lidar com os desafios do ensino remoto. Além disso, 46% relataram falta de conhecimento de ferramentas virtuais que pudessem agregar a esse tipo de ensino.

Nessa acepção, o trabalho de Carmo (2014) sobre a inclusão digital docente no planejamento de aula por alunos de Pedagogia concluiu que para a inclusão digital não basta apenas o domínio da técnica pelo professor, as possibilidades de acesso e o uso da internet e das redes sociais, mas, sobretudo, do conhecimento didático-pedagógico.

Quanto à utilização dos Laboratórios Virtuais de Aprendizagem pelos participantes da pesquisa, no Gráfico 1 é possível verificar que apenas 25% (02) professores o utilizam em suas práticas.



**Gráfico 1** – Utilização dos Laboratórios Virtuais nas práticas pedagógicas



Quando questionados sobre os principais desafios encontrados para o uso dos Laboratórios Virtuais de Aprendizagem, os dois professores que utilizam referiram que:

Acredito que é alcançar o máximo de alunos possíveis, pois sabemos a realidade de nossos alunos que muitas vezes não tem um aparelho celular para realizar o estudo. (P1)

Despertar o interesse por parte dos alunos é um grande desafio, além das melhores plataformas estarem em inglês. (P6)

A fala da P1 traduz a realidade do aluno do ensino médio da rede pública. A grande maioria não possui computador e isso dificulta muito o acesso, visto que os softwares são compatíveis com as versões mais recentes do sistema operacional Windows e, para acessá-los, precisa baixar o programa e instalá-lo em um computador com acesso à internet. Diante disso, seu uso em ensino remoto fica limitado, sendo possível apenas em computadores da escola.

De acordo com as reflexões suscitadas por Stevanin (2020), o ensino remoto brasileiro é considerado “uma crise dentro da crise”, pois as desigualdades sociais e estruturais emergiram de uma forma mais intensa, visto que a implantação de educação remota mediada por tecnologias foi pensada de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução dos problemas estruturais.

Estudar em casa, para muitos alunos brasileiros, torna-se um desafio diante dos problemas sociais envolvidos, como falta de saneamento e acesso a água e alimentos, ausência de um ambiente apro-

priado para estudos e falta de apoio dos familiares, pois alguns não tiveram acesso à educação pela necessidade de trabalhar ainda jovens para contribuir com as despesas da casa, muitas vezes em jornadas de trabalho exaustivas que não lhe permitiram estudar.

Os dados representam uma perspectiva peculiar no que se refere ao evento, trazendo da aproximação com os professores uma relação ainda pouco significativa ante outras interações no que se refere ao adentrar o espaço das tecnologias digitais. Assim, Barbosa (2014) aponta que mesmo com as vantagens que as tecnologias digitais podem proporcionar à relação didático pedagógica, existe um certo descompasso na realidade vivenciada por professores e alunos nas escolas públicas para a sua inserção nas práticas escolares. Existem muitos desafios a serem superados para a integração efetiva das TIC aos processos, que vão além das dificuldades associadas a questões de infraestrutura das TIC nas escolas.

No tocante às sugestões dadas pelos participantes da pesquisa no sentido de potencializar o uso dos Laboratórios Virtuais de Aprendizagem, estes acreditam que o poder público poderia incentivar o uso dessa ferramenta:

O Governo deveria comprar um pacote completo e repassar para as escolas, pois os gratuitos são limitados, por isso a falta de interesse do professor (P4).

Fornecer um compilado de experimentos em português, pois as melhores plataformas estão no inglês (P6).

Alguns professores (P7 e P8) mencionaram que não utilizam Laboratórios Virtuais de Aprendizagem por desconhecimento ou falta de habilidade técnica para o manuseio, necessitando, portanto, de uma capacitação para sua utilização. Acredita-se que esses professores por terem mais de 10 anos de exercício na função docente e por não terem usado as TICs em seus cursos de licenciatura apresentem mais dificuldade para o uso das ferramentas e/ou por não perceberem o processo educativo auxiliado pela informática e outras mídias.

Nesse sentido, em 1991, Saviani afirmava que o professor precisava estar capacitado e conhecer seu contexto geral de trabalho, para além da educação acadêmica ou profissionalizante. Conhecer o

sistema produtivo e as inovações tecnológicas deveriam também ser campo de atuação do professor (SAVIANI, 1991).

Logo, para que se tenha um bom proveito e para que as TICs realmente cumpram seu papel, é preciso que professores saibam utilizá-las e tenham familiaridade com essas tecnologias, sabendo interpretá-las e dominando-as de forma crítica. Para isso, faz-se necessária uma capacitação para os professores, pois alguns não estão preparados ou qualificados para essa prática. Nesse sentido, a Unesco determinou as competências necessárias para o uso das TICs e um dos objetivos do documento Padrões de Competências em TICs para professores preconizam que seja oferecido qualificação aos professores para que estes possam integrar as TIC ao ensino e à aprendizagem, proporcionando, assim, um bom aprendizado do aluno (UNESCO, 2009).

Desse modo, torna-se mister formar profissionais em conformidade com os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, com currículos dos cursos de licenciatura adaptados ao conhecimento das tecnologias; além disso, são necessários cursos de formação continuada destinados aos professores, uma vez que muitos desses não tiveram em seus cursos de licenciatura uma disciplina ou mesmo preparação para o uso das TICs aliadas ao processo de ensino e aprendizagem (DORNELES, 2012).

No entanto, de acordo com pesquisa desenvolvida por Teles *et al.* (2020) com formação de professores, constataram que quando os licenciados pensam em atividades e metodologias voltadas para docência no contexto de utilização das TDICs, estes ainda trabalham diante de uma perspectiva tradicional, com ênfase em aulas expositivas, mesmo diante de uma formação prática que solicite uma transformação metodológica na docência.

Importa considerar que os recursos tecnológicos para cumprirem realmente o papel revolucionário na educação, é preciso a mudança de paradigmas convencionais do ensino, com o estabelecimento de objetivos e critérios pelo professor, pois a utilização inadequada não enriquece as aulas, tornando-se um tempo inutilizado para a construção e troca de conhecimento e distanciando ainda mais professores e alunos (SOUZA *et al.*, 2017).

## Laboratório Virtual como recurso pedagógico

Uma participante (P1) referiu que utiliza o *software* GeoGebra, e que este se torna uma ferramenta muito útil para a compreensão dos conteúdos da Matemática.

GeoGebra é um software de matemática dinâmica, para utilizar em ambiente de sala de aula, que reúne Geometria, Álgebra e Cálculo. Recebeu muitos prêmios internacionais incluindo o prêmio de software educativo alemão e europeu. Idealizado e criado por Markus Hohenwarter na Universidade de Salzburg (FERREIRA, 2010, p.3).

Pesquisa comparativa desenvolvida por Hepp e Falkembach (2014) em uma escola com duas turmas do ensino médio, com o objetivo de verificar a influência do software GeoGebra na aprendizagem de matemática, revelou que na turma em que foi trabalhado o conteúdo por meio do GeoGebra, o entendimento do conteúdo atingiu 69% dos alunos, que alcançaram a média. Enquanto na turma em que não foi aplicado o software, esse percentual caiu para 17%.

Outra experiência compartilhada por uma professora que utiliza a ferramenta:

Faço uso do laboratório virtual para minimizar a abstração do conteúdo que está sendo explanado. Dessa forma, é apresentado como utilizam durante a aula e o link é disponibilizado para os alunos e normalmente na atividade contém alguma questão associada ao que visualizaram no laboratório virtual (P6).

Uma grande vantagem dos Laboratórios Virtuais está relacionada à possibilidade de repetição do experimento pelo aluno quantas vezes forem necessárias para o entendimento do conteúdo. E o fato de a atividade conter questão relacionada ao experimento incentiva ainda mais o uso do software pelo aluno.

## Considerações finais

Os resultados desta pesquisa apontam que as TICs possibilitam o prosseguimento das aulas de forma remota; entretanto, essas

ferramentas não contemplam a todos devido às dificuldades que permeiam o processo, a exemplo de impossibilidade de acesso por falta de celular ou computador, a falta de internet, e muitas vezes até de um espaço apropriado para estudos nas residências dos alunos.

No tocante aos Laboratórios Virtuais de Aprendizagem, apreendeu-se que esta ferramenta vem contribuindo muito com o seu papel facilitador da aprendizagem; no entanto, os professores necessitam de apoio e incentivo da administração escolar e poder público com a oferta de capacitação necessária para o uso deste recurso, para que o professor possa contribuir para o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno de forma significativa e contextualizada.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. **“Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”** – Instituto Península, 2020.

CUNHA, A. E. *et al.* Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor experiente em busca de boas práticas. **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, Vigo**, v. 11, n. 3, p. 635-659, 2012.

DORNELES, D. M. A formação do professor para o uso das TICS em sala de aula: uma discussão a partir do projeto piloto UCA no Acre. **Texto Livre**, v. 5, n. 2, p. 71-87, 2012.

HEPP, F.D.; FALKENBACH, G.A.M. **A aprendizagem mediada pelo uso do software GeoGebra**. 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/Hepp\\_Felipe\\_Diego](https://repositorio.ufsm.br/Hepp_Felipe_Diego). Acesso em: 29 maio 2021.

LEITE, N. M.; LIMA, E.G.O.; CARVALHO, A.B.G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. v. 11, n. 2, 2020.

MELO, R. C.; OSSO JR. João A.; Laboratórios Virtuais e Ambientes Colaborativos Virtuais de Ensino e de Aprendizagem: conceitos e exemplos. **Revista de Informática Aplicada**, V. 4, n. 2, 2008.

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S. F; GOMES, R.C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, J.A. *et al.* A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas series iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, 42-50, 2017.

TELES, G.; SOARES, D. M. R.; LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. Docência e Tecnologias Digitais na Formação de Professores: planejamento e execução de aulas por licenciandos. **Braz. J. Technol.**, v. 3, n. 2, p. 73-84, 2020.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. 3. ed. 2005. Disponível em: Acesso em: 12 dez. 2012.

UNESCO. **Padrões de Competências em TICs para professores**. Marco político, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

### 3 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM “OLHOS D’ÁGUA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap3>

#### BRUNA ATAÍDE DE LIMA LOPES

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira (FAFOPA), Graduada em Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa (FAFOPA), Professora de Língua Portuguesa no ensino médio (SEDUC/CE).

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

#### GERANILDE COSTA E SILVA

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

E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br

## Introdução

**E** notório que, no Brasil, um dos principais marcos dos anos 2000 para inserção da literatura afro-brasileira nas aulas, foi a promulgação da lei n. 10.639/2003<sup>1</sup>, que alterou a lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, e incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de educação básica. Assim, estariam abertas as oportunidades para buscar produções literárias que questionem a concepção de hierarquia das raças, problematizem os processos histórico-culturais que definem os contextos de marginalização e subalternização em que está inserida a população negra e que contribuam para afirmativa da identidade<sup>2</sup> e da cultura negra, assim como para o combate ao racismo. Entretanto, passados dezoito anos, ainda se percebe a necessidade do cumprimento da citada legislação.

Durante muitos séculos, a literatura brasileira foi produzida sob a égide dos modelos europeus. De tal maneira, os/as negros/as, quando não foram apagados das narrativas, foram representados pelo viés da comiseração e/ou da submissão. Fato este que contribuiu de forma determinante para atualização constante das categorias de supremacia branca, preconceito, discriminação e racismo, considerando aqui a literatura como um produto da cultura humana, atravessada pelos sujeitos que a produzem e pelos lugares socioideológicos em que é materializada. (CUTI, 2010)

<sup>1</sup> Em 10/03/2008, a Lei n. 10.639/03 foi substituída pela Lei n. 11.645/08, que inclui a cultura indígena. Decidimos citar, neste trabalho, a primeira, em vez da segunda, por considerá-la o principal marco em relação à inserção da cultura e história Africana e Afro-brasileira no currículo da Educação Básica.

<sup>2</sup> Genival Veloso de França define identidade como sendo o “conjunto de caracteres que individualiza uma pessoa ou uma coisa, fazendo-a distinta das demais”.



Considerando essa problemática e o crescente e irreversível movimento nacional de reconhecimento da literatura negro-brasileira,<sup>3</sup> essa temática se faz pertinente e instiga nossa *curiosidade epistemológica*<sup>4</sup> em relação à presença dessas produções nas práticas de sala de aula. Para tanto, propomos um estudo mediado pelos contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, distinta intelectual negra brasileira, que constitui uma das vozes mais potentes quando se trata de literatura negro-brasileira, assim almejamos refletir sobre a construção afirmativa da identidade e cultura negras, contribuir para diminuição de casos de racismo e sugerir encaminhamentos didáticos que favoreçam o desenvolvimento de práticas humanizadoras de ensino de literatura.

Minha<sup>5</sup> escolha pela obra e autora deu-se pela descoberta dessa vertente nacional de literatura de resistência, já que, desde os idos de 2009, tenho profundo interesse pela poesia africana de Língua Portuguesa, tendo, inclusive, produzido o trabalho de conclusão de especialização sobre essa temática. Anos mais tarde, descobri que a força, a negritude e a luta retratadas naqueles poemas também estão presentes nas produções contemporâneas de literatura negro-brasileira. Esses estudos e leituras contribuíram sobremaneira para a (re)significação da minha realidade, (re)construção da minha identidade, conexão com minha ancestralidade e inserção na luta (também literária) contra o racismo, pois, como afirma Evaristo [s.d.], “a nossa *Escrivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

Este trabalho é de estudo bibliográfico, orientado pela abordagem dos sujeitos como seres histórico-sociais, e faz parte de uma pesquisa vinculada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Além da Introdução e Considerações Finais, o texto está organizado em três seções. Na

<sup>3</sup> Ao longo do texto, optamos por utilizar o termo literatura negro-brasileira em vez de Literatura afro-brasileira, em razão do que aponta Cuti (2010): “Afro-brasileiro’ e ‘afrodescendente’ são expressões que induzem a um discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana” (CUTI, p. 35-36).

<sup>4</sup> Segundo Paulo Freire (1996, p. 85), a curiosidade epistemológica é aquela baseada na vontade de aprender, de buscar o conhecimento.

<sup>5</sup> Nesse parágrafo utilizo a primeira pessoa do singular pela necessidade de explicar o envolvimento da primeira autora com a temática.

primeira, fazemos uma abordagem teórica que relaciona ensino, relações étnico-raciais e literatura; na segunda, apresentamos a literatura negro-brasileira e a *Escrivivência*; e na terceira dialogamos sobre pontos importantes da obra-*corpus* da nossa pesquisa, sem, contudo, ter por objetivo esgotar a riqueza de temáticas e recursos de *Olhos d'água* (2016).

## Como se fez o caminho

Há muitas coisas que se choram muito anteriormente. Sabe-se então que a história vai mudar. (Ruy Duarte de Carvalho)

A escola como espaço privilegiado para construção do processo de ensino-aprendizagem, (des)acolhedor da diversidade humana e mediador de relações intra/interpessoais, constitui-se também como *lócus* em que são reproduzidas as condições-ações de contextos histórico-sociais e de ideologias humanas. Assim, quando se toma como recorte o ensino de literatura, em especial no ensino médio – etapa em que esse componente passa figurar como disciplina no currículo – observa-se o quanto essa escolarização tem sido pauta de acaloradas discussões.

Isso porque pesquisas e orientações teórico-metodológicas apontam para o afastamento da memorização mecânica de informações e para a aproximação de uma prática discursiva e humanizadora e, nas salas de aula, há diversidade de práticas: umas mais próximas do uso do texto literário como meio para memorização de características dos estilos literários, outras mais guiadas por uma postura dialógica em que texto e contexto corroboram o objetivo de tornar os sujeitos autores de novos discursos-ações que, por fim, podem estar a favor do fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tomando como referencial o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais – PCN+ (2002, p. 55), entende-se que o ensino de literatura não deve ser “um mero exercício de erudição e estilo, mas um caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas”. Assim também defende Rojo (2001), quando afirma que

o ensino centrado unicamente na estrutura gramatical da língua, com fim em si mesmo, se apresenta muito limitador e in-

satisfatório, uma vez que a escola visa à formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio discurso em variadas situações comunicativas. (ROJO, 2001, p.64)

Dessa maneira, inferimos que embora o currículo se apresente de forma homogênea, o que vai determinar a proposta didática é a mediação do/a professor/a, considerando o que dispõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006), quando afirmam que “o estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária”. Conseqüentemente, é dessa ação que vão derivar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse prisma, quando é abordada a literatura negro-brasileira e considerando a aplicabilidade da Lei n°. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras na educação básica, constatamos que esses dois aspectos estão no rol das problemáticas educacionais: o primeiro por estar sob (des)qualificação dos/das dominadores/as<sup>6</sup> e o segundo por ainda não encontrar efetividade nas práticas escolares. Portanto, são necessários estudos que possam delinear essa realidade e que apontem para possíveis intervenções, visto que só podemos mudar aquilo que conhecemos.

Quando se aborda a diversidade étnico-racial, percebe-se o quando as relações de dominação presentes na sociedade ecoam na produção e recepção do texto literário, assim como no ensino de literatura. A esse respeito, Cuti (2010) assevera que

[...] A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade. [...] O silêncio em face da supremacia branca e suas práticas sutis e violentas de rejeição social anti-negra vai, aos poucos, sedimentando na cultura o viés comportamental do brasileiro não negro ou daquele que se julga como tal, e, inclusive, dos próprios negros. (CUTI, 2010, p. 16-17)

<sup>6</sup> Nesse contexto, essa expressão refere-se àqueles/as que incorporam e reproduzem as ideologias que visam afirmar a supremacia da cultura branca em detrimento da cultura negra.

Assim, a condição do personagem e do/a autor/a negro/a foi determinada, por um longo período, pelas leis tácitas que regem a sociedade brasileira. De tal modo, podemos afirmar que investigar o ensino de literatura como mediador de relações étnico-raciais é um recorte temático para melhor apreensão do fenômeno, mas que esse objeto de investigação faz parte de uma problemática mais abrangente: o racismo estrutural<sup>7</sup>. Logo, o trabalho mediado pelo texto de literatura negro-brasileira promove práticas de reorientação do currículo de cunho humanitário e emancipatório, nas palavras de Saul (2015):

Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural e o currículo. Trabalhou-se com a proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. (SAUL, 2015, p. 08)

Nessa perspectiva, o/a educador/a e o/a educando/a precisam construir uma consciência de que a transformação social se constitui, principalmente, de práticas sociais discursivas e que a formação competente do sujeito para essas, à medida que o emancipa como cidadão atuante, também desenvolve positivamente a sociedade. Assim, é importante desmistificar “práticas já naturalizadas, que tratam os/as alunos/as de forma homogênea, ou seja, sem pertencimento étnico”, e criar “mecanismos e/ou estratégias para valorizar as diversidades ali presentes, sejam elas de ordem étnica, cultural, religiosa e/ou sexual” (SILVA, 2009, p.21).

## Que estrada escolhemos

“A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza. [...] Contra o racismo, a intolerância, as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala. [...] Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.” (Sergio Vaz Cooperifa)

<sup>7</sup> Esse termo “corresponde a um conjunto de práticas institucionais, econômicas, ideológicas e culturais que garantem que seja sistematicamente legado aos indivíduos não brancos uma posição social de desvantagem, que se perpetua pelas gerações”.

Ainda tratando a produção literária como um fator que pode contribuir para “[...] um círculo vicioso que alimenta os preconceitos já existentes”, Cuti (2010) assevera que “[...] as rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil” (CUTI, 2010, p. 25). De tal modo, compreendemos a relevância dessa vertente literária e dos estudos que se propõem a investigá-la.

Notadamente, surgem questões bastante pertinentes a nossa investigação, entre as quais podemos citar a problematização construída por Silva (2009, p.22-28) sobre *o lugar do negro/a na Literatura: do ser falado ao ser que fala*. Por intermédio desse levantamento, inferimos o apagamento do/a autor/a negro/a durante séculos, além da representação da personagem negra por olhares que conduzem à subalternização e, no máximo à comiseração. Assim sendo, são muitos os entraves histórico-sociais para o desenvolvimento da escrita literária (não apenas, mas enfatizaremos essa) por negros/as. Sobre isso, Cuti (2010) destaca que

Considerando que a formação de um escritor é muito cara, pois envolve educação formal (escola) e informal (cursos paralelos de idiomas, redação, autodidatismo, etc), vemos que o desenvolvimento da literatura negro-brasileira necessitou e necessita que a população, cuja subjetividade é fator fundamental daquela vertente, elabore a sua ascensão social. (CUTI, 2010, p. 29)

Além disso, a pouca (ou nenhuma) receptividade, pela crítica e pelo público, de uma literatura “fora do centro” também constituiu uma problemática para o fluir da nossa literatura “da margem”. Como afirma, o mesmo autor:

Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca. Ora, se o escritor conhece a concepção de raça que predomina na sociedade (no Brasil, a ideia de que há discriminação racial, ou quando muito apenas um “racismo cordial”), procurará não ferir a expectativa literária para não comprometer o sucesso de seu trabalho. (CUTI, 2010, p. 28)

Dito isto, constatamos o quanto as condições materiais, sociais e ideológicas implicam para as possibilidades e resultados desse processo, como também para que esse modelo literário possa adentrar as escolas, fazendo parte da práxis de professores/as e do imaginário, repertório e produções de alunos/as. Nesse ponto, questionamo-nos quantos/as estão a se descobrir como escritores/as, como vozes de um novo espaço-tempo e o quanto a aproximação com obras de literatura negro-brasileira pode proporcionar esse descobrir-se.

Compreendemos então que, nos últimos anos, estamos vivenciando, no Brasil, o irreversível e potente movimento das negras-mulheres-intelectuais que, com suas vozes e produções, contribuem para descortinar a nossa história, para decolonialidade<sup>8</sup> do saber, para os processos resistência, para afirmativa da identidade e cultura negra. No livro *Intelectuais Negras: Prosa Negro-Brasileira Contemporânea* (2018), Mirian Alves dos Santos apresenta um relevante estudo sobre o papel da mulher escritora negra, “enquanto intelectual engajada na luta pela transformação da sociedade brasileira, a partir de narrativas negro-brasileiras contemporâneas” (SANTOS, 2018, p. 12).

Entre as representantes dessa vertente, está Maria da Conceição Evaristo de Brito, ativa militante de movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, nascida em 1946, em Belo Horizonte. Migrou para o Rio de Janeiro, onde estudou, trabalhou como professora e desenvolve sua carreira de escritora.

Sobre a produção de Evaristo, Soares e Machado (2017, p. 203) afirmam que ela “aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um sinal de virada epistêmica [...]”. Isso também nos remete ao conceito de *epistemicídio*<sup>9</sup>, proposto pelo sociólogo Boaventura Sousa Santos em sua tese de doutorado, e abordado por Djamila Ribeiro (2019) quando nos aponta a leitura de autores negros como uma proposta para reflexão e mudança de postura em relação à prática racista.

<sup>8</sup> Esse termo está ligado ao processo que visa superar a centralidade do pensamento europeu.

<sup>9</sup> Segundo Djamila Ribeiro (2019), “negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições”.

Como destaque do estilo de Conceição Evaristo, elegemos a *Escrevivência*, termo cunhado pela própria autora, que faz uso das vivências do/a autor/a como recurso para construir narrativas que abordam as experiências de uma coletividade. De acordo com Soares e Machado (2017, p. 207), esse recurso “marcadamente carrega, assim, uma dimensão ética ao propiciar que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado”.

Assim, Evaristo [s.d.] afirma que sua “produção literária está profundamente marcada pelas experiências da coletividade negra”, apresentando as vivências, os questionamentos, as denúncias, “dando visibilidade às inquietações relegadas ao silêncio até então” (ALVES, 2010, p. 67), como questões raciais e de gênero. Constatamos, dessa maneira, que essa é uma escrita de resistência, luta, construída a partir do abandono dos “óculos da branquitude” e, como sugere Santos (2018),

[...] as narrativas produzidas por mulheres negras têm seu ponto de convergência na vivência, observar essa literatura, bem como seus reflexos na sociedade atual, traz para a discussão o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao subemprego, considerado como formado por analfabetos e destituídos de capacidade de utilizar adequadamente a linguagem e, por seguinte, de produzir cultura [...] (SANTOS, 2018, p.22)

São produções, portanto, de quem viveu “na pele” e/ou “pela pele”. São emanações discursivas que fazem do preconceito, racismo e da discriminação temas das suas obras, apontando-lhes as contradições e consequências (CUTI, 2010). Ademais, é também retratar o/a negro/a por perspectivas favoráveis, “o que também torna-se importante para que o público leitor tenha contato com ideias positivas (tão raras) de negros brasileiros” (SANTOS, 2018, p. 42).

A esse respeito, Melo e Godoy (2017, p.1289) acrescentam que “o que veremos é que resistir por meio da literatura é também reexistir, e para um povo cuja voz foi e é constantemente sufocada, a *escrevivência* se torna um recurso de emancipação”. Dessa maneira, essas produções são formas de (re)inscrições históricas e sociais do povo negro, de forma humanizada; são também mecanismos de resistência e luta.

## A boniteza do percurso

[...] Mas aos dois intencionalmente/ Podiam por-nos de rastos/  
Mas não podiam/ Ajoelhar-nos. (José Craveirinha)

A obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, corpus da nossa pesquisa, é uma coletânea de contos, alguns publicados em edições de *Cadernos Negros*, outros produzidos especialmente para o livro. Nessa produção, Evaristo nos presenteia com belíssimos textos, que, se por um lado nos fazem conhecedores das muitas mazelas sociais as quais está submetida a maioria da população negra, despertando em nós uma profunda tristeza (mas não paralisa), por outro, nos deleita pela poesia das narrativas. Assim acontece no conto *A gente combinamos de não morrer*, no momento da morte de Idago:

[...] Nem desceu o morro. Vacilou, dançou. Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá, acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão. Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida [...] (OLHOS D'ÁGUA, 2016, p. 101)

Predominantemente, as personagens centrais são mulheres, nas diferentes fases da vida: meninas, jovens, mulheres-feitas, idosas. Zaíta, Cida, Salinda, Natalina, Maria, Ana Davenga, Luamanda, Duzu-Querença, todas mulheres... Em comum? O “costurar a vida com fios de ferro” (EVARISTO, 2016, p 109).

No cotidiano,

[...] No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa.[...] O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela podia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. [...] (EVARISTO, 2016, p. 40)

[...] Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguaado tempo de viver. Era preciso buscar sempre. [...] (EVARISTO, 2016, p. 65)



[...] A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava metade do salário e não conseguia comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha que aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. [...] (EVARISTO, 2016, p.74)

No cuidado com os filhos, nas relações com e pelo outro... na realidade-corpo:

[...] Filhos? Não sou boba, só dois. Cuspi fora uns quatro ou cinco. Provoquei. [...] (EVARISTO, 2016, p.101)

[...] Não vou deixar Bica virar mulher parideira. Isso de ter muitos filhos era do meu tempo. Nem eu virei. [...] (EVARISTO, 2016, p.105)

Essas, entre outras vivências tão presentes na vida da mulher negra brasileira, atravessam as narrativas de forma cortante e poética. Há uma forte marca de denúncia social nos contos, por isso, em alguns pontos da leitura, as sensações de perplexidade, de tristeza, de dor, desnudam o nosso cotidiano e nos fazem refletir sobre a situação de marginalização a que ainda está submetida a população negra. Nas palavras da professora Lêda Martins, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, citada na entrevista *Leituras Brasileiras* [s.d.], “para os descendentes de africanos escravizados, o nosso passado não terminou”.

Desse modo, os contos *Olhos d’água*, *Duzu-Querença* e *Lumbiá* ilustram a persistência das situações de exclusão:

[...] Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. [...] (EVARISTO, 2016, p. 16)

[...] Duzu naquele momento entendeu o porquê do homem lhe dar dinheiro. Entendeu o porquê de tantas mulheres e de tantos quartos ali. Entendeu o porquê de nunca mais ter con-

seguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar. [...] (EVARISTO, 2016, p. 34)

[...] Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que ele estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Que sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E, se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. [...] (EVARISTO, 2016, p. 81)

Assim, pobreza, fome, os mais diversos tipos de violência, discriminação e racismo permeiam os textos de Evaristo, em *Olhos d'água* (2016). Como já mencionado anteriormente, alguns desses contos foram produzidos na década de 90, outros nos anos 2000. No entanto, como afirma Santos (2018, p. 100), “na coletânea, as difíceis condições vividas pela população negra se fazer atuais, em um ambiente em que pobreza e violência sustentam a exclusão social. [...] em que ser mulher, negra e pobre aproxima passado e presente, e um futuro incerto”.

Diante do exposto até aqui, poderíamos nos questionar sobre que perspectiva de representação negra diferente da de comiseração estaria presente na *Escrivivência* de Conceição Evaristo. Sem a ambição de esgotar aspectos pertinentes a essa questão, podemos enumerar alguns que a respondem, como a enunciação da autora negra, o protagonismo das personagens negras e a utilização do texto literário como instrumento de “luta por participação e transformação político-social” (SANTOS, 2018, p. 103).

Nessa perspectiva, em muitos momentos testemunhamos a força, a resistência, o desejo de superação tão bem colocados, entrecortando as narrativas, e floreados pela poesia: em *Ana Davenga* com “Mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver.” (EVARISTO, 2016, p. 26), em *Duzu-Querença* com “Se as pernas não andam é preciso ter asas para voar.”, “O pai de Duzu tinha nos atos a marca na esperança.” (EVARISTO, 2016, p. 32), em *Ayoluwa, a alegria de nosso povo* com “E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.” (EVARISTO, 2016, p. 114). Assim, têm-se histórias que trabalham uma determinada realidade, muitas vezes estraçalhada pelas condições que a atravessam, mas que apresentam o desejo

de superação ou apontam para novos *caminhos de ser* (MELO; GODOY, 2017, p. 1293).

Também devemos registrar a busca da ancestralidade, que embora sempre sufocada pelas ideologias dominantes e coloniais, é marca da resistência cultural negra,:

[...] Quem sabe nossos Orixás que são Humanos e Deuses descrevam para esse escritor outras e outras fomes [...] (EVARISTO, 2016, p. 108)

[...] Meu leite jorra para alimento de meu filho e de filhos alheios. [...] (EVARISTO, 2016, p. 109)

[...] Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. [...] (EVARISTO, 2016, p.19)

Destacamos esse traço, de forma mais evidente, no conto de abertura *Olhos d'água*, que trabalha de forma bela com um conjunto de fatos que permeiam a vida da protagonista como a infância pobre, a brincadeira-imaginação rompendo a dor-existência da dura realidade, a migração em busca de melhores condições de vida, intercaladas pela pergunta “Mas de que cor eram os olhos da minha mãe?” (EVARISTO, 2016, p.18) como uma busca angustiante e incessante pela ancestralidade.

Ainda é importante enfatizar a escrita literária que nasce em meio à vida-caos, tão comum à *Escrevivência*. Como é asseverado nas palavras da personagem Bica:

[...] Mas escrever funciona como uma febre incontrolável que arde, arde, arde... A professora olhava querendo ser natural, a turma ria e eu escrevia. Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. [...] Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. ‘Escrever é uma forma de sangrar’. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito... (EVARISTO, 2016, p. 108-109)

Assim, se, por um lado, os olhos d'água podem remeter a olhos que choram, por outro, podem nos dizer muito sobre o nascer das águas, que, aos poucos, jorram, ganham corpo, força... contornam obstáculos... fortalecem a vida... Então, caso, em toda essa jornada de

existência-história, tenham combinado de nos matar, “a gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016, p. 106).

## Considerações finais

Com este artigo objetivamos contribuir para reflexões sobre o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira no ensino médio e sobre a educação para as relações étnico-raciais, utilizando, para esse fim, a mediação da literatura negro-brasileira, em especial a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Esta é uma investigação que ainda está em movimento, ainda não foi realizada a aproximação com os sujeitos e espaço (físico) da pesquisa, portanto há muitos questionamentos a serem levantados.

Na estrada em busca da decolonialidade do saber, certamente há necessidade de ouvirmos a diversidade de vozes, em especial, aquelas que foram apagadas ao longo da História. Nesse contexto, a vertente literária mencionada neste trabalho mostra-se como estratégia política para negros e não-negros vislumbrarem o rompimento com o discurso colonizador. Logo, essa se mostra como uma proposta válida para efetivar o que preceitua a lei n. 10.639.

Assim, no caminho percorrido, constatamos a necessidade de investigação de aspectos peculiares à literatura negro-brasileira, assim como sobre a prática do/a professor/a e recepção dos/as alunos/as a essa produção. Além disso, ratificamos a beleza e relevância dessa literatura, tomando como base a obra aqui mencionada, assim esperamos também contribuir para futuros estudos.

## Referências

BRASIL. **PCN+Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Médio** – OCNEM. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em 05 nov. 2020.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.  
 EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Nossa Escrivivência**. Blogspot. Disponível em <https://nossa-escrevivencia.blogspot.com>. Acesso em: 20 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **ESCREVIVÊNCIA. Leituras brasileiras**. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MELO, Henrique F.; GODOY, Maria C. (Re)tecendo os espaços de ser: sobre a escrevivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro. **Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2017. Disponível em <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17900/15252>. Acesso em: 10 jun. 2021.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane H. R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado das Letras, 2001.  
 SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020

SANTOS, M. C. **Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SILVA, G. C. **O uso de literatura africana e afrodescendente junto a crianças de escolas públicas de Fortaleza: construindo caminhos para repensar o negro**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2009.

SOARES, L.V.; MACHADO, P. S. “Escrivivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

## 4 OS DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO SIGNIFICATIVO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap4>

### CÉLIA FERREIRA XIMENES

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Matemática (UVA). MBA em Gestão Escolar (USP). Graduada em Pedagogia com habilitação em Matemática e Física (UVA). Professora de Matemática no ensino médio (SEDUC/CE). Professora nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas (IVA). Diretora Escolar (SME/Frecheirinha-Ce).  
E-mail: celiaximenes@aluno.unilab.edu.br

### ANDREA MOURA DE COSTA SOUZA

Pós-Doutora em Educação Profissional (IFCE). Doutora em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Administração; Mestre em Educação pela Université de Nancy 2. Especialista em Gestão e Planejamento Estratégico (UFC). Bacharel em Administração de Empresas. ). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e vice-coordenadora local do PPGEF UNILAB-IFCE.  
E-mail: andrea.souza@ifce.edu.br

## Introdução



aprendizagem solidária vem de encontro à Pedagogia de Paulo Freire, que visa transformar a realidade. É uma prática antiga na América Latina, mas está presente em muitas culturas. Na África, é representada pelo Ubuntu – “eu sou, porque nós somos” e na Ásia se relaciona com os ensinamentos de Ghandi e de Confúcio.

A pandemia do covid-19 provocou impactos no ensino e aprendizagem e ampliou as desigualdades, trazendo à tona um repensar sobre essa aprendizagem solidária, necessária para a reconstrução de um sistema educacional que volte seus olhares para os mais frágeis.

A evolução social se configura como um processo individual e coletivo. O processo de desenvolvimento individual encontra-se sobre dois fundamentais alicerces: o instrumento, relacionado à produção econômica, e o fim, aspecto ligado à cidadania (DEMO, 2001).

A instrução e o conhecimento formam um indivíduo capaz de produzir, consumir e se inserir no mercado de trabalho, mas que tendem a estar pautados por princípios educacionais que reforçam o individualismo, a competitividade e o progresso sem limites. A reavaliação desses valores por meio de um processo educativo humanizador pode contribuir para que benéficas mudanças sociais sejam duradouras.

É importante ressaltar que todo processo educativo humanizador passa por um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido para o aluno e o motive a seguir. Ao refletir sobre a desmotivação dos alunos para o estudo, uma das causas está na fragilidade ou inexistência da conexão entre a aprendizagem escolar e a vida. Freire (2001) propagava uma aprendizagem em contexto, pois defendia que só pode ser ensinado a quem quer aprender; ou seja: quando há uma provocação

para que os jovens estudem a partir de problemas reais, esses se tornam protagonistas das resoluções e o conhecimento acontece.

Uma aprendizagem a partir de problemas reais, a quem Ausubel (1980) chamou de aprendizagem significativa, é um método em que o indivíduo relaciona, de forma segura e imparcial, novas informações com aspectos consideráveis preexistentes em sua estrutura cognitiva. Esse processo de construção pessoal de significados determinará a relação do indivíduo com o meio.

Contudo, os currículos escolares têm se mostrado restritamente focados à aquisição formal do conhecimento, arrastando jovens unicamente para as avaliações externas, para os vestibulares ou para o mercado de trabalho. A preparação excessiva para esses testes padronizados acaba por suprimir as necessárias discussões acerca de valores de compreensão humana, do trabalho social em grupos, religiões, etnias e classes, cada vez menos debatidos.

No âmbito curricular do ensino médio, desde a revogada Lei 5.962/1971, tem-se uma interpretação da educação como unicamente de preparação para o vestibular ou ao mercado de trabalho. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 estabelecer que o processo educacional objetiva o exercício da cidadania, dispõe também que é dever da educação qualificar para o mercado de trabalho.

Em 2017 surge a Lei 13.415, popularmente conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que trouxe consigo a nítida intenção de instrumentalizar a escola, principalmente a pública. Isso descaracteriza o processo educacional, que deve possuir em sua essência o compromisso de estimular discussões acerca da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito e a recusa categórica de quaisquer formas de discriminação, propiciando aos alunos ferramentas necessárias para “vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural” (BRASIL, 1997, p. 27).

A problemática assumida para esta pesquisa consiste no fato de que a educação básica também está essencialmente fundamentada pelos ideais de ética e solidariedade. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: Como o currículo educacional de Ensino Médio das escolas públicas do Ceará tem contribuído para a aprendizagem solidária e significativa dos alunos?



O estudo objetiva analisar as práticas curriculares adotadas no ensino médio das escolas públicas estaduais do Ceará, examinando se os currículos em questão praticam a educação solidária e cidadã, e se esta contribui ou não para uma melhor aprendizagem discente.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, realizado por meio de uma pesquisa de campo. Os dados foram obtidos mediante questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados no mês de maio de 2021 por intermédio de formulários eletrônicos e analisados por meio da técnica de tratamento de dados e análise de conteúdos proposta por Bardin (2011). O lócus da pesquisa são escolas públicas estaduais de ensino médio, de diferentes CREDE's. Os sujeitos da pesquisa são coordenadores pedagógicos das referidas escolas. Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdos (BARDIN, 2011), utilizando as respostas dadas na entrevista.

## A solidariedade como prática curricular educativa

As transformações sociais geradas pelo capitalismo estabeleceram fortemente o individualismo. No entanto, a necessidade humana de afeição e espontaneidade nos relacionamentos não conseguiu ser extinta, mostrando-se, portanto, consistente. Partindo desse ponto, é válido falar sobre solidariedade. Advinda do latim *solidus*, é definida por Casteleiro (2001, p. 872) como “Aquilo que não se rompe facilmente, aquilo que tem consistência e é capaz de resistir ao uso excessivo, ao tempo e a quaisquer outras forças externas”.

A essência da questão envolve considerar a solidariedade como um ato inerente à conjuntura social, que representa não somente uma virtude ética e moral, mas também um meio de sobrevivência ao homem.

Em Freire (1986), vislumbra-se a educação como um ato libertador, comprometida com a emancipação dos sujeitos. Tais práticas se comprometem com o ensino dos conteúdos atrelados à conscientização dos seus agentes e consideram a história, a sociedade, a cultura e a política, aspectos importantes para que se realize a leitura de mundo.

A visão social da solidariedade tende a estar única e erroneamente relacionada à visão assistencial. Não desconsiderando a

importância da solidariedade assistencial, Freire diz que, “O assistencialismo, se realizado de maneira inadequada, promove o anti diálogo ao impor ao homem passividade, não lhe oferecendo condições especiais para o desenvolvimento [...] de sua consciência” (FREIRE, 2001, p. 65).

Para o autor, a solidariedade é uma ferramenta pautada na participação ativa do indivíduo, no diálogo entre eles. O diálogo, por sua vez, também é protagonista na emancipação do conhecimento, intimamente relacionado à pedagogia crítica, intimamente relacionada com as experiências de aprendizagem que fazem das contradições sociais cenário de estudo e formação ética. Segundo Giroux e Simon (1995), a pedagogia crítica é responsável por dar voz aqueles que seriam silenciados caso não construíssem seu próprio conhecimento.

Nesse viés, é necessário superar o tradicionalismo do currículo pedagógico centrado unicamente na produção de conhecimento científico-tecnológico e explorar a pedagogia crítica, que se baseia na elaboração de um currículo que almeja transformação social e defende uma aprendizagem escolar pautada na consciência de que é necessário compreender o ambiente que vai além da sala de aula.

Giroux (1999), que trata das questões culturais e políticas que regem o currículo, cita que os currículos que seguem uma base puramente instrucional tendem a podar a autonomia, reduzindo a prática educativa à puramente transmissão de conteúdo.

A construção do currículo, por sua vez, baseia-se em experiências prévias de cada indivíduo envolvido no processo. Neste, as práticas educativas já existentes são revisitadas e, se necessário, corrigidas, de maneira a adequá-las à realidade em questão. Nas instituições de ensino tradicionais, a tendência é que as práticas já existentes sejam mantidas da maneira como foram concebidas, enquanto nas sociedades abertas espera-se haver renovação, não extinguindo a tradição, mas a aperfeiçoando (SACRISTÁN, 1999).

Diante disso, encontra-se a solidariedade enquanto prática curricular, valor, hábito e conhecimento. Sendo impossível pensá-la como uma mera disciplina, deve-se mesclá-la ao currículo, tornando-a instrumento constante nas relações pedagógicas que permeiam e constroem o ambiente escolar, além de atribuir autenticidade ao Projeto Político Pedagógico.

Santos, corroborando esse pensamento, afirma:

Sob o norte da emancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente aos temas sociais e situações-problema vividos pela comunidade. Por conseguinte, não possui objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não reside na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento é produzido pela articulação da reflexão e prática no processo de apreensão da realidade. Enfatizando as relações sociais, amplia seu âmbito de ação para além dos limites da sala de aula, introduzindo o educando em atividades na comunidade, incentivando a participação e a co-operação (SANTOS, 2009, p. 127)

Quando se busca enxergar a solidariedade como prática curricular educativa, a compreensão acerca do currículo e da educação se torna mais clara. O currículo será tratado como a trajetória percorrida durante a vida escolar e a educação enxergada como o coletivo das experiências formativas adquiridas ao longo da vida.

Dentro da perspectiva de educação humanizadora, Libâneo (2001) ressalta o paradoxo que existe entre universalização do acesso ao ensino e prejuízo da qualidade desse ensino ofertado. A escola com condições democráticas propicia que os desenvolvimentos cognitivo, moral e afetivo aconteçam de forma interligada e para todos que a frequentam.

Nos documentos curriculares brasileiros, os preceitos de solidariedade definem o objetivo da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê, em seus artigos 1º e 22º, que a educação assegura a formação necessária à cidadania. Inserir atividades solidárias na formação curricular envolve selecionar conteúdos, metodologias e procedimentos que serão empregados pela instituição escolar, de modo a exercer essa formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio prevê a discussão a respeito das categorias indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções

básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade. (BRASIL, 2018, p. 567)

Desenvolver a solidariedade como conhecimento está correlacionado ao exercício da cidadania. Segundo o caderno dos Temas Transversais de Ética (BRASIL, 2000, p. 71), “o exercício da cidadania não se reduzia apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos, mas passa necessariamente pela solidariedade”. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio há uma reflexão acerca de um currículo elaborado para organizar estratégias que englobam os três principais domínios da ação humana: a experiência subjetiva, a vida em sociedade, e atividade produtiva. Essa reflexão respinga no desenvolvimento de projetos de solidariedade na educação básica.

A importância da solidariedade é indiscutível, estando ela presente como essencial nos instrumentos legais que regem a educação brasileira. Contudo, na prática, sua presença como ferramenta educativa tem sido preterida em detrimento dos “padrões de qualidade educacionais”. Esses padrões, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são observados na forma de avaliação aplicados aos alunos para quantificar se estes estão tendo uma aprendizagem satisfatória de Matemática e leitura, habilidades básicas consideradas essenciais em outras áreas do conhecimento. Esses testes promoveram uma descaracterização da educação, reduzindo-a a resultados e rendimentos cognitivos específicos e tornando-a puramente quantitativa.

O currículo deve objetivar uma educação pautada em valores que propiciem o desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural. A busca pela solidariedade no cotidiano escolar visa disseminar a compreensão de que o conteúdo aprendido na sala de aula não é um fim em si mesmo, mas um meio que desafia o aluno a compreender e interpretar a vida em sociedade, utilizando o conhecimento em prol de uma melhor qualidade de vida para si e para todos.

## Metodologia

Devido às características inerentes ao tema solidariedade, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante uma análise crítica de livros e artigos que se relacionassem ao tema, bem como com o objeto de estudo. Este trabalho apresenta a análise de conteúdo como uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e está embasado na proposta de Bardin (2011). Conforme o autor, o termo análise de conteúdo indica:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, é uma técnica metodológica que se pode aplicar em qualquer discurso em que o pesquisador busque compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás das mensagens do texto.

Os dados foram obtidos mediante questionários e entrevistas semiestruturadas, realizados por meio de formulários eletrônicos. O lócus da pesquisa foram escolas públicas estaduais de ensino médio, de diferentes CREDE's. Os sujeitos foram coordenadores pedagógicos das referidas escolas, escolhidos de forma aleatória entre o montante de coordenadores de toda a rede estadual de ensino do Ceará.

Fez parte da pesquisa uma amostra de 07 coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais de ensino médio. Desse grupo, 03 coordenadores são de escolas de ensino regular, 02 são de escolas profissionalizantes e 02 de escolas de tempo integral. Dessas instituições, 01 pertence à CREDE 5, 01 à Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) 2 e 05 pertencem à CREDE 6.

Utilizando-se da análise de conteúdos (BARDIN, 2011), os dados foram interpretados a partir das respostas dadas na entrevista e

transcritos pelas pesquisadoras, considerando o assunto abordado e o pensamento dos autores que referenciam a pesquisa.

## Resultados e discussão

Este espaço traz a análise e discussão dos resultados encontrados neste estudo. O questionário aplicado continha 12 questões que versavam sobre educação solidária e o currículo das escolas de ensino médio do Ceará.

Dentre os sete coordenadores que participaram da pesquisa, ao serem questionados se conheciam ou não o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do ensino médio, cinco responderam que sim e dois disseram que não, mas que sabem que existe.

A segunda pergunta teve o intuito de entender a compreensão que os coordenadores pedagógicos têm de educação solidária. Três respondentes externaram a compreensão deste conceito como tendo uma relação direta com a aquisição de conhecimento e aprendizagem. Na sequência, apresentamos tais respostas:

Creio que seja uma forma diferenciada de aprendizagem, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, na medida que envolve e desafia os alunos a usarem as competências adquiridas através do conhecimento para resolver os problemas do cotidiano, ou seja, utiliza o conhecimento de modo bastante transformador. (ENTREVISTADO 01)

Aprendizagem em que há troca de conhecimentos entre os pares e que todos se ajudam na construção do conhecimento. (ENTREVISTADO 03)

Aprendizagem que parte do pressuposto de quem tem algum conhecimento compartilha com o outro. (ENTREVISTADO 07)

Quanto à solidariedade e sua relação com o conhecimento, Santos (2009) defende que esta representa uma conquista específica de saber contra a ignorância do colonialismo, que consiste na incapacidade de reconhecer a reciprocidade. O autor acrescenta que a solidariedade propicia a construção do conhecimento baseado na troca, na qual, ao fim, haverá emancipação.

Dois coordenadores relacionaram a educação solidária ao envolvimento com a comunidade, conforme sinalizam as respostas:

Que envolve a comunidade e alguma forma de ajudar. (ENTREVISTADO 02)

Fortalecimento do vínculo solidário na comunidade escolar através de práticas realizadas. (ENTREVISTADO 06)

Freire (2001) defende uma educação crítica, política, inserida na comunidade, onde o aluno se constitui enquanto sujeito ético e participativo, à medida que se envolve em problemas reais. No entanto, é necessário ter cuidado para não confundir educação solidária com assistencialismo.

Quanto aos demais, um coordenador afirmou ser um norte para o Projeto Político Pedagógico (PPP) e um disse não ter conhecimento sobre a temática.

Perguntados se a escola já desenvolveu ou continua desenvolvendo durante a pandemia e ensino remoto projetos educacionais solidários, 05 responderam que sim e 02 disseram que não.

A partir da questão anterior, aos participantes que responderam sim, solicitamos que dissessem em que áreas esses projetos são realizados. Quanto às respostas, formação pessoal e social e cidadania foram as áreas mais citadas, estando presentes em cinco escolas. Também foram citadas, com menos intensidade, direitos humanos (três escolas), cultura e pluralidade cultural (uma escola), melhorias para a escola (três escolas), campanhas, doações e comemorações (duas escolas), meio ambiente (uma escola), inclusão digital e novas tecnologias (uma escola), trabalho e consumo (uma escola), educação sexual (uma escola).

Diante das respostas podemos perceber que é comum interligar projetos educacionais solidários à formação pessoal e social e cidadania. No entanto, como nos alerta Moreira (1999), é preciso estar atento à escolha das atividades para que elas, de fato, promovam uma formação crítica.

Através de experiências solidárias no contexto escolar, crianças ou jovens têm a oportunidade de transpor em ações os conhecimentos curriculares aprendidos em sala de aula, para atender às necessidades existentes na realidade da comunidade em que estão inseridos. Essa atuação em contextos reais geram novos conhecimentos e desenvolvem competências e habilidades imbuídas de sentidos e signi-

ficados fundamentais para uma educação que responda aos desafios contemporâneos.

Sobre as disciplinas em que esses projetos são realizados, seis coordenadores responderam indicando a disciplina Formação Cidadã, que faz parte do projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); um coordenador respondeu Sociologia e um disse não estarem atrelados a nenhuma disciplina, mas a outros espaços de aprendizagem.

A partir dessas respostas, é possível interpretar que projetos solidários ainda estão limitados às disciplinas da área de Ciências Humanas e mais ainda ao PPDT. Assim sendo, a educação solidária ainda não é uma prática envolvida em todos os componentes curriculares, merecendo ainda um amplo debate sobre a possibilidade de ser trabalhada em toda e qualquer disciplina, construindo, assim, uma aprendizagem significativa norteada em um pensar crítico, reflexivo e responsável, comungando com o pensamento de Freire (1975) da importância de se educar para a liberdade.

Sobre as atividades ou projetos solidários constarem no Projeto Político Pedagógico da escola, houve seis respostas que sim e apenas um participante respondeu que não. Estando prevista no PPP e acontecendo de fato, a solidariedade deixa de ser apenas discursiva e torna-se uma prática dentro das propostas curriculares.

Em seguida foi questionado quem participa diretamente das atividades previstas nos projetos e foi unânime a resposta: diretor, coordenadores, professores, alunos e comunidade. Essa participação denota uma concepção democrática e participativa, e, como afirma Libâneo (2001, p. 02), “acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos”.

Por último, solicitamos que respondessem se houve resultados pedagógicos atribuídos à realização dos projetos solidários e, se sim, qual ou quais os de maior relevância para a escola. Tal pergunta pretende investigar a relação entre solidariedade e aprendizagem. As respostas foram:

Sim, maior engajamento dos alunos na resolução dos problemas estruturais da escola. (ENTREVISTADO 01)

Não. (ENTREVISTADO 02)



A busca ativa dos alunos em 2021. (ENTREVISTADO 03)

Participação e melhoras nos resultados. (ENTREVISTADO 04)

Sim. Maior senso crítico estimulando principalmente a escrita. (ENTREVISTADO 05)

Sim. Nos projetos desenvolvidos com as temáticas transversais. (ENTREVISTADO 06)

Projetos antes da pandemia tinham sua culminância nas feiras culturais (campanha solidária que envolvia toda as comunidades onde os alunos moravam e, hoje, temos outros mais voltados ao acesso às atividades através de um sistema de pastas no drive da turma da 2a. série B, criadas por um aluno da 1a série B em 2020, e que continua desenvolvendo em 2021. (ENTREVISTADO 07)

A partir das respostas dadas, cabe uma reflexão sobre o entendimento que os coordenadores pedagógicos têm sobre educação solidária. Apenas dois deixaram subentendido que os projetos refletiram melhorias na aprendizagem cognitiva dos alunos, enquanto falaram em escrita e melhora nos resultados. Isso mostra que o que se entende a respeito da temática ainda é bastante frágil, fazendo-se necessário colocá-la no centro das discussões, pois a compreensão de que a apropriação dos conhecimentos científicos adquiridos na formação escolar está interligada ao modo de pensar e agir em sociedade, leva a escola a encontrar caminhos para articular o currículo e realizar atividades em que o aluno se desenvolve socialmente, enquanto desenvolve também suas capacidades cognitivas.

## Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas curriculares adotadas pelo ensino médio das escolas públicas estaduais do Ceará, examinando se os currículos em questão praticam a educação solidária e cidadã, e se esta contribui ou não para a aprendizagem solidária do discente.

Em relação às análises dos documentos que regulam o currículo a nível nacional, dentre eles a LDB, a BNCC, os parâmetros e refe-

renciais curriculares, a solidariedade está inserida de forma direta ou indireta e é reconhecida como importante para estimular as relações de colaboração, enquanto a aprendizagem cognitiva acontece.

Embora todos os sujeitos pesquisados pertençam à rede pública estadual de ensino, as opiniões divergem quando o tema é solidariedade e aprendizagem significativa. Foi possível perceber pelas investigações que o entendimento desses sujeitos sobre educação solidária ainda se limita à formação cidadã, aos aspectos sociais desarticulados dos conhecimentos adquiridos em toda e qualquer disciplina, sendo o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) o mais citado quando se pergunta sobre projetos solidários na escola.

A solidariedade enquanto prática curricular não implica separação de conteúdos acadêmicos e formação para a cidadania, como é o entendimento de alguns sujeitos desta pesquisa. Ao organizar o currículo pensando na construção do conhecimento a partir da resolução de problemas sociais, a escola traz ao aluno uma aprendizagem significativa enquanto aprende a pensar pelo bem comum, fazendo acontecer no chão da sala de aula a “educação libertadora”, tão sonhada e propagada por Paulo Freire. No entanto, como o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do ensino médio ainda está em construção, não foi possível responder se ele tem contribuído para a aprendizagem solidária e significativa dos alunos.

Quanto às práticas curriculares adotadas no ensino médio das escolas públicas estaduais do Ceará foi possível concluir que o tema ainda é desconhecido, e até o presente momento, elas não levam em conta a educação solidária e a aprendizagem significativa. Dessa forma também não foi possível concluir se esta contribui ou não para a aprendizagem solidária do discente.

Nesse sentido, esperamos que o estudo em questão possa colaborar com as reflexões acerca da educação solidária enquanto parte do currículo das escolas estaduais de ensino médio. Esperamos também que sirva de base para outros estudos, uma vez que não esgota a discussão, mas traz à tona reflexões que nos remetem à compreensão de que o saber científico só faz sentido se for direcionado ao bem comum.

## Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

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

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**. Brasília, DF. 11 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASTELEIRO, João Malaca. **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

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

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

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**, v. 12, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## 5 CAFÉ COM GEOGRAFIA: UMA METODOLOGIA ATIVA COM OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap5>

### CINTIELENA HOLANDA COSTA

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Ensino de Geografia (FAVENI). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UNICA). Graduada em Geografia - Licenciatura. Professora de Geografia do Ensino Fundamental II (Município de Fortaleza). E-mail: [cintielenahcosta@gmail.com](mailto:cintielenahcosta@gmail.com)

### ANNA ERIKA FERREIRA LIMA

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, onde defendeu a Tese "A Geografia da Segurança Alimentar: um estudo sobre o Programa de Aquisição de Alimentos - PAA"; Mestra pelo Programa de Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFC) é graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Desde 2008 é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), onde foi professora do Curso Tecnológico de Gastronomia, Hotelaria e atualmente é Professora do Bacharelado em Turismo do Campus Fortaleza. Atualmente é Chefe do Departamento de Extensão Social e Cultural do IFCE. É integrante do Grupo de Pesquisa em Segurança Alimentar e Nutricional (GPSAN-UECE) e membro do Observatório Cearense da Cultura Alimentar (OCCA), além de pertencer ao quadro do Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional do Ceará (CONSEA) há 10 anos. Ativista e pesquisadora na área de Segurança e Soberania alimentar, Direito Humano à Alimentação Adequada, Cultura Alimentar, Justiça Alimentar é questão étnica-racial. Hoje está como Chefe do Departamento de Extensão Social e Cultural da Pró-Reitoria de Extensão do IFCE. Fundou o 1o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas Neabi do IFCE no qual hoje já contabilizam 28 Neabis. Foi Editora - Chefe da Revista Conexões do IFCE por 5 anos e tem um envolvimento na implantação de curso de graduação, pós-graduação e extensão da Instituição. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e do PPGEF UNILAB-IFCE. E-mail: [annaerika@ifce.edu.br](mailto:annaerika@ifce.edu.br)

### DANIELLE RODRIGUES DA SILVA

Doutora em Geografia (UFCE). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Bacharel e Licenciada em Geografia (UFC). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia do IFCE, campus de Quixadá. Orientadora do Programa de Residência Pedagógica em Geografia do IFCE Quixadá. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), campus de Quixadá. É presidente e componente da comissão local de heteroidentificação do IFCE, campus de Quixadá. É parecerista do periódico Conexões (IFCE), Mercator (UFC) e Cientec (IFPE). Participou como avaliadora das obras de Geografia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das obras interdisciplinares. Tem experiência na área de Ensino Básico, Técnico/Tecnológico e superior em Geografia, com ênfase em Geografia Humana. Atua principalmente nas seguintes áreas: Geografia Agrária, Ensino de Geografia e Meio Ambiente. E-mail: [danielle.rodrigues@ifce.edu.br](mailto:danielle.rodrigues@ifce.edu.br)

## Introdução



As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que acontecem local e globalmente, passam também pela educação, como por exemplo: a inserção de novas tecnologias, a construção de saberes ligados às condições socioespaciais dos alunos e a luta por igualdade racial e liberdade de expressão. É, então, na busca pela democratização do ensino e pela formação do pensamento crítico-científico do aluno, que se faz necessário repensar as práticas pedagógicas na educação, hoje utilizando como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Há tempos atrás concebia-se o ensino apenas como transmissão de conteúdo, mas nos últimos anos (décenios), essa perspectiva vem mudando e o aluno torna-se protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Na Geografia, essas mudanças foram ocorrendo a partir dos movimentos sociais que ganharam força com o processo de redemocratização do país na década de 1980, especificamente, com a Constituição de 1988. Para Cavalcanti (2002), a Geografia, a partir desses movimentos, foi procurando (re)pensar sua função na sociedade que estava se transformando, propondo novos conteúdos, reatualizando outros e construindo novas possibilidades de práticas pedagógicas. Nesta direção, para Barbosa (2016),

[...] a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço. Dessa manei-

ra, a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as injustiças sociais, ou seja, promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória (BARBOSA, 2016, p. 83).

Assim, aquele pensamento de que a Geografia servia apenas para fazer descrições do espaço, vai ganhando novas contribuições, agora com o aluno participando da construção de novos saberes e propiciando reflexões acerca da sua realidade. Cavalcanti (2010, p. 7) diz que ensinar Geografia é antes de tudo, “[...] ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico”. Dessa forma, a metodologia ativa no ensino de Geografia configura-se como uma estratégia que revoluciona o ensinar geográfico.

Com isso, o aprimoramento de novas práticas pedagógicas, principalmente na construção de novos diálogos e ações criativas, críticas, inovadoras e reflexivas, assume importante papel na (re)significação de contextos e práticas em sala de aula. Diante dessa necessidade de analisar o processo de aprendizagem a partir das metodologias ativas, o presente estudo utiliza-se da seguinte pergunta: como o projeto Café com Geografia, sendo uma metodologia ativa, contribui para o desenvolvimento crítico-científico dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral do trabalho é analisar o desenvolvimento crítico-científico dos educandos durante a execução do Café com Geografia e demonstrar os resultados já produzidos nas edições de 2018 e 2019. Na busca pelo conhecimento e pela compreensão do tema proposto, busca-se utilizar como metodologia uma análise qualitativa, tendo como base a narrativa descritiva, utilizando-se de literatura escrita e de entrevistas como métodos de pesquisa. O local onde desenvolve-se a metodologia ativa do Café com Geografia é a Escola Municipal Angélica Gurgel, localizada no bairro Messejana, no município de Fortaleza, Ceará. O trabalho é um relato de experiência, narrado e descrito pela professora e, principalmente, pela narrativa de estudantes das turmas de 8º e 9º anos que vivenciaram a experiência nos anos de 2018 e 2019.

## Metodologia

O trabalho desenvolvido teve uma abordagem qualitativa, com dados exploratórios e por meio de estratégias de aproximação com a realidade, permitindo um maior envolvimento entre a pesquisadora e os alunos participantes da metodologia ativa. Esse tipo de abordagem é, segundo Minayo (2012, p. 622), “um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”. Assim, a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar as informações encontradas, mas compreender as relações existentes no campo de pesquisa, interpretar de forma crítica os fenômenos e sempre buscar de forma ativa, os diálogos.

Utilizou-se a pesquisa narrativa, buscando entender uma experiência vivida em um processo de colaboração entre professor e aluno. A pesquisa narrativa não se trata de descrever os fatos tal como foram realizados, mas reconstruir as representações e as memórias cheias de significados (CUNHA; CHAIGAR, 2009). Nesse tipo de pesquisa, compreendem-se as interações que foram vivenciadas e trazem para realidade as experiências dos sujeitos que quando escritas podem mudar essa mesma realidade (CUNHA, 1997).

Na construção deste trabalho foi feita a revisão de literatura de forma exploratória, com enfoque nas metodologias ativas no ensino de Geografia e na formação do pensamento crítico-científico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada mediante relatos de experiência, contados pela professora de Geografia e por alunos que nos anos de 2018 e 2019 cursaram o 8º ou o 9º ano da Escola Municipal Angélica Gurgel, no município de Fortaleza, especificamente no bairro de Messejana. A participação dos alunos no presente trabalho aconteceu por meio de entrevistas pelo Google Meet, devido a situação pandêmica<sup>1</sup> que passamos no momento.

Para que houvesse uma maior proximidade e interação entre o pesquisador e os entrevistados foi formulada uma entrevista semies-

<sup>1</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir de 11 de março de 2020 reconheceu que a doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) estava tomando proporções mundiais. Por esse motivo, fez-se necessário o isolamento social, com fechamento de escolas, igrejas, shoppings e comércio de rua. No Brasil e em grande parte do mundo, as atividades escolares passaram a ser realizadas de forma remota.



truturada, com perguntas previamente estabelecidas e outras que surgiam de forma espontânea ao logo da entrevista. Essa interação aconteceu em dia e horário previamente marcado, entre março e abril de 2021, e individualizado, pelo aplicativo de mensagens de WhatsApp. Por serem os entrevistados menores de idade, necessitou-se da autorização dos pais/responsáveis, para que os discentes participassem da pesquisa. Estes também concordaram em participar das entrevistas e ter as suas falas descritas no trabalho.

## **Procedimentos**

O projeto Café com Geografia foi desenvolvido em três fases, o qual perpassou pelas orientações da professora em sala de aula até seu objetivo final, que foi a apresentação das equipes. Na primeira fase, a professora, em suas orientações, mostrou diversos modelos de texto científico, explicando a metodologia e regras gerais das normas técnicas, com o intuito de familiarizar os alunos a trabalhos acadêmicos. Foi informado que o trabalho poderia ser realizado na forma digitada ou manuscrita, e ainda explicado como seria o debate dos temas estudados.

Os temas mencionados acima estão relacionados com as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos conteúdos trabalhados em cada série. As turmas foram divididas em equipes e os temas propostos distribuídos por meio de sorteio. A preocupação nesta primeira fase foi a aceitabilidade dos alunos no desenvolvimento de um texto científico, pois é um dos primeiros contatos destes alunos com um trabalho científico com debate crítico em público.

A segunda fase se deu pelo primeiro contato do aluno com a pesquisa do tema (Quadro 1) sorteado de sua equipe. O estudo deu-se em grupo e aconteceu geralmente na escola, com horários marcados, para o acompanhamento e orientação da professora. Toda a pesquisa bibliográfica levantada pela equipe foi avaliada pela professora e discutida em grupo para, somente assim, iniciar a construção do texto científico a partir das referências estudadas.

**Quadro 1** – Temas trabalhados no Café com Geografia no ano de 2019

TEMAS DO 8º ANO	TEMAS DO 9º ANO
Escola plural e livre de repressões;	Atual legislação brasileira sobre agrotóxicos;
Governo militar e o controle da voz popular;	Conflitos por terras indígenas no Brasil;
Catalunha e a busca pela independência;	Empresas e o descarte incorreto dos resíduos sólidos;
País multicultural e a liberdade de gêneros;	Cortes das verbas para universidades públicas;
Mulher e a religião nos países muçulmanos;	Arma livre e seus impactos;
Mulher, seu espaço, sua liberdade;	Escola plural e sem mordança;
Estados Unidos e a fronteira como México;	Uso ilegal da Floresta Amazônica e suas consequências para o clima e as comunidades nativas;
Venezuela e a atual situação socioeconômica.	Mulher, seu espaço, sua liberdade.

Fonte: Cintielena Holanda Costa (2019)

A terceira e última fase foi a realização dos debates em sala de aula com toda a turma. A sala tinha suas cadeiras organizadas em círculo para facilitar o contato visual com os demais colegas e favorecer o debate coletivo. No fundo da sala de aula foi montada uma mesa com café, fazendo jus ao nome do projeto, torradas e patê. Considerando, ainda, a consciência ambiental passada pela professora em sala de aula, não se utilizou descartáveis neste café; utilizou-se, pois, xícaras de porcelana.

A decoração da sala no dia da apresentação contou com um quadro pintado pela professora com o nome do projeto que o acompanha desde a primeira edição em 2018. Ainda conta com jarros de flores, livros, um globo terrestre e um álbum de fotografias do processo de elaboração do trabalho.

Sentados em círculo, os alunos apresentaram as discussões realizadas previamente em equipe, trazendo argumentos ricos, cheios de criticidade e relacionados, muitas vezes, com a sua realidade. Após cada discussão de um determinado tema, a equipe que finalizava a apresentação escolhia outra equipe para fazer um breve comentário,

sugestão, crítica ou perguntas. Ao finalizar todas as apresentações, a professora realizou suas considerações finais e recebeu os textos científicos para serem corrigidos com a concessão das notas.

A Figura 1 demonstra o modelo de trabalho científico utilizado em sala de aula e alguns temas relevantes no contexto social e atual dos alunos.

**Figura 1** – Modelo do texto científico (2018 e 2019)



Fonte: ABNT (2018), com adaptações realizada pela professora da disciplina.

## Referencial teórico

O Café com Geografia é uma metodologia ativa em que os alunos, mediante assuntos de relevância política, socioeconômica e cultural do bairro, do município, do estado, do país e do mundo trabalham a pesquisa científica e a construção de discursos em grupos

menores para, depois, compartilhar com a turma em forma de debate. Diante disso, Mattos e Castanha (2008) afirmam que

A pesquisa em sala de aula pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. [...] constitui-se num forte instrumento para desenvolver a reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação. Quando bem utilizada e encaminhada com certo rigor, valoriza o questionamento, estimula a curiosidade, alimenta a dúvida, supera paradigmas, torna a aula mais atrativa, amplia os horizontes do conhecimento do aluno, desperta a consciência crítica que leva o indivíduo à superação e transformação da realidade. (MATTOS; CASTANHA, 2008, p. 7)

Assim, o Café com Geografia é um instrumento que contribui para o desenvolvimento do aluno como sujeito que investiga, que reflete e questiona aquilo que eles ouvem ou veem via mídia ou senso comum, passando a compreender o espaço em que vive de forma mais crítica (MATTOS; CASTANHA, 2008).

Para Gatti (2017, p. 1163), “os professores têm o papel de criar e recriar modos de propiciar aos seus alunos aprendizagens mais efetivas, cognitivas e socioafetivas”. Esse desenvolvimento de ações criativas e reflexivas estabelecem uma relação entre a compreensão de conteúdos específicos de geografia com a realidade local e global.

Cavalcanti (1998) diz que a Geografia possui uma linguagem própria que, a partir do momento em que o aluno dela se apropria, passa a realizar uma nova leitura do lugar vivido, compreendendo o local e o global. Nesta perspectiva de tornar a Geografia mais significativa dentro da sala de aula é que Candau (2008, p. 253) afirma que o chão da escola é o local que se favorece a “construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural”. Em suma, conforme Veiga (1992), a prática pedagógica é também uma prática social que se orienta por objetivos, finalidades e conhecimentos. E para Ferreira (2016), ela é formada por concepções teóricas e ideológicas que, ao serem adotadas pelos professores, transformam o meio social dos sujeitos que nelas estão envolvidos.

Assim, na metodologia ativa, aquilo que é real e desafiador para o aluno passa a ser interessante e objeto de aprendizagem. Esse tipo

de aprendizagem é entendida como uma prática que pode ser realizada de forma individual ou em grupo e que se constrói por meio de pactos, negociações e construção do coletivo. Para Moran (2017, p. 41) “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Esse tipo de metodologia é uma estratégia para que os alunos participem de forma mais efetiva “do fazer aprender”, apropriando-se, empoderando-se de forma mais significativa e crítica dos saberes e da realidade vivida. As metodologias ativas têm a capacidade, conforme Valente (2018, p. 80):

[...] de criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Nesse contexto, por meio dessas aprendizagens ativas, propõe-se formar um pensamento crítico-científico dos alunos nos anos finais do ensino fundamental. Essa formação do olhar crítico e da produção científica leva em consideração a conexão que o professor faz entre o saber do discente, enquanto indivíduo que produz e reproduz saberes e experiências, com aquele conteúdo com o qual ele está entrando em contato (CARDOSO; TORRES, 2016). Na visão didático-pedagógica de Gasparin (2009), o aluno, ao adquirir conhecimento, retorna à prática social com uma outra visão, ou seja, mais autônomo, mais criativo, mais participativo e mais crítico, passando a intervir na sua própria transformação.

A BNCC (2018), a partir das dez competências gerais, baseadas na Lei de Diretrizes da Educação (LDB), passou a ser um guia para o trabalho docente e para a mobilização dos diversos conhecimentos, habilidades e valores (BRASIL, 2018). É importante destacar que para a BNCC (2018) os alunos são protagonistas e precisam se desenvolver em todas as suas dimensões, dentre as quais estão o conhecimento

científico, crítico, criativo, cidadania, autocuidado, conhecimento digital e projeto de vida.

No caso da Geografia, as competências específicas têm grande contribuição para o pensamento crítico-científico dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, seja nas relações espaciais entre o local e o global, na construção de uma consciência coletiva e justa ou ainda na reflexão das transformações sociais, econômicas, ambientais e culturais. Dessa forma, os alunos em Geografia devem utilizar,

[...] conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza [...]; Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico [...]; Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza [...]. (BRASIL, 2018, p. 368).

A partir dessa análise das competências extraídas da BNCC, sabe-se que novas práticas que promovam uma relação cooperativa, com metodologias ativas, por exemplo, possuem um efeito frente às condições que os alunos vivem. Para Alves e Soares (2007), quando as práticas e as políticas internas das escolas estão direcionadas ao interesse social e individual, elas geram efeitos sobre o contexto socioeconômico e espacial dos alunos. Ou seja, estes passam a assumir um papel ativo no meio em que vivem, com uma perspectiva de mudança.

## Resultados e discussões

A reflexão sobre o Café com Geografia como metodologia ativa no ensino de Geografia trouxe o interesse de construir diálogos com quem já tinha passado pela experiência. Para Moran (2017), o protagonismo do aluno, por meio da construção de novos espaços de aprendizagem, deixa gravados saberes significativos.

Os relatos que se seguem são experiências vivenciadas por diversos alunos nas edições de 2018 e 2019 do projeto, com o intuito de mostrar a contribuição desta metodologia ativa em suas vidas. Tomando como forma de precaução para conservar o anonimato dos en-

trevistados, os nomes verdadeiros dos alunos foram substituídos por nomes fictícios.

Sol, 17 anos, agora estudante do 2º ano do ensino médio profissionalizante da EEEP Miguel Gurgel, Messejana, Ceará, participou do Café com Geografia em 2018 e 2019. Segundo Sol, as lembranças daquele trabalho se resumem assim:

[...] As cadeiras ficam em roda e no final tinha uma mesa com umas comidinhas preferidas. O trabalho era feito em equipe, tendo que estudar o tema sorteado e produzir um trabalho escrito, até hoje utilizo esse modelo na elaboração de trabalhos escolares. O trabalho Café com Geografia não era uma obrigação. Hoje, encaro as apresentações com mais tranquilidade no ensino médio. As temáticas eram atuais e importantes para compreender o mundo. Quando a gente explica um tema, a gente aprende ainda mais.

Lua, 16 anos, atualmente estudante do 1º ano do ensino médio do Liceu de Messejana, Fortaleza, Ceará, participou do Café com Geografia em 2019 e afirmou que:

[...] A melhor forma de debater é em círculo, enxergar o outro como igual. Acho muito importante a escola tratar dessas temáticas, ir além daquilo que está nos livros. O trabalho em equipe deve ser visto como uma cooperação e é um desafio, pois sabemos que ainda existem colegas que se escoram, mas no Café com Geografia, tem atividade para todo mundo fazer. É muito importante o aluno expor sua opinião, não ser alienado. O Café com Geografia faz isso, nos faz pesquisar, procurar fontes verdadeiras e expor o que discutimos em equipe.

Estrela, 15 anos, agora estudante do 2º ano do ensino médio da EEEP José de Barcelos, participou do Café com Geografia durante 2018 e 2019, e lembrou da experiência indicando a seguinte narrativa:

[...] Aquele café, aquela torrada e o patê era tudo de bom. Não tem forma melhor de apresentar um trabalho se não for com as cadeiras em círculo. A dinâmica era assim, cada equipe apresentava seu tema e ao terminar escolhia uma equipe para fazer

um comentário do que nós falamos. O Café com Geografia me deixou mais desinibida, até porque juntamente com o “Céu”, levamos o café com geografia para feiras culturais do município e do estado. Foi um aprendizado muito grande. Até hoje faço meus trabalhos lembrando do Café com Geografia. Era muito leve.

Céu, 16 anos, agora estudante do 2º ano, do Liceu de Messejana, Fortaleza, Ceará, participou do Café com Geografia em 2018 e 2019, e trouxe a seguinte experiência:

[...] O Café com Geografia nos deixava descontraído, porque não tinha que se levantar, não tinha que levar cartaz, e parecia mais uma conversa. O modelo do trabalho escrito ainda utilizo quando vou fazer os trabalhos da escola. Não esqueço do dia em que ganhamos o primeiro lugar na feira municipal, na categoria cientista júnior de Ciências Humanas. Ainda guardo todos os meus certificados adquiridos com o Café com Geografia. Ficou marcado na minha memória. Quem passou uma vez pelo Café com Geografia fica aguardando que os próximos trabalhos sejam parecidos. Os temas eram atuais, instigava a discussão e a pesquisa. É como a professora falava, não acredite em tudo que te falam, pesquise para saber se é verdade. E no Café com Geografia tinha que pesquisar a verdade. Até hoje faço isso, principalmente com tanta *fake news*.

Mar, 15 anos, agora estudante do 1º ano, da EEEP. Mário de Alencar, Messejana, Fortaleza, Ceará, participou do Café com Geografia no ano de 2019, e por ter sido sua primeira experiência, compartilhou que:

[...] Ficar um ao lado do outro nos dava mais confiança. Aquela mesa que ficava no fundo era tão linda, decorada com um quadro, tinha café e umas torradas. Ficávamos em círculo para apresentar o trabalho e a professora entre nós, parecia uma aluna, até porque ela só interferia no tempo e na ordem das equipes. Hoje tenho disciplina de Redes de Informática e lá foi informado que tudo deve se investigar a fonte, mas já tinha aprendido isso no Café com Geografia. Nele até perdi a timidez. Para fazer o trabalho escrito foi um pouco difícil, porque nunca tínhamos feito, era novo aquele modelo, mas conseguimos, nos reunimos várias vezes na casa de uma colega e na escola para a construção desse trabalho.



Os relatos de experiência, narrados pelos alunos, confirmam que a prática da metodologia ativa fez os discentes compreenderem a aprendizagem por meio do fazer, da curiosidade e da própria experiência na interação com os demais discentes.

Em seguida, algumas imagens registradas durante a aplicação da metodologia ativa, Café com Geografia.

## Considerações finais

O presente estudo realizou uma discussão das dimensões que envolvem as metodologias ativas no ensino de Geografia, especificamente no trabalho Café com Geografia, realizado com os alunos de 8º e 9º anos em 2018 e 2019, na Escola Municipal Angélica Gurgel, bairro Messejana, Fortaleza, Ceará.

O ensino de Geografia, a partir de práticas pedagógicas voltadas para participação ativa dos alunos, promove uma aprendizagem significativa em diversos âmbitos, seja, social, cultural, político e humano.

Constatamos que a temática permite contribuir para a formação crítico-científica do aluno, já que ele investiga, questiona, discute e produz sobre temas de relevância diversa na atualidade, bem como se aproxima de sua própria realidade, criando possibilidades de mudanças ao seu entorno. A pesquisa também nos revelou que esse tipo de metodologia ativa desenvolve a capacidade textual e metodológica do aluno.

Demonstrou ainda que os alunos sentem a necessidade de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de prática pedagógica os motiva e os leva a desenvolver diversas competências. Dessa forma, entendemos que essa e outras metodologias ativas devem ser implementadas em todas as turmas do Ensino Fundamental da Escola Municipal Angélica Gurgel, para que o aluno possa potencializar sua capacidade crítica e científica e ter a oportunidade de descobrir os vários mundos ao seu redor.

Considerando estas questões relevantes da Geografia no Ensino Fundamental, optamos por desenvolver uma narrativa, ressaltando a importância desse tipo de proposta metodológica em sala de aula, para a vida pessoal e acadêmica do educando. Acreditamos que o desenvolvimento desse tipo de metodologia na Geografia deve ser

uma busca constante no fazer pedagógico, propiciando uma reflexão mais crítica do ensinar e do aprender. Portanto, compreendemos que o trabalho realizado incitou a reflexão, a curiosidade e a criticidade dos alunos envolvidos, efetivando-se em aprendizagem.

## Referências

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, p. 435-473, Brasília, 2007.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**. v.7, n. 12. p xx, Uberlândia, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. **Educação Unisinos**. v. 12, n. 3, p.174-181. Porto Alegre, 2008.

CARDOSO, C. C. C. A; TORRES, E. C. T. A geografia em sala de aula: Repensando a prática docente – Realidades geográfica e perspectivas. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Disponível em: >[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_geo\\_uel\\_celiadocarmochinaglia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_uel_celiadocarmochinaglia.pdf)<. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I seminário nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. IN: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE/USP. v. 23 n. 1-2, jan./dec., 1997.

CUNHA, M. I.; CHAIGAR, V. A. M. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, . p. 119-140, 2009.

FERREIRA, Carlos Lima. **A geografia no ensino fundamental I: práticas docentes e os desafios para ensinar a ler o mundo**. 159 p. Departamento de Ciências Humanas. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina/BA, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernadete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166. p. 1150-1164. out./dez. 2017.

MATTOS, E. M. A; CASTANHA, A. P. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. Paraná. Disponível em: ><http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-8.pdf><. Acesso em: 03 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, Rio de Janeiro, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

## 6 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MENOS BUROCRACIA E MAIS REFLEXIVIDADE NO PROCESSO FORMATIVO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap6>

### CYNTIA MARIA SILVA VASCONCELOS

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Gestão Escolar (UECE). Graduada em Letras/Espanhol – Licenciatura (UECE). Graduada em Pedagogia – Licenciatura (FAC). Professora Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Camocim).

E-mail: [cyntiavasconcelos@gmail.com](mailto:cyntiavasconcelos@gmail.com)

### MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Professora da Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP). Pós-doutorado em Educação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada USP, com Estágio na Universidade do Minho-Portugal. Mestre em Educação Brasileira (UFC).

E-mail: [socorro\\_lucena@uol.com.br](mailto:socorro_lucena@uol.com.br)

### MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

Pós-doutora em Educação (UFC). Doutora e Mestre em Educação (PPGE UECE). Especialista em Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia (UECE) e Letras Espanhol (UMESP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Canindé. Membro dos Grupos de Pesquisas GEPPES/JEPTRA/UECE e LEPEEM/IFCE.

E-mail: [cleide.silva@ifce.edu.br](mailto:cleide.silva@ifce.edu.br)

## Introdução



formação docente é um processo relevante na profissionalização da pessoa que se prepara para ser professor e, seu início acontece, geralmente, nas licenciaturas ofertadas no nível superior. Dentro desses cursos existe a disciplina de estágio supervisionado, que é um componente curricular obrigatório e, por esse motivo, requer uma série de protocolos a serem seguidos para constar a participação do discente no campo de estágio.

A formalidade exigida é um fator necessário para organização e direcionamento do licenciando/estagiário, mas ao mesmo tempo pode causar entraves no que diz respeito a rotina de campo; é que as vezes se prende tanto nas burocracias que se abdica de vivenciar o que acontece dentro e fora do portão da escola, deixando passar detalhes importantes das relações cotidianas que direcionam para os aspectos da reflexividade.

Essas observações partem de experiências obtidas no campo acadêmico, enquanto licencianda nos cursos de Pedagogia e Letras/Espanhol, bem como no campo profissional, na condição de docente da disciplina de estágio supervisionado em cursos de licenciatura.

Frente a essa realidade, este artigo tem como objeto de estudo o Estágio Supervisionado como disciplina que contribui para a formação docente, tendo em vista os processos burocráticos *versus* a reflexividade sobre a práxis.

O referido objeto de estudo parte da premissa de que a

reflexividade é uma característica dos seres racionais, faz parte da materialização consciente; todos os seres humanos são históricos e reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos.

A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita de si mesmo e nas relações com os outros (LIBÂNEO, 2002, p. 55).

A reflexão como parte do comportamento e da consciência humana faz com que o sujeito pense sobre seus atos, seja de forma individual ou coletiva e, portanto, a necessidade de formar seres reflexivos durante seu processo de formação, principalmente na disciplina de estágio, pois é nela que o discente terá contato com a comunidade escolar.

Nessa aplicabilidade intelectual de reflexibilidade dentro dos estudos existentes sobre a formação de professores percebe-se a necessidade de ampliação de estudos densos na disciplina de estágio para dar sentido filosófico ao discente no que diz respeito à práxis. Partindo deste ponto reflexivo, surgiu o objetivo de investigar os atos burocráticos do estágio, a fim de identificar possíveis interferências administrativas que limitam o desenvolvimento da práxis nos processos formativos do licenciando/estagiário.

Estudos que tratam sobre a disciplina de estágio retratam a necessidade de fortalecer a práxis, unir teoria e prática, realizar a ação – reflexão – ação, para então transformar o contexto educacional e até mesmo social no qual o sujeito está situado. Para Ghedin (2002), “é nesta relação entre prática e teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido” (GHEDIN, 2002, p. 134).

O saber docente nasce da relação teoria e prática e vai além do que só observa em determinado espaço e momento. Existe um processo histórico e social que o educador atua como participe através da ação-reflexão-ação, rompendo modelos engessados.

Além de Ghedin (2002), outros estudiosos, tais como Pimenta (2002, 2012), Lima (2004a) e Lima (2004b), que serão citadas no decorrer deste artigo, abordam a necessidade de refletir a prática tendo por base as teorias sobre determinado assunto.

Para alinhar com o referencial teórico e concretizar o estudo do objeto foi utilizada como metodologia de pesquisa a abordagem qua-

litativa, tendo em vista realizar análise a partir do ponto de vista dos participantes que são discentes matriculados na disciplina de estágio supervisionado III em Língua Inglesa do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

Partindo da abordagem qualitativa, utilizou-se o tipo de pesquisa participante, considerando a participação de licenciandos/estagiários no decorrer da disciplina. Para a formalização da pesquisa foi utilizada como estratégia entrevista por meio de formulário disponibilizado no *Google Formulários*, tendo em vista o período pandêmico e consequentemente o isolamento social.

As reflexões geradas a partir desse movimento investigativo-formativo estão organizadas no texto estruturado em três partes: introdução, referencial teórico e resultados e discussões. Na introdução é abordada a formação docente numa perspectiva geral com a finalidade de situar a disciplina de estágio supervisionado e, posteriormente, alcançar a discussão sobre o desenvolvimento da práxis. Na segunda parte do artigo está a descrição do percurso metodológico, as explicações das escolhas e as estratégias de coleta das informações.

Conforme a metodologia utilizada na pesquisa, os resultados obtidos estão contidos no tópico de análise e discussão e, para finalizar, as considerações finais, retomou-se o objetivo geral frente às experiências acadêmicas e profissionais da pesquisa realizada.

Por meio das reflexões possibilitadas pela pesquisa, o referido artigo buscou trazer contribuições teóricas acerca da necessidade de repensar a formação docente, sobretudo, no sentido de promover a desburocratização dos processos formativos, tendo em vista a relevância da práxis no fortalecimento da consciência do sujeito crítico-reflexivo.

## **A formação docente e a disciplina de Estágio Supervisionado: reflexividade sobre a práxis**

Formar profissionais para que estes possam ensinar outras pessoas se destaca como uma tarefa complexa, pois não se trata apenas de repassar o conteúdo curricular, mas perceber a educação como uma prática social “que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres hu-

manos participantes dos frutos e da construção da civilização, resultado do trabalho dos homens” (PIMENTA, 2012, p. 96).

A educação se constrói nas relações sociais e, por isso, a formação docente é responsável por licenciar e apresentar aos sujeitos a realidade, e não cabe mais formar professores que apenas ensinem os conteúdos das matérias escolares, mas é necessário formar profissionais atentos ao cotidiano social da comunidade escolar no qual está inserido (PIMENTA, 2012).

A formação docente relacionada à atividade prática do professor faz sentido quando ele faz com que o aprendizado seja concretizado, tendo em vista a realidade histórico-social dos sujeitos envolvidos no processo e, é esse tipo de ensino que forma sujeitos transformadores da sociedade que não pode ser deixado de lado na formação docente.

Até meados dos anos 1970, em muitas redes de ensino, o professor era visto como profissional que, dispondo de um hipotético conjunto de técnicas, ia para a classe, dava aula e ponto. O termo usado para designar o trabalho de formação em serviço, quando eventualmente acontecia, era treinamento. Esses treinamentos serviam para aprender a aplicar as novidades em matéria de técnicas de ensino (WEIZ, 2018, p. 119).

A formação docente, por ser uma atividade voltada para o contexto social, não deve ser um treinamento, em que se ensinam técnicas para aplicar na sala de aula de forma mecânica. Formar professores tem como um de seus objetivos transformar a realidade e daí surge a necessidade de diferenciar treinamento de formação e, então, formar para ensinar e ensinar para formar sujeitos críticos-reflexivos. “Isso exige que o professor em sua formação-ação tenha adquirido aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir” (PIMENTA, 2012, p. 68).

A formação docente exige conhecimento da realidade tendo por base estudos teóricos, se não se conhece a realidade não tem como transformá-la, e por isso a educação é considerada prática social, pois tem como objetivo a humanização do homem no processo de construção da civilização. A formação-ação inicial da carreira docente é ofertada nos cursos de licenciatura, principalmente na disci-



plina de estágio supervisionado, o que a faz ser um dos componentes curriculares mais importantes do ensino superior.

Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho. Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. (PIMENTA, 2012, p. 27).

O estágio é um componente curricular no qual os discentes deverão realizar suas atividades dentro do seu futuro campo de trabalho; por isso, ele é visto como a parte prática das disciplinas dos cursos do ensino superior e deve se unir às disciplinas teóricas para obtenção do certificado de conclusão, sendo que a certificação não pode ser o objetivo maior do licenciando/estagiário e, sim, as aprendizagens.

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática (PIMENTA, 2012, p. 35).

O estágio possibilita a prática da profissão, pois sua proposta pedagógica é voltada à formação docente, o que o caracteriza também como um componente curricular obrigatório, sendo que esta obrigatoriedade não significa pressão ou imposição, mas a necessidade de participação do licenciando/estagiário incluso no processo de aprender dentro do campo de estágio.

A participação do discente no decorrer da disciplina de estágio pode ocorrer de forma participativa, ou ao contrário, dependendo da motivação que ele encontre no percurso. Para Ghedin (2002, p. 131): “[...] o problema de formação de professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e, sim em quais pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra”.

A formação docente requer um olhar amplo para os desafios contemporâneos e, conseqüentemente, reflexão sobre a prática,

tendo em vista uma abordagem voltada à aprendizagem efetiva dos discentes, partindo de reflexões acerca da realidade encontrada pelo licenciando/estagiário durante a disciplina de estágio supervisionado e, não somente por meio dos processos burocráticos exigidos. Pimenta (2012, p. 52) reforça esse sentimento quando diz que “isso exige que o professor em sua formação-ação tenha adquirido aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir”.

As burocracias exigidas para a conclusão da disciplina de estágio são necessárias porque se tratam de documentos norteadores e comprobatórios que complementam a atividade do licenciando/estagiário. Porém, apesar da sua importância, o foco maior deve estar voltado à reflexividade da práxis.

O estágio supervisionado possibilita o primeiro contato com o campo de atuação docente; por esse motivo é importante que a experiência seja significativa. O momento de observação e de regência, bem como a reflexão sobre o contexto no qual o licenciando/estagiário está inserido são atividades que devem estar atreladas ao que foi aprendido nos conteúdos teóricos, com o intuito de transformar a realidade, e assim fazer nascer a práxis.

De modo sucinto e sem aprofundamento, práxis é a relação entre teoria e prática, mas de forma transformadora é por meio desta união que “se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido” (GHEDIN, 2002, p. 134). A formação docente é histórica, cultural e contínua na medida em que os acontecimentos sociais se manifestam, e por isso a disciplina de estágio supervisionado não pode se caracterizar como treinamento, mas oportunizar a reflexividade ao licenciando/estagiário.

Segundo Libâneo (2002, p. 69): “a reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz”. Considerando esse conceito de reflexividade, é perceptível sua importância no que diz respeito à conscientização da própria ação, podendo acrescentar também a realização da ação e como fazê-la. Esse fazer reforça a fundamentação

da práxis durante a disciplina de estágio supervisionado, fazendo com que os licenciandos/estagiários sejam capazes de refletir sobre sua própria prática, buscando emancipação e autonomia enquanto futuro professor.

A práxis é uma atividade específica e por isso

a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (PIMENTA, 2012, p. 95).

Mediante o pensamento de Pimenta é possível reafirmar a essência da práxis e o que ela engloba no processo formativo, tendo em vista a transformação social, ou seja, priorizar o sujeito reflexivo em vez de se deter aos processos burocráticos, fazendo com que os licenciandos estagiários enxerguem além da sala de aula e passassem a perceber o campo de estágio desde o seu portão de entrada/saída, como solicita Lima (2004)

ficar no portão da escola é uma experiência de compreensão do que acontece lá dentro. O panorama que se descortina fora do espaço escolar traz à tona aspectos que talvez nunca tenhamos observado antes: a vida da comunidade, seus costumes, preferências, religiosidade, bem como as marcas do tempo histórico vivenciado (LIMA, 2004, p.28).

A formação docente deve ser movida pela inquietude de perceber além do portão da escola. Nesse ensejo, a disciplina de estágio supervisionado deve se preocupar menos com as burocracias que limitam a reflexão-ação-reflexão e considerar a atividade docente como essência do processo ensino e aprendizagem na perspectiva da realidade social e reflexão sobre a práxis.

## Percurso metodológico

O estudo realizado é de abordagem qualitativa e foi realizado com discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa no curso de licenciatura em Letras Português/Inglês. Na compreensão de Goldemberg (2004), a pesquisa de abordagem qualitativa não se preocupa com números, mas com a compreensão e aprofundamento do grupo pesquisado.

Ainda sobre a pesquisa de abordagem qualitativa cabe destacar que ela “incorpora o estudo que procura sistematizar os significados que determinados acontecimentos e situações assumem para as pessoas que deles participam” (ARAÚJO, 2012, p.14), dando a oportunidade de perceber a realidade e assim transformá-la.

Na procura da subjetividade por meio da abordagem qualitativa, utilizamos como método investigativo a pesquisa participante e a técnica do questionário via *Google Forms* para coletar as informações. Segundo Novaes e Gil (2008), a pesquisa participante ganhou espaço como estratégia metodológica devido a sua contribuição para o entendimento dos fatos sociais, dos processos e das funções a partir das relações existentes na estrutura social.

Tendo este trabalho o propósito de investigar os atos burocráticos do estágio supervisionado e suas interferências para o desenvolvimento da práxis nos processos formativos, buscamos realizar perguntas voltadas à formação docente, especificamente as metodologias utilizadas nos processos a partir dos atos administrativos exigidos pela disciplina de estágio supervisionado.

Em alinhamento metodológico os discentes/participantes da investigação, forneceram os dados coletados por meio de questionário *on-line*, composto por questões semiabertas. No entendimento de Gil (2019, p. 94), “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” e, são essas questões que contribuem para a coleta de dados.

O questionário via *Google Formulário* foi enviado a dezoito discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa em curso de licenciatura em Letras Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Ressaltamos que a metade contribuiu com a pesquisa; desta-

camos, portanto, a contribuição de nove discentes. Os dados foram organizados e analisados. Os participantes foram identificados numericamente conforme a ordem de aplicação dos questionários.

“A análise dos dados consistiu em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (YIN, 2001 p. 131). Na análise dos dados, foram considerados, fidedignamente, os relatos dos discentes/participantes, que tiveram seus anonimatos garantidos.

As respostas foram transcritas pela pesquisadora, tendo o seu aprofundamento propiciado pelos autores que referenciam o trabalho, visando realizar uma análise crítica sobre o assunto em questão.

## **Análise e discussão**

Com base nas respostas dos licenciandos/participantes foi possível identificar alguns dos entraves administrativos capazes de inferir nas práticas utilizadas na disciplina de estágio supervisionado e que se relacionam com o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a práxis.

Como mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa são estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa e por ser essa razão se constituem participantes que acumulam conhecimentos e experiências de um componente curricular que exige pré-requisitos, ou seja, os discentes já experenciaram os estágios I e II.

Partindo da vivência dos estágios I, II e III, conforme as aprendizagens adquiridas pelos discentes na disciplina, foi evidenciado por eles a sinalização de práticas reprodutivistas, sobretudo, de um semestre para o outro, quando da entrega do documento final, particularmente o relatório. Com isso, a metodologia da disciplina de Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa foi alterada e o questionário foi elaborado com ênfase a essa situação.

Sobre a realidade reprodutivista, cabe destacar a pedagogia histórico-crítica que, para Saviani (2011, p. 57), “[...] vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura

articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”.

Tendo em vista a necessidade de superar o reprodutivismo, com base nos apontamentos dos discentes/participantes os quais opinaram sobre as necessidades de mudanças na organização da disciplina de estágio supervisionado, tais como: a mediação da teoria tomando por base o que é vivenciado na prática, a redução de documentos comprobatórios e a substituição do relatório por outros tipos de atividades e, se essas mudanças nas abordagens e metodologia do estágio foram válidas para o processo de aprendizagem no que diz respeito à formação docente.

As respostas obtidas dos participantes mostraram um resultado positivo frente à mudança de metodologia, como ações estratégicas de investimento da reflexão crítica sobre a formação docente, por meio da disciplina estágio supervisionado, como um ato de desburocratização dos processos exigidos na disciplina para mais efetividade da aprendizagem.

Mediante as respostas dos discentes/participantes percebemos a necessidade de mudança metodológica como um novo processo que reforça a importância para a operacionalidade do estágio supervisionado tendo em vista a formação docente como podemos evidenciar na resposta a seguir.

*[...] esse novo processo não diminui a importância do estágio e mantém a criticidade do futuro-professor quanto as práticas de docência (Discente 02).*

As experiências inovadoras, às vezes assustam e causam resistência, principalmente quando se trata de alterar uma estrutura reproduzida por dois semestres anteriores, mas segundo os respondentes, a mudança foi uma motivação para sair da monotonia e dar subsídios para reforçar a reflexividade, conforme os relatos abaixo:

*A mudança na disciplina de estágio não se trata apenas de uma adaptação, mas uma proposta contextualizada que está em evidência e fará parte de nossa realidade educacional. Entendo que as mudanças nos possibilitam refletir e se qualificar no que diz respeito a realidade (Discente 03).*

*Essas mudanças são importantes e necessárias, uma vez que elas visam à adequação e à adaptação à realidade do aluno e do professor (Discente 07).*

Estes trechos de fala com ênfase na proposta contextualizada sobre a realidade educacional vêm ao encontro com o pensamento de Lima e Pimenta (2017, p. 36) ao afirmarem que

a aproximação à realidade só tem sentido quando possui conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

Além de abordar sobre a importância da aproximação do estágio supervisionado com a realidade, as autoras reforçam sobre a desburocratização dos processos e que é um dos alvos da pesquisa para concretizar este trabalho.

Os estágios supervisionados, por serem uma parte prática nos cursos de formação, acabam sendo vistos como a hora da prática, limitando-se a ensinar técnicas e a preencher papéis, limitando o licenciando/estagiário. Assim, os professores do estágio supervisionado precisam aproximar seus discentes da realidade, visando a observação, os questionamentos e a criticidade.

Seguindo neste pensamento sobre ensino de técnicas e preenchimento de documentos, os discentes/participantes pontuaram suas percepções sobre a nova metodologia aplicada na disciplina, os documentos e o desenvolvimento do relatório.

*[...] a metodologia aplicada, as discussões, estão abrangendo tudo que a disciplina de estágio propõe ao aluno. Além disso, o excesso de documentos burocráticos e um relatório meramente mecanizado só contribuíam para uma disciplina feita por mera obrigação e cansativa (Discente 04).*

Obrigação e cansaço são sintomas preocupantes no processo de ensino e aprendizagem, e caracterizam o cumprimento de regras para conseguir a certificação ao final do curso de licenciatura sem con-

tribuição para a reflexividade da práxis, e ausência de motivação para observar e transformar a realidade.

A partir dos aspectos negativos citados acima, a abordagem da disciplina de estágio supervisionado instigou mais a reflexão sobre o campo de estágio, acatando a escola em sua totalidade e não apenas a sala de aula; relacionou a vivência com a teoria, mostrando significado nas leituras realizadas e socializadas; despertou o protagonismo por meio da mediação do discente participativo, da substituição do relatório pelo *paper*, em que os licenciandos/estagiários apresentam uma escrita livre sem fugir do contexto acadêmico e da redução de instrumentais.

*[...] a disciplina de estágio tornou-se menos burocrática e mais liberta daquele modelo engessado de observação e análise. Acredito ainda que esses novos moldes de conversa e debate da realidade deveriam ser mais adotados, ao menos falo por mim, que aprendo muito mais conversando que observando ou escrevendo. Claro, a escrita e a análise dos dados também são importantes, mas exercitar a percepção e o olhar com relação ao ser “professor” é o que muda, de fato, a escola (Discente 05).*

A socialização das observações e análises das realidades encontradas no campo de estágio funcionam como um recurso de concretização da aprendizagem. Por ser uma estratégia válida para a formação docente, ela não pode acontecer somente com a finalidade de escrita de documento para finalização da disciplina de estágio supervisionado. Na visão do Discente 05, este ato de escrita sem reflexão se caracteriza como um processo engessado, burocrático e, conseqüentemente, sem significado para a formação docente.

No estágio supervisionado, “as atividades desenvolvidas estarão sendo permeadas pela concepção de homem e de mundo e, nesse caso, do professor que queremos formar” (LIMA, 2004, p. 15). O processo de formação docente requer conhecimento da realidade e significação das práxis, a abordagem realizada deve fazer sentido e estimular a prática pedagógica do futuro docente.

Neste ensejo, a mudança de metodologia na disciplina de Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa do IFCE contribuiu para trilhar novos caminhos, à medida que a mudança proporcionou reflexão sobre a práxis e de forma significativa durante o processo de formação docente.



*A mudança na abordagem e nos materiais utilizados, assim como os materiais pedidos e formas de avaliar não diminuem o peso e a importância da disciplina, uma vez que o preparo dos docentes no caminhar da disciplina é que faz toda a diferença (Discente 06).*

Segundo Colvero, Silva e Vasconcelos (2020, p. 213):

*A formação de professores, definida como uma das áreas prioritárias de oferta de cursos de graduação, tem colocado em evidência o desafio de materializar a compreensão da educação como uma prática social situada, que expressa marcas de cada contexto a partir de elementos culturais, econômicos e sociais que se conectam entre si.*

Tomando as respostas dos discentes/participantes e o pensamento dos autores da citação acima tem-se o reforço da importância da disciplina de estágio para a formação docente, podendo ser considerada como o principal componente curricular dos cursos de licenciatura, pois é ela que materializa a prática fazendo com que o estudante vivencie o contexto social.

Diante dos dados coletados e análise realizada é perceptível que o estágio supervisionado se caracteriza como uma abordagem investigativo-formativa e, portanto, algo que deve acontecer desburocratizado para facilitar o processo ação-reflexão-ação. Assim, podemos levar ao rompimento de práticas arraigadas e desvelar outros horizontes, não sendo coerente limitar a visão dos sujeitos, já que é necessário motivar para que eles possam olhar além do que se vê e refletir sobre a própria práxis.

## **Considerações finais**

Esta investigação objetivou identificar os atos administrativos que se caracterizam burocráticos no estágio, a fim de evidenciar possíveis interferências administrativas que limitam o desenvolvimento da práxis nos processos formativos do licenciando/estagiário. A análise realizada mostrou que as burocracias exigidas podem limitar a reflexão sobre a práxis dos sujeitos que se encontram em processo de for-

mação docente. As descobertas da pesquisa contribuíram para uma mudança significativa de desburocratizar gradativamente os processos seguintes.

O estágio como componente curricular dos cursos superiores é de grande relevância para a formação profissional. Especialmente, nas licenciaturas, pois é na licenciatura que os estudantes adquirem a licença para ensinar. Nesta perspectiva, a disciplina de estágio supervisionado vivenciada pelos discentes oportunizam o primeiro contato com o ambiente escolar na condição de docente.

Esse aspecto é fundamental para o formando, tornando-se um referencial na formação docente de aprendizagens e saberes por meio da disciplina de estágio supervisionado. Os conhecimentos e saberes adquiridos no estágio vão para além de burocracias, ao permitir o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Concluimos que não cabe somente seguir roteiros, preencher e assinar documentos; o estágio está acima de atos burocráticos, posto que a relação teoria e prática requer reflexão crítica do pensamento formativo, com o intuito de transformar a realidade. Deve estar presente de forma clara para os licenciandos/estagiários e, mais do que isso, é necessário também fazê-los protagonistas, refletindo sobre a realidade para então formar sujeitos históricos-críticos.

Os licenciandos/estagiários precisam olhar além da sala de aula, conhecer o contexto escolar no qual estão inseridos, refletir sobre as ações observadas e identificadas, propondo mudanças e, assim, formando o ser docente.

Para concluir, é de suma importância destacar que a proposta realizada na disciplina de estágio supervisionado, frente às respostas apresentadas na pesquisa, promoveu uma mudança significativa no processo de formação docente, já que proporciona mais liberdade em observar e participar como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, subtraindo as burocracias exigidas e efetivando a práxis.

## Referências

ARAÚJO, J. C. **Relendo metodologias na pesquisa em linguagem e tecnologia: 10 anos de estudo na UFMG e na UFC.** Relatório de Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos, UFMG, 2012.

COLVERO, K. S.; SILVA, A. A. R. da; VASCONCELOS, A. P. M. F. A educação para as relações étnico-raciais em cursos de licenciatura: estudo de caso com discentes de estágio supervisionado. IN: LIMA, M. S. L.; MARTINS, E. S. (Orgs.). **A pesquisa como princípio formativo no pós-graduação**: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Impreco, 2020.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. IN: GHENDI, E.; PIMENTA, S.G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: GHENDI, E.; PIMENTA, S.G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.

LIMA, M. S. L. Entre o escrito e o vivido. In: ALMEIDA, A. M. B. de; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. **Dialogando com a escola**. 2 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004. p. 15 – 20.

LIMA, M. S. L. O portão da escola. In: ALMEIDA, A. M. B. de; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. **Dialogando com a escola**. 2 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004. p. 28 – 33.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NOVAES M. B. C. de.; GIL, A. C.: A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, p. 134-160, 2009.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

WEIZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## 7 AFROLITERAMENTO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap7>

### ELIZA TÁVORA DE ALBUQUERQUE

Professora do ciclo de alfabetização da rede pública municipal de ensino. Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Graduada em Pedagogia e Humanidades (UNILAB). Membro do TEIA (Laboratório Transdisciplinar de Escritas em/com Artes, da UFC).

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

### JO A-MI

É escritora, artista visual e professora-pesquisadora da Unilab-CE no Instituto de Humanidades e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) e no Programa de Pós-Graduação em Artes (UFC). Pós-doutora em Artes (UFMG), trabalha com pesquisas que atravessam estudos em Arte Visual, Gênero, Literatura/Poética/Escrita, Arte-Educação. É coordenadora do ATELIÊ (Grupo de Pesquisa e Estudos Interartes, da Unilab) e do TEIA (Laboratório Transdisciplinar de Escritas em/com Artes, da UFC).

E-mail: joami@unilab.edu.br

## Introdução



escola é um espaço social privilegiado para o encontro com a diversidade. Neste ambiente estão presentes diferentes sujeitos, trajetórias de vida que carregam consigo marcas das experiências particulares do grupo social de onde se originam. A criança não está fora desse contexto, ela também traz especificidades próprias, e não nos referimos às características relativas à idade cronológica, mas sim à infância vivida e igualmente marcada pelo meio social em que está inserida.

Assim como Kramer (2007), reconhecemos as crianças enquanto sujeitos sociais e históricos, constituídas pelas experiências do espaço social onde estão inseridas, detentoras de direito, que produzem culturas e nelas também são produzidas. Assim, aspectos sociais, culturais e políticos em uma sociedade reprodutora de desigualdades são marcas históricas que vão sedimentando um sistema de exclusão que produz e reproduz, continuamente, tentativas de homogeneização de processos de socialização. Não à toa,

*no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (KRAMER, 2007, p. 15).*

Pensando, aqui, especificamente na população negra brasileira, percebemos que as desigualdades provocadas pelas marcas da diferença vivenciadas nas trajetórias escolares de crianças negras – começando pela dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, bem como instituições de estruturas e condições de trabalho precárias, até ao tratamento que recebem e como são avaliadas por

essas instituições – são também fruto de um longo processo histórico e social que a população negra enfrenta em todas as esferas sociais há mais de quatro séculos.

A Educação das Relações Étnico-Raciais emerge no contexto de um sistema educacional transpassado pela discriminação racial, como bandeira de luta do Movimento Negro, que denunciou/denuncia e questionou/questiona essas práticas educativas. Dessa forma, nos explicita Gomes (2010):

As questões como a discriminação do negro [da negra] nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional (GOMES, 2010, p. 4).

Nesse sentido, Cavalleiro (2006) argumenta que no caminho trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi entendida como um instrumento de grande importância para a efetivação das demandas da população negra e para o combate às desigualdades sociais e raciais (CAVALLEIRO, 2006, p. 19). Inicia-se, portanto, um processo de mobilização e campanhas reivindicativas, a fim de pressionar as instâncias sociais responsáveis (o próprio Estado brasileiro e o Ministério da Educação), em prol da implementação de políticas educacionais que promovessem uma educação antirracista e atentas para a superação do racismo na escola. Como resultado desses esforços, dois marcos legais foram importantes na conquista de ações do campo educacional: a alteração da LDB, por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, que se refere à Lei 10.639/2003<sup>1</sup> – tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003) – e, posteriormente, o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Di-

<sup>1</sup> Posteriormente foi alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, passando a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas.

retrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Esses marcos foram importantes porque ratificaram o princípio norteador de que a educação das relações étnico-raciais ajudam a ampliar e a aprofundar “[...] a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490).

Concordando com o que diz Cavalleiro (2006, p. 21), a sanção dessa política educacional e afirmativa significou um passo inicial em direção à reparação humanitária da população negra brasileira, historicamente marginalizada, ao inaugurar caminhos no desenvolvimento de ações que buscaram corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo estruturante e das diferentes formas de discriminação.

Pensando a educação como dimensão social marcada pelos conflitos relativos a esse racismo, mas ao mesmo tempo, como nos ensina Paulo Freire (1996), uma forma de intervenção no mundo, faz-se urgente e necessário compreender a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais como uma potencialidade que torna possível a realização de práticas educativas direcionadas para o combate ao racismo e à promoção da igualdade racial e da diversidade.

Em consonância com o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – ao orientar que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve se dar particularmente na Literatura –, é que nesse trabalho objetivamos compreender o *Afroliteramento* como um caminho possível para essa legislação. É na tentativa de construir “pedagogias de combate ao racismo” (BRASIL, 2006, 248) que pensamos a literatura afro-brasileira como aliada a essas ações, e é sob essa perspectiva que discorreremos nos tópicos seguintes.

## Quem quer ser a personagem negra?

Antes de refletirmos sobre as produções literárias, e, aqui, mais especificamente, as produções infantis que estão presentes na escola,



é importante compreender o impacto que a leitura e o livro impõem ao aprendizado (seja de crianças e pessoas jovens, adultas, idosas). De acordo com Walty, Fonseca e Cury (2001), a escrita e o livro, historicamente, estão ligados às relações comerciais e econômicas dadas ao longo de muitos séculos. O acesso ao livro embargado por restrições sociais diversas – desde processos de alfabetização elitizado ao contato com o livro (que até fins do que chamamos de Idade Média europeia ficavam restritos às bibliotecas dos mosteiros católicos) – ainda hoje é uma realidade. Se tomarmos, por exemplo, o projeto “Retratos da leitura no Brasil 5” (2021), constataremos que o uso do tempo livre em redes sociais, a falta de livros e referência de pessoas leitoras em casa ainda são os principais fatores de ausência da leitura como prática cotidiana. No Brasil, quando leitores/as conseguem ter acesso a livros e à prática da leitura são as escolas e os/as professores/as as principais fontes de incentivo à leitura. Portanto, é na vivência na/com a escola e seus/suas formadores/as, que crianças e jovens (e também adultos em tempo não-regular de formação) mais têm acesso à leitura de livros de literatura (variando em quantidade e qualidade de acordo com condições sociais e financeiras): nesse sentido, aquilo que oferecemos aos nossos alunos e alunas tende a exercer um papel primordial em suas constituições humanas.

Num segundo momento, quando conseguimos ter acesso à literatura, deparamo-nos com uma outra e ressaltante variável: livros de literatura, em sua grande maioria, com conteúdo marcadamente eurocêntrico e heteronormativo; no caso da literatura infantil, o formato de contos de fadas e histórias de princesas e príncipes apresenta-se com pouca diversidade na representação de personagens e de espaços: em geral, completamente distantes e alheios às diferentes realidades das crianças. É importante lembrar que a relação intrínseca da palavra (termos e expressões linguísticas, ordem narrativa, apropriações de signos) e da imagem (emblemas corporais, arregimentação de cores e figuras, fronteirizações de espaços e objetos) nas obras literárias cria um *corpus* social permeado por regimes de identificação e identidade.

A leitura é um processo associativo que promove a interação “escrita e imagem” em diversos sentidos: a imagem propriamente dita; a que ilustra textos verbais; aquela construída pelo leitor quando lê, que tanto pode restringir-se ao momento real

de produção de sentido, como pode ser base outras criações (WALTY; FONSECA; CURY, 2001, p.07).

Ao tratarmos da literatura infantil e das práticas de leitura e escrita tradicionais comumente observadas no contexto escolar, estamos a questionar

Uma literatura dita universal, portanto hegemônica, que é utilizada na escola sob a justificativa de ser portadora da cultura e da história universal, de modo que vai paulatinamente tratando de consolidar cultura e a história como algo estático, e por isso, sem possibilidade de ser questionada e/ou modificada (SILVA, 2015, p. 73).

Assim, as re(a)apresentações que carregam as imagens de uma obra literária são de imensa relevância por transmitirem mensagens que transcendem o texto escrito (LIMA, 2005). As imagens ilustradas em uma obra “[...] constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade” (LIMA, 2005, p. 101). Portanto, a literatura, bem como as reflexões que provoca, não são espaço de neutralidade, mas sim de fricção contínua (e, por vezes conflitante) com o imaginário social estabelecido e em construção.

Nesse sentido, Araújo e Silva (2012, p. 195) discutem acerca da representação literária de personagens negras/os e afirmam que não é possível falar propriamente de uma invisibilidade destes personagens, pois estão presentes, mas a escolha da forma como são apresentados e os contextos culturais em que estão inseridos são subordinados a estereótipos, na maioria das obras (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 198). Do mesmo modo, a pesquisa de Lima (2005), ao tecer algumas das tipologias negras encontradas na literatura infanto-juvenil, evidencia que essa presença aparece nas obras em um conjunto muito restrito de associações, constatando que os enredos em que negros e negras comumente se apresentam estão vinculados à escravidão numa abordagem que naturaliza o sofrimento, a dor e a submissão: as mulheres negras aparecem trabalhando, quase sempre, como empregadas domésticas (com experiências muito próximas à escravidão), o continente africano estruturado sob moldes coloniais (lugar primitivo e pobre, economicamente).

Pode-se verificar na literatura infantil a reprodução de estereótipos (como “passividade”, “sujeira”, “burrice”) e a manutenção de relações hierárquicas entre pessoas brancas e negras (reforçada no branco como superior ao negro) como representações universais da humanidade; por sua vez, essas construções das imagens de personagens negros afetam de maneira incisiva a percepção do ser negro/a e a identidade da criança leitora. Por isso, é compreensível os motivos que levam a uma criança negra a rejeitar seus traços identitários, afinal, como se reconhecer com figuras tão estereotipadas, associadas a características tão negativas? Para ratificar o que estamos a argumentar, lembramos, aqui, do trabalho de Arena e Lopes (2013, p. 1447) sobre a presença de personagens negros nos livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), no ano de 2010:

a população negra encontra dificuldade para buscar referências, nas relações com os vários grupos sociais como a família, a escola, o trabalho, para a construção da identidade étnico-racial, porque o negro sempre está diante de um universo forjado e imposto pelo branco (ARENA; LOPES, 2013, p. 1155).

É disposto para as crianças não negras um número muito maior de enredos literários em que elas se reconhecem, tendendo a formar sua identidade de maneira positiva e agregadora: “em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se reconhecer [...]” (LIMA, 2005, p. 109). Nesse sentido, concordamos com Arena e Lopes (2013) quando afirmam que:

A criança negra busca, sempre como o outro da relação, alguém respeitado socialmente, e como a etnia branca recebe todas as marcas positivas de pertencimento é a ela que tem como seu outro. Ao olhar para dentro de si com os olhos do outro branco, a identidade do ser negro fica ainda mais fragmentada, na medida em que sua identidade dilui-se na do branco, porque sem representações positivas da sua etnia, vê no branco o espelho do que é socialmente considerado (ARENA; LOPES, 2013, p. 1159)

Diante dessas colocações é que reiteramos a importância do papel que assume a literatura na formação da identidade das crianças; na criação do texto escrito, nas imagens, na construção dos personagens, crianças negras precisam se reconhecer, identificarem-se com outros significados e sentidos desconstruídos de visões estereotipadas e preconceituosas.

É por meio dessas perspectivas que pretendemos refletir sobre o conceito de *afroliteramento*, aqui cunhado como prática pedagógica inserida na educação das relações étnico-raciais que intenciona romper com a hegemonia de uma literatura que não representa todas as crianças, sobretudo aquelas marginalizadas, e estabelecer a presença de uma literatura que reconhece, celebra e valoriza a diversidade étnico-racial.

## **Afroliteramento: um caminho possível por meio da literatura infantil afro-brasileira**

### **Letramento e literamento**

Antes de falarmos propriamente sobre o afroliteramento, pensamos ser necessário discutir, brevemente, sobre os termos “letramento” e “literamento” e sua relação com a alfabetização.

O conceito de letramento no Brasil vem fazendo parte das políticas educacionais voltadas ao processo de alfabetização já há alguns anos. Segundo Albuquerque (2007, p. 15), a partir do início da década de 1980 o ensino da leitura e escrita, centrado na memorização e combinação dos códigos, orientado pelos métodos de alfabetização sintético e analítico, passou a ser amplamente criticado. As contribuições realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky mediante estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*, por exemplo, marcaram o rompimento com essa visão até então dominante de alfabetização. A questão central se descolou do ensino para a aprendizagem. Como explica Albuquerque (2007), a língua escrita (como um sistema de notação, que no nosso caso é alfabético) e sua aprendizagem dá-se por diferentes fases que evoluem até chegarmos à completa apropriação desse sistema: quando uma pessoa é considerada alfabetizada. A importante mudança que esses estudos sobre a psicogênese da língua escrita

trouxeram foi o entendimento de que essa aprendizagem perpassa a interação com a língua escrita, sendo necessário refletir sobre ela, e não, simplesmente, memorizar e repetir processos (como aconteciam nas antigas metodologias trazidas nas cartilhas de alfabetização). Na esteira desses novos conhecimentos, surge o conceito de “analfabetismo funcional” (ALBUQUERQUE, 2007) bastante influenciado pelas ideias de Paulo Freire – quando se passa a compreender que o analfabetismo não envolve apenas aqueles/as que não dominam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização que não conseguem fazer o uso social e crítico da escrita.

É nesse contexto que desde a década de 1990 tem se vinculado o processo de alfabetização com um outro conceito: o letramento. Referência nos estudos da área, Soares (2012) afirma que novas demandas sociais do uso da leitura e da escrita exigiram a emergência de uma nova palavra que considerasse o ler e o escrever como prática social. Dessa forma, explica que letramento surge derivado da tradução “ao pé da letra” da palavra inglesa *literacy* e conceitua como “o estado ou a condição que adquire um grupo ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18).

No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas sim aparece associado a ela (ALBUQUERQUE, 2007). Alfabetização e letramento constituem-se em duas ações diferentes que não se opõem, pelo contrário, se complementam. Conforme propõe Soares (2012), é necessário “*alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de maneira que o indivíduo se torne em um mesmo processo *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2012, p. 47). Dessa forma, uma pessoa pode não ser alfabetizada, ou seja, pode não saber ler e escrever, mas de certa forma pode ser letrada, porque se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Por sua vez, uma criança que ainda não domina a escrita alfabética mas tem contato permanente com práticas de leitura e escrita (ouvindo histórias, pegando em livros e os lendo ao seu modo, brincando de escrever e construindo com a turma textos coletivos), já está imersa no processo de letramento. Contudo, por um lado, apesar de entendermos a importância do conceito de letramento, por outro lado, também compreendemos que letramento, por si, ainda pensa o processo da leitura e da escrita sem conseguir aprofundar a expe-

riência literária – cuja realização a ciência Linguística não dá conta. A literatura precisa ser acessada e vivenciada com/nos códigos de sua constituição, ou seja, como linguagem artística.

Literamento, de outra forma, foi um conceito desenvolvido pela pesquisadora Nelza Pallu, a partir do subprojeto PIBID de Letras/Inglês, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, exercitando o “potencial da literatura inglesa para o ensino e aprendizagem de Inglês, sob uma proposta de abordagem de integração entre campos literários, linguísticos, tecnológicos e cinematográficos” (DEAK *et al.*, 2014, p.1978). Literamento consistiria, portanto, numa prática interdisciplinar vivenciada no contexto sócio-histórico dos/as leitores/as e em cuja abordagem integradora tem a literatura como código protagonista. Por se aproximar de nosso entendimento de trabalho com literatura enquanto experiência artística amparada por metodologias próprias em seus modos-de-fazer, tomamos por base a contribuição conceitual-pedagógica de literamento para entendermos e realizarmos processos pedagógicos com obras literárias infantis.

### ***Afroliteramento: conceituação e experiência na escola***

Dessa forma, *afroliteramento* especificamente, consiste numa prática pedagógica transdisciplinar que tem por centro obras literárias africanas ou afro-brasileiras, imersa por métodos de ensino-aprendizagem que partilham contextos socioculturais de leitoras e leitores, em suas diversidades étnico-raciais, no espaço da escola. Tomamos como entendimento para nossa abordagem que o afroliteramento se constitui como uma potencialidade que torna possível dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e afrodescendentes a partir da promoção de práticas pedagógicas protagonizadas pela literatura no espaço escolar. Enquanto professoras-educadoras, entendemos que o afroliteramento nos leva a refletir e a partilhar sobre o papel relevante que o/a professor/a-educador/a tem na efetivação de práticas críticas com literatura. Nesse sentido, trataremos, a seguir, a narrativa de uma experiência de afroliteramento realizada em uma escola pertencente à rede pública municipal de Redenção-CE, na região do Maciço de Baturité, no ano de 2019, a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Pe-

dagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A intervenção foi realizada em uma turma de 1º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e consistiu em uma roda de leitura com a obra literária *O mundo no Black Power de Tayó*, escrita por Kiusam Oliveira. O livro narra a história de Tayó, nome de origem iorubá que significa “da alegria”: uma menina que adora os animais, que gosta de brincar, tem orgulho dos seus traços fisiológicos marcantes (especialmente o cabelo *Black Power*). Por intermédio de belas ilustrações criadas por Taisa Borges, o texto mostra como Tayó se relaciona com todos/as a sua volta e com suas raízes ancestrais.

Em sala de aula com as crianças iniciamos a leitura do livro, apresentando o título, a autora e a ilustradora. Logo na primeira frase, quando se afirma que a personagem da nossa história tem seis anos, indagamos quem daquela turma também tinha essa idade – com o intuito de criar uma aproximação entre as crianças e Tayó; as crianças se empolgaram e várias responderam falando suas idades. A personagem aparecia aos poucos. Então, estimulamos a curiosidade em vê-la, chamando atenção para as imagens do livro. Na página que falava sobre o *Black Power* que Tayó carregava na cabeça, indagamos se as crianças tinham compreendido qual a parte do corpo que a personagem mais gostava. E elas responderam: “o cabelo”. Aproveitamos um recurso levado para a roda de leitura, uma boneca negra, para encenar os diálogos dela com sua mãe, que enfeitava seu cabelo. As crianças ficaram atônitas, concentradas na história e ansiosas para verem mais imagens do livro. Aproveitamos para destacar os elementos que tinham nas ilustrações: flores, animais, sacola com desenho de borboletas que a mãe da personagem carregava; enfatizamos a resposta que a personagem deu a seus/suas colegas (quando estes/estas criticaram o seu tipo de “cabelo ruim”) e também quando chama a mãe de rainha e se vê como princesa.

Terminada a leitura, solicitamos que as crianças contassem novamente a história com suas palavras, a partir do que viam nas ilustrações. No momento que os/as colegas da personagem falaram do seu cabelo, perguntamos se as crianças lembravam o que tinham dito. Uma das crianças participantes tomou a frente e afirmou: “eles falaram que o cabelo dela é feio”, e pedimos que ela repetisse mais

alto para que a turma pudesse ouvir. Então indagamos sobre o que Tayó havia dado como resposta e a mesma criança, novamente, respondeu: “ela disse que não é [feio]”. À medida que repetíamos trechos referentes ao que a personagem dizia, as crianças iam completando a imaginação da narrativa: foi assim quando falamos que Tayó havia ficado triste com a crítica dos/as colegas, e uma das crianças comentou: “ela chorou”; na ilustração que apresentou a personagem como uma princesa, uma outra criança identificou: “ela via uma coroa na cabeça dela”. Durante essa intervenção foi possível perceber o envolvimento das crianças com o enredo da história contada.

Podemos destacar, dessa forma, alguns elementos que auxiliaram nessa identificação das crianças com Tayó: o fato de a personagem ter a mesma idade delas e frequentar a escola, da relação amorosa que Tayó tinha com a mãe; elas também demonstraram sensibilidade quanto ao que ocorria na história, sobretudo quando a personagem estava triste ao vivenciar um episódio de racismo na instituição de ensino. A figura de Tayó respondendo a seus/suas colegas, não permitindo e nem aceitando o que falaram sobre seus cabelos tornou-se uma referência positiva para as crianças. São enredos assim, em que personagens-protagonistas valorizam suas identidades e ancestralidades negras, que tornam evidentes a importância da literatura infantil afro-brasileira como um caminho para o fortalecimento de direitos e existências sociais equânimes.

## Considerações finais

Neste trabalho buscamos discorrer sobre a contribuição da literatura infantil afro-brasileira como caminho possível para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais na perspectiva do que chamamos de Afroliteramento.

No primeiro momento, discutimos sobre a pluralidade da infância e o reconhecimento das diferentes existências do ser criança. Nesse sentido, problematizamos acerca da socialização da criança negra na escola, como os traços da diferença são percebidos, como marcam e delimitam esse processo. De maneira contextualizada, destacamos a emergência das proposições legais no âmbito da educação que implementaram a Educação das Relações Étnico-Raciais.



Em seguida, caracterizamos a presença das personagens negras nas histórias infantis, e como essa literatura têm se transformado a partir da efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, que também intensificou as produções literárias infantis afro-brasileiras, verdadeiramente comprometidas com o combate ao racismo, e permitiu sua chegada de forma mais potente nas escolas.

Por último, desenvolvemos o conceito de Afroliteramento como ação pedagógica promotora da educação das relações étnico-raciais por meio de práticas de leitura e escrita literárias arregimentada por uma vivência do conceito no espaço da escola; uma proposta que contribui, inclusive, para a implementação da educação das relações étnico-raciais e da Lei 10.639/03 – cuja efetivação perpassa a formação do/a professor/a, o currículo aberto e sensível à temática. Tudo isso nos levou a compreender que o sistema de ensino-aprendizagem (e o exercício docente, daí advindo) têm um papel fundamental: comprometer-se com a construção de práticas antirracistas que reconheçam a diversidade étnico-racial como princípio básico de dignidade humana.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia. (Org.).

**Alfabetização e letramento:** Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-22, 2007.

ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: Maria Aparecida Silva Bento. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. 1ed.São Paulo: CEERT, p. 194-220, 2012.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 3/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de diretrizes e bases da educação Nacional 9394/1996 e inclui Ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo Oficial e outras Providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, v. 10, n. 01, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. 1ed. Belo Horizonte: Brasil, Ministério da Educação, p. 29-43, 2006.

DEAK, J.; SANTOS, N.; VARUSSA, M.; PALLU, N. Pibid e a prática de inglês na escola perpassada pela literatura nas histórias dos irmãos Grimm. **Anais do evento: II Seminário Estadual Pibid do Paraná**. Unioeste/Unila: Foz do Iguaçu, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-13, 2010.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAFEL Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, p. 13-23, 2007.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 101-115, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. Ilustração: Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

SILVA, Geranilde Costa e. Letramento Afro: quebrando o silêncio... tratando de racismo anti-negro e de religiosidade afro em sala de aula. In: CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza; ARRAIS, Maria Nazareth de Lima. (Org.). **Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. 1ªed. Campina Grande: EDUFCG, v. 1, p. 69-87, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender e ensinar relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WALTY, I.; FONSECA, M.; CURY, M. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## 8 A CIÊNCIA MODERNA: DA CENTRALIDADE DA OBJETIVIDADE À SUBJETIVIDADE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap8>

### EMANOELYNA GONÇALVES JUCÁ

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania. (UNIFUTURO). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAK). Graduada em Letras – Licenciatura (UECE). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (Município de Quixadá).

E-mail: emanoelynagj@gmail.com

### JOSÉ DE SOUSA BREVES FILHO

Graduado em Letras – Português-francês (UERJ). Especialista em Língua portuguesa pela Fundação Educacional Severino Sombra (FUSVE-RJ). Mestre em Letras – área de Linguística e Língua portuguesa (UNESP) e Doutor em Letras – área de Linguística e Língua portuguesa (UNESP). Professor Titular do IFCE e do Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Consultor ad hoc do INEP.

E-mail: jsbrevesfilho25@gmail.com

### RAIMUNDO JACKSON NOGUEIRA DA SILVA

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para Ensino Fundamental e Médio (UNILAB), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC), Graduado em Pedagogia (FAK), Professor efetivo da rede municipal de Canindé-CE.

E-mail: raimundojackson@hotmail.com

### EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA

Professor permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGEF UNILAB-IFCE). Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à Economia Política.

E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

## Introdução



busca do homem pelo conhecimento existe desde os primórdios da humanidade e, com o passar do tempo, a curiosidade intelectual desenvolveu a capacidade de enfrentar desafios e dar respostas aos problemas enfrentados. A partir de observações ao longo da História, pode-se perceber que o mundo é composto pela realidade objetiva, que está fora da consciência, e subjetiva, que representa tudo o que se elabora na consciência humana.

Do feudalismo ao capitalismo há uma transição no que se refere à prática científica, ocorrendo um deslocamento da centralidade da objetividade para a subjetividade na pesquisa no contexto do capitalismo. Assim, este texto brotou da necessidade de compreender o seguinte questionamento: por que houve esse deslocamento da centralidade da objetividade para a subjetividade?

Diante dessa complexidade que envolve a ciência moderna, o presente artigo tem por objetivo geral: compreender a pesquisa como uma atividade humana articulada pela objetividade e subjetividade. E os objetivos específicos: 1. Elucidar sobre a centralidade da objetividade no mundo greco-medieval; 2. Apresentar como ocorreu o deslocamento da centralidade da objetividade para a subjetividade na sociedade moderna.

O estudo apoia-se no método ontológico; é um texto teórico, resultado de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e tem, como embasamento, a exploração do tema por meio da pesquisa bibliográfica. O referencial teórico usado nesse percurso de estudo, para tratar sobre a ciência moderna, objetividade e subjetividade, contou com as contribuições de Tonet (2016), Lessa (2016), Andery *et al.* (2000), entre outros autores pertinentes da literatura.

Consequentemente, acreditamos que a pesquisa sobre a ciência moderna – da centralidade da objetividade à subjetividade – é importante para conhecer as transformações do processo histórico e social que contribuíram para a atividade científica (conhecimento) na contemporaneidade, que surgiu ao lado do capitalismo, despertando a individualidade e interesses da humanidade.

## Metodologia

O presente estudo apoia-se no método ontológico, em que o sujeito participa do processo do conhecimento por meio de pesquisas, análises, e explica o que o objeto é. Na ontologia há uma subordinação do sujeito ao objeto, ou seja, o objeto é o elemento central, que pode ser uma abordagem também histórica-social, permitindo reflexões sobre o conhecimento. Para Tonet:

Ponto de vista ontológico é, por sua vez, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto. Lembrando, porém, que ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência (TONET, 2016, p.16).

Sendo assim, o texto é um estudo teórico, resultado de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e tem, como embasamento, a exploração do tema por meio da pesquisa bibliográfica.

Adotamos um referencial teórico que se relacionasse ao tema e objeto de estudo, utilizando-se dos procedimentos metodológicos do materialismo histórico-dialético:

[...] Fundamentalmente, incorpora-se o caráter sócio-histórico e dialético, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determina-

ções, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.118).

Conforme os estudos sobre o método da pesquisa, Netto mostra as contribuições de Marx “[...] o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (PAULO NETTO, 2011, p.53).

Para as estratégias de aproximação com a realidade, utilizamos a revisão da literatura pertinente à temática. Em seguida, foram realizados fichamentos e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. Os procedimentos técnicos bibliográficos, elaborados a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet.

## Resultados e discussão

### *Elucidações sobre a centralidade da objetividade*

O padrão greco-medieval sobre a centralidade da objetividade mostra que é preciso compreender a relação entre objetividade (mundo) e subjetividade (razão). O sentido da relação entre esses dois termos e a sua importância na compreensão da problemática do conhecimento científico parte do argumento – o que é mundo? O mundo não é constituído apenas pelo trabalho, mas também por muitas outras dimensões. Todas elas, mesmo que tenham uma especificidade própria e uma autonomia relativa – têm sua raiz no trabalho.

Tonet ilustra que os mundos grego e medieval se caracterizavam pelo fato (matrizador) de que a produção dos bens materiais necessários à existência se dava sob a forma do trabalho escravo e do trabalho servil. Os modos de produção demandavam uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Aos escravos e servos era destinado o trabalho de produção dos bens materiais; aos homens livres, que pertenciam à nobreza, concernia a tarefa de organizar e dirigir a sociedade e as atividades voltadas ao cultivo do espírito.

Além disso, esses modos de produção implicavam uma profunda separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e um estágio bastante limitado de acumulação de conhecimentos. Isto significava que o trabalho de transformação da natureza não requeria um conhecimento científico dela, isto é, um conhecimento sistematizado e empiricamente fundamentado. Bastava, para isso, um conhecimento adquirido no próprio processo prático [...] (TONET, 2016, p.28).

Ademais, os gregos e medievais desenvolveram percepções nas quais o mundo tinha uma estrutura e uma ordem hierárquica determinadas e fundamentalmente estáveis. Os filósofos sofisticaram suas conjecturas em um período de resistência dos combates entre as cidades gregas e de acentuados duelos entre as classes sociais. Entre os gregos estavam os pré-socráticos, de Parmênides e seus discípulos, de Heráclito, de Platão e de Aristóteles. Os medievais, Agostinho e Tomás de Aquino. A confrontação filosófica grega e medieval tem um caráter ontológico diante de um mundo em que a aparência contígua era assinalada pela pluralidade, heterogeneidade, mutabilidade e crises que revolucionavam o mundo social. Os gregos diferenciavam dois tipos de conhecimentos: opinião e episteme, o verdadeiro conhecimento, porque apreendia o que era essencial e imutável.

De acordo com Tonet (2016), o motivo para o conhecimento, ou melhor, o método, constituía justamente o movimento que a razão, norteadada pela lógica, necessitava investigar para, extrapolando as dificuldades da aparência, conseguir a essência das coisas.

A pesquisa como práxis humana, do ponto de vista do “Método científico: uma abordagem ontológica”, de Ivo Tonet (2016) permite uma reflexão sobre a pesquisa aplicada à Educação, que deve ser investigativa, buscar o conhecimento que está no objeto e construir ideias em que a objetividade esteja no centro da observação.

A objetividade é a aptidão para analisar a realidade concreta, o caminho para a interpretação efetiva de um objeto. Dessa forma, é o resultado de um processo crítico desenvolvido pelo pesquisador, e este deve fazer uso dos métodos de pensamentos, dos instrumentos fornecidos pela ciência para obter vinculações conceituais entre os problemas, também ter uma base consistente de conceptualização epistemológica para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa.



O fundamento ontológico desse fenômeno é o fato de que, com o desenvolvimento da sociabilidade, a materialidade social, as relações sociais que articulam os homens entre si e com a natureza assumem uma objetividade própria — com o que, na vida cotidiana, elas se relacionam com os atos singulares, com as teleologias singulares de cada indivíduo, a cada momento, com a mesma “dureza” que as relações causais dadas, naturais [...] (LESSA, 2016, p.44).

Na passagem da ciência feudal à capitalista, no contexto do século XIV, XV e XVI, ocorreram profundas transformações, em que o feudalismo começou a enfraquecer, entre os ensejos estava o excedente da produção. Portanto, há contrariedades, surgem os burgos, o comércio, o que gera pressão aos feudos. As instituições começam a entrar em crise e a reforma protestante critica a forma da igreja na época, que estava à frente das construções.

Dentro do feudalismo surgiram os imprevistos, uma série de elementos começam a ruinar o sistema político, social e econômico. Os homens e mulheres tinham uma vida ligada à natureza/ao feudo. Sendo assim, a determinação da objetividade era predominante, pois não havia pessoas deslocadas da comunidade. Com a mudança do feudalismo para o capitalismo surge uma nova forma de ser do indivíduo.

A transição do feudalismo ao capitalismo significou a substituição da terra pelo dinheiro, como símbolo de riqueza: foi o período em que um conjunto de fatores preparou a segregação do sistema feudal e forneceu as condições para o surgimento do sistema capitalista (ANDERY *et al.*, 2000, p.163).

Em vista disso, a humanidade encontrou profundas dificuldades para sair dessa transição e houve o afastamento das barreiras naturais e sociais; tornou-se mais independente, a desigualdade intensificou-se e os problemas atingiram a todos que convivem em sociedade. Aparece a ciência moderna, as possibilidades de conhecimento do mundo são modificadas, o racionalismo que explica o conhecimento da natureza, a partir da razão do sujeito e o procedimento metodológico da dúvida para conhecer os objetos. Desse modo, a subjetividade começa a ter lugar no processo da pesquisa, pois as coisas são conhecidas e

transformadas por sua razão. E, nesse contexto, o capitalismo também tem sua forma individualista de compreender a natureza.

Tonet destaca a forma gnosiológica em que o centro não é o sujeito, uma vez que depende da razão para conhecer-se e compreender, modo também importante para o capitalismo, visto que a consciência emana da existência, diante da produção individualista o racionalismo é uma forma de aprendizado, que se ajustava ao capitalismo. Porém, existiram questionamentos que explicitavam o erro e defendiam que a melhor forma de conhecer a natureza seria pelos sentidos, porque revelam a qualidade dos objetos. Essa corrente foi denominada de empirismo, quer dizer, a experimentação necessária para poder sentir, o fazer científico, priorizando a experiência para transformar a natureza.

[...] Passando por cima do debate travado entre os vários tipos de empirismo e os seus críticos, poderíamos dizer que o percurso geral é este: elaboração de hipóteses (um livre desenvolvimento do espírito), colheita de dados empíricos, organização, classificação, análise e elaboração de uma teoria explicativa como coroamento de todo este processo. Como consequência, o resultado final não é o objeto real, **teoricamente traduzido**, mas um objeto **teoricamente construído** [...] (TONET, 2016, p.55-56).

Diante disso, surgiram questionamentos sobre ideologias, ciência, pesquisa, perante a realidade em que vivemos; precisamos ter clareza do movimento do real, exemplificado pelo negacionismo do caos da sociedade, que continua caminhando, sendo destacada a importância de produzir ciência ideológica, fazer-se pesquisa para transformar o real.

Por conseguinte, a longa transição do feudalismo para o capitalismo ocorreu em vários países com graves conflitos, como: luta pela tomada de poder; atividades mercantis que conquistavam colônias e, com a colonização, volta à escravidão; negros africanos trazidos para trabalhar como escravos nas colônias e nas minas das colônias, abastecendo a necessidade de mão de obra não qualificada.

Vários fatores contribuíram para a ativação do comércio, como: a produção de excedentes agrícolas e artesanais, que podiam ser trocados, e as Cruzadas, que deslocaram muitos europeus por meio do

continente. Com o desenvolvimento do comércio, as cidades também se ampliaram, passaram a proporcionar trabalho às pessoas e apresentavam acolhimento aos servos fugitivos dos domínios senhoriais.

Os habitantes das cidades dedicavam-se fundamentalmente, ao artesanato e ao comércio, e não produziam o alimento de que necessitavam para subsistir, o que gerou a divisão do trabalho entre cidade e campo, de onde provinha o alimento para os habitantes da cidade. Essa situação, aliada ao crescimento populacional – favorecido pela diminuição da incidência de epidemias, produto, por sua vez, entre outros fatores [...] (ANDERY *et al.*, 2000, p.166).

No procedimento de ampliação comercial aumentaram-se estabelecimentos financeiros, bancos, bolsas, dando importância ao subsídio das atividades mercantis. Além disso, possibilitou-se o empréstimo ao usuário como forma para acumular capital nesse período. Dessa forma, quem tinha dinheiro disponível emprestava, cobrando altos juros. Com o passar dos tempos, o desenvolvimento da indústria moderna ganhou força, devido à existência de capital acumulado, à classe trabalhadora livre e sem propriedades.

Assim, os sistemas de produção surgiram (artesanato, sistema doméstico, manufatura) e a produção mecanizada (sistema fabril) venceu o processo do trabalho, no qual as máquinas podiam fabricar os produtos com mais rapidez e mais baratos do que os trabalhadores manuais.

O pensamento no período de transição teve destaque, por meio de uma luta de ideias. Com relação ao conhecimento, mostra-se a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade. O surgimento da ciência moderna ao lado do capitalismo e a ascensão da burguesia permitiram novas visões de conhecimentos, atreladas ao renascimento do comércio, entre outras atividades que colaboraram para a destruição da visão do feudalismo.

## A centralidade da subjetividade

A pesquisa como atividade humana até o fim do feudalismo priorizava a objetividade; o centro do conhecimento estava no objeto.

Quando há uma mudança do feudalismo para o capitalismo, a centralidade passa ser o sujeito.

O padrão moderno com base na centralidade da subjetividade interpela sobre a transição do mundo medieval para o mundo moderno, em que a trajetória da humanidade desde os primórdios passa pela composição do ser social e o procedimento de distanciamento do homem da natureza. Essa divergência provoca tanto um movimento complexo da comunidade como do ser humano singular.

Na transição do mundo medieval para o mundo moderno, verifica-se o abandono da centralidade do objeto e a instauração da centralidade do sujeito. Esta mudança de paradigma prevalece, sob formas diversas, até os nossos dias. Teve e continua a ter profundas consequências sobre toda a atividade teórica e prática (TONET, 2016, p.35).

Esse movimento acentua o capitalismo, que exige indivíduos livres, ou seja, disponíveis para compra e venda de força de trabalho com todas as implicações que dele aparecem. Assim sendo, a busca do interesse particular se torna o foco principal da nova sociabilidade. As mudanças econômicas, sociais, científicas e ideológicas contribuíram para transformar a imagem do universo relacionada à percepção do mundo social. Lessa destaca que:

O devir-humano dos homens, o desenvolvimento da generalidade humana, atinge com o capitalismo um momento nodal de sua trajetória. O desenvolvimento das forças produtivas e o correspondente, contraditório e desigual, desenvolvimento das capacidades humanas em geral (da subjetividade, da sensibilidade, da criatividade, do conhecimento científico, da capacidade estética etc.) atingiu, com a passagem do feudalismo ao capitalismo, um patamar de desenvolvimento que possibilitou aos homens, pela primeira vez, a nítida e clara percepção de que a história dos homens é o resultado das ações dos próprios homens, que o homem é essencialmente social (LESSA, 2016, p.107).

Com as alterações no mundo social, aconteceram também conversões na área do conhecimento, a construção do novo padrão de

cientificidade criticava o modelo greco-medieval. De acordo com os modernos, aquela forma de produzir conhecimento não poderia ser verdadeira, já que não era passível de verificação e buscou-se outros embasamentos consistentes para o conhecimento, tentando o mundo subjetivo. Em seguida, asseveraram que o conhecimento deveria ser articulado entre os dados empíricos e a razão. Os sentidos foram vistos como mediação entre o mundo objetivo e subjetivo. À vista disso surgiram diversos questionamentos sobre o conhecimento.

Dentre as problemáticas acerca do conhecimento, Kant é destacado por constatar que “nós só podemos ter acesso à realidade como ela é para nós, não como ela é em si mesma” (TONET, 2016, p.46). Desse modo, podemos conhecer a aparência e não a essência, o que elimina as categorias greco-medieval que eram: a essência e a totalidade.

Perante as exposições, podemos perceber o impacto da subjetividade no processo de conhecimento da vida.

A centralidade da subjetividade sempre significou, de alguma forma, uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva. Esta dissociação significa que a consciência vai perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria. A causa fundamental da perda dessa capacidade reside na crescente mistificação que tem sua origem no processo de produção da mercadoria (TONET, 2016, p.71).

A subjetividade é o conjunto de ideias particulares do sujeito. Muitas vezes, essa individualidade pode prejudicar os indivíduos que são influenciados por concepções liberais, mídias sociais, consumismo materialista (fruto do capitalismo), o que afeta os comportamentos que são individuais e o conhecimento não fica a serviço da humanidade. Diante disso, existem muitas informações na atualidade, mas a imediatividade das coisas (aparência) torna-se mais acessível do que querer conhecer (essência), parte do conhecimento que deve buscar o real, por meio de investigação, fundamentação teórica para compreender a realidade e entender até a própria vida.

A passagem da objetividade à subjetividade mostra uma ampliação da riqueza, ou seja, por meio do capitalismo os indivíduos veem uma possibilidade de prosperidade e, ao longo desse processo, formam-se duas classes na sociedade: a burguesia e o proletariado.

do. Constitui-se uma nova forma de sociabilidade, na qual compra e venda ganham forças, tendo como fonte principal, a acumulação do capital. As relações sociais distanciam-se do caráter, que implica no procedimento de produção e distribuição da riqueza, despertando a individualidade na busca de seus interesses.

As transformações afetaram as outras dimensões da atividade humana – políticas, artísticas, educativas, entre outras, posto que o indivíduo busca realizar o interesse particular, acima dos desejos da comunidade. E, com isso, o homem passa a ser também o centro do conhecimento e articula todo processo social a partir do trabalho – interpreta e transforma o mundo a partir de padrões por ele mesmo instituídos. Contudo, os critérios são determinados por uma realidade social objetiva.

## Considerações finais

A ciência moderna é um assunto relevante para compreender a pesquisa, que deve mostrar a investigação com fundamentação teórica, o método científico para produzir conhecimento verdadeiro, porque o entendimento da problemática do conhecimento sugere ser tratado como articulação entre o processo histórico e social.

Destarte, o estudo é complacente para entender a ciência moderna, que surgiu sob a investida de uma nova forma de sociabilidade com raiz no capital. Foram as requisições da acumulação do capital nos diversos formatos que impulsionaram a preparação dessa corrente de conhecimento científico.

O surgimento da ciência moderna ao lado do capitalismo e a ascensão da burguesia permitiram novas visões de conhecimentos, atreladas ao renascimento do comércio, entre outras atividades que colaboraram para a destruição da visão do feudalismo. A passagem da objetividade à subjetividade mostra uma ampliação da riqueza; ou melhor, por meio do capitalismo, os indivíduos veem uma possibilidade de prosperidade: a acumulação do capital. Assim, as relações sociais distanciam-se do caráter, que implica o procedimento de produção e distribuição da riqueza, despertando a individualidade na busca de seus interesses.

A relação entre a ciência moderna, objetividade e subjetividade, ainda, abrange estudiosos da filosofia da ciência, teoria do conhe-

cimento ou epistemologia, na análise da edificação do conhecimento científico. Concepções importantes para entender a realidade projetada pela percepção de quem analisa, em que a complexidade da verdade científica envolve o processo de construção e desconstrução dos saberes, perpassando os momentos históricos, as descobertas e cultura de um determinado povo.

Portanto, é relevante perceber que a humanidade viveu períodos de transformação de conceitos que, atualmente, são relacionados até a vida em nosso dia a dia. Sendo assim, surge a necessidade de estudos sobre a ciência e seus métodos de aplicabilidade na sociedade.

## Referências

ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para Compreender a Ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Luckács.** Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TONET, Ivo. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

## 9 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap9>

### FÁBEL FRANKLIN DE SOUZA MAIA

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Biologia e Química (FAK). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAK). Graduado em Biologia – Licenciatura (UVA). Bacharel em Humanidades (UNILAB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDOCÊNCIA/UNILAB. Professor Temporário da Rede Estadual (SEDUC/CE). Diretor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – Acarape-CE.

E-mail: fabelfranklin1@hotmail.com

### ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDOCÊNCIA/UNILAB; GEPEFE/USP e GDESB/UECE.

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br



## Introdução



partir das décadas finais do Século XX e das iniciais do Século XXI, o Brasil registrou importantes passos no que diz respeito à materialização do direito à educação e à democratização do acesso da população à escola. Após a publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996a), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, em 1997 (BRASIL, 1996b) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em 2007 (BRASIL, 2007), tornou-se visível o crescimento do número de matrículas e instituições de ensino no Brasil, traduzindo o salto entre o direito proclamado e o direito vivido pela população em idade de escolarização obrigatória, ainda que este não tenha sido universalizado.

O movimento de democratização à educação formal colocou em evidência dados relativos ao acesso, enquanto preocupação primeira dos governos. Contudo, gradativamente, foram incorporadas as questões referentes à permanência e ao sucesso dos estudantes em suas trajetórias formativas, gerando, permanentemente, novas demandas para as redes e instituições de ensino, relacionadas, agora, ao discurso da qualidade. Nesse processo, as ações voltadas à formação de professores têm ganhado um importante destaque, uma vez que estes profissionais estão diretamente relacionados pelo poder público e pela sociedade em geral aos resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes.

Às exigências de qualificação para o exercício da docência, postas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (BRASIL, 1996a), soma-se o di-

reito desses profissionais à formação contínua, como parte constituinte do processo de valorização do magistério. Na atualidade, as ações de formação estão situadas em um terreno de disputa política, pois de um lado se fazem presentes as demandas por resultados, pautadas na lógica da eficiência e da eficácia, que reduzem a formação à socialização de informes e dados estatísticos e à assimilação de prescrições de pacotes formativos elaborados por “especialistas”, sustentado na visão dos professores como técnicos e consumidores de conhecimentos. Do outro lado, temos a categoria profissional, que demanda ações que efetivamente dialoguem com os desafios vividos, elaboradas a partir dos contextos, com vistas à humanização e à emancipação e pautada no reconhecimento dos professores como sujeitos históricos e como intelectuais.

A superação da lógica produtivista ocorre mediante a apropriação crítica e refletida que os professores fazem de suas vivências. No entanto, é necessária a elaboração de estratégias para escuta, sistematização das ideias e produção de conhecimentos que efetivamente possam traduzir os desafios por eles vividos, quer nos ambientes de formação, quer nos ambientes de trabalho.

Diante do exposto, o presente texto objetiva refletir sobre as concepções e práticas de formação contínua que emergem das experiências dos professores que atuam na EEMTI Maria do Carmo Bezerra, localizada em Acarape – Ceará – Brasil. Com aporte na abordagem qualitativa, o processo investigativo utilizou como estratégia de aproximação com a realidade questionários eletrônicos com questões fechadas e abertas. As referências teóricas que embasaram o estudo foram: Lima (2001, 2012), Pimenta (2002), Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Perrenoud (2002), entre outros.

A partir da análise dos dados, verificamos que a maioria dos docentes participantes da pesquisa demonstra satisfação na troca de experiências vivenciadas nas formações, pontuando a importância de momentos formativos na construção de conhecimentos práticos. Por outro lado, revela insatisfação com formações realizadas de maneira abstrata e distante da realidade, dificultando ainda mais a superação dos desafios postos às práticas. Foi destacada pelos sujeitos a necessidade de formação contínua que possibilite ressignificação na ação pedagógica, aproximando os docentes de suas vivências cotidianas,

por meio do diálogo com as realidades nas quais se constroem os processos de ensino e aprendizagem.

## **A democratização da educação no Brasil: do acesso à qualidade**

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), documento maior que rege os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, apresenta declarações importantíssimas para a garantia na oferta de uma educação de qualidade acessível a todos. Contudo, tais garantias não se concretizam por completo nos contextos educacionais espalhados pelo país, sendo possível perceber uma lacuna entre o que está garantido na Carta Magna, em termos de direitos e deveres, e o que de fato acontece na prática.

Não podemos negar os avanços surgidos no campo dos direitos sociais desde a promulgação do marco legal supramencionado: garantias de acesso e permanência da população à escola, organização de fundos de financiamento, além da qualidade do ensino. Entendemos, no entanto, a necessidade da efetivação de todas as conquistas legais na busca por uma educação que atenda aos anseios das diferentes realidades da população brasileira, principalmente dos menos favorecidos economicamente.

Para definir as formas como os preceitos legais presentes na constituição ganhariam materialidade, visando garantir a todos/as o acesso a uma educação gratuita e de qualidade a partir de compromissos assumidos entre União, Estado e Municípios com a educação pública, foi intensamente debatida e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases 9394 (BRASIL, 1996a). Apesar das críticas tecidas por diferentes autores a esta normativa, é inegável a sua importância tendo em vista a concepção ampliada de educação e o estabelecimento da partilha de responsabilidades entre os entes federativos, governo e sociedade civil no que diz respeito à oferta e às garantias.

No mesmo ano da promulgação da LDB nº 9394 (BRASIL, 1996a), foi aprovada a Lei nº 9424 (BRASIL, 1996b), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que possibilitou garantias relativas ao financiamento de ações relacionadas à valorização do magistério, que envolviam “remune-

ração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; II – o estímulo ao trabalho em sala de aula; III – a melhoria da qualidade do ensino” (Art. 9); e ainda à manutenção e desenvolvimento do ensino. Após o período de vigência do FUNDEF (1998 a 2006), houve a necessidade de ampliar o alcance do financiamento para além do ensino fundamental, fortalecendo as garantias para educação básica em suas diferentes etapas. Nessa condição, surgiu a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este fundo possibilitou o desenvolvimento de importantes ações no contexto da educação pública brasileira, sendo “[...] composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos Art. 212 e 212-A da Constituição Federal” (FNDE, 2017). Atualmente, o fundo é regulamentado pela Lei nº 14.113 (BRASIL, 2020), aprovada após acirradas disputas entre grupos políticos que se posicionam de formas distintas acerca do caráter público das ações a serem financiadas.

Na medida em que foram se tornando pautas de debate nos cenários públicos, as políticas educacionais ganharam notoriedade e se tornaram, também, estratégias de controle e indução das ações a serem desenvolvidas no contexto das instituições de ensino, visando à garantia de uma educação de qualidade que traduzisse o bom uso dos recursos públicos. Neste movimento destaca-se a elaboração de documentos educacionais que tinham como finalidade orientar a construção dos currículos escolares, buscando o estabelecimento de parâmetros comuns a todo o território nacional, colaborando, dessa maneira, com a diminuição da desigualdade entre as diferentes regiões do país. Dentre estes documentos podemos mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos; assim como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos; os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O cerne desses documentos, sobretudo a BNCC, é a definição dos conhecimentos considerados essenciais em um currículo unificado que assegure aos estudantes condições necessárias para o mundo

do trabalho, da prática social e da convivência humana. Desta forma, o currículo escolar surge como um conjunto de estratégias para regular, validar e aprimorar a qualidade do ensino, com base em princípios como a eficácia, que marca de forma determinante documentos e políticas curriculares brasileiras, alinhando-se a processos de avaliação, sejam elas internas ou externas. Assim, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e PROVA BRASIL, entre outras, permeiam os caminhos formativos dos docentes e discentes, principalmente quando visualizamos a objetividade das avaliações como verificação do que é ensinado nos ambientes escolares.

No contexto educacional do Ceará, as avaliações externas se tornaram cada vez mais presentes como possibilidade de determinar os horizontes das políticas educacionais no estado, promovendo reflexões sobre o desenvolvimento do trabalho educativo em nível nacional, estadual, municipal e principalmente no interior das escolas. Neste cenário, a figura do professor ganha centralidade como ator principal na construção da qualidade educacional, cercando sua formação e seu trabalho de novas exigências e responsabilizando-os de forma direta pelos resultados obtidos pelas escolas.

## **A formação contínua de professores: território de polissemia e de disputas**

A formação contínua, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional, tem a possibilidade de proporcionar avanços e melhorias na prática pedagógica dos docentes. No entanto, é necessário compreender o percurso desses processos, refletindo sobre as relações que estabelece como o exercício profissional docente, em termos individual e/ou coletivo, tendo em vista os diferentes conceitos de formação contínua.

Lima (2001) apresenta uma contribuição relevante para essa discussão, ao descrever um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente. Segundo a autora, formação contínua é “[...] a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do

professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA, 2001, p.45). Nessa perspectiva, refletimos que as formações não podem ser consideradas apenas como uma melhoria nas relações de trabalho, mas também na busca e troca de novos saberes resultando no movimento entre vida, trabalho e formação, ou seja, na realização dos sujeitos de maneira pessoal e profissional.

De acordo com Franco (2019, p.19), a formação é contínua porque é continuidade, é processo dialético, em que as circunstâncias se multideterminam. Para a autora, é relevante ressaltar que:

[...] a formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a auto formação; os processos de identidade e profissionalização docente (FRANCO, 2019. p. 98).

É a relação estabelecida entre vida e trabalho que dá significado ao processo de formação contínua. Nessa condição, os docentes precisam buscar formações que integrem vida pessoal e profissional, deixando para trás o sentido de que as formações são meros momentos para acumular mais um título. Ao atribuir o sentido reducionista de “mais um”, exclui-se da formação seu verdadeiro significado, sua condição de contínua e permanente.

Para Imbernón (2010), a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. Desta forma, percebe-se a necessidade de projetos de formação com objetivos claros de uma educação significativa, que relacione o processo de ensino às diferentes realidades nas quais está situado o trabalho docente e, ainda, que seja vivenciada como alicerce no processo de desenvolvimento dos profissionais da educação.

Silva (2013) entende o processo de formação continuada como um dos vieses que possibilita aos educadores o princípio reflexivo, na perspectiva de redirecionamento das ações didático/pedagógicas,

buscando a constante reconstrução do repertório de conhecimentos e estratégias que propiciem um exercício mais qualificado da ação profissional. Nessa concepção, os docentes precisam perceber as formações não apenas como um momento para acumular teorias, informações ou técnicas, mas a compreensão ampla da prática docente, com vistas à ressignificação e reconstrução permanente da sua identidade pessoal e profissional.

Concordamos com Lima (2012, p. 42), quando a autora afirma: “[...] acreditamos que a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícito nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor”. Compreendemos que esse movimento amplia a condição que os docentes têm de alicerçarem suas práticas com base no processo de produção do próprio conhecimento, adequando-as às suas realidades e fortalecendo a capacidade de solucionar os problemas existentes no contexto em que trabalham. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) sinalizam a necessidade da formação contínua durante a trajetória docente, mediante as novas exigências que o contexto contemporâneo evidencia, ressignificando práticas e saberes para uma melhor atuação profissional.

A concepção de que as formações deverão potencializar e proporcionar significativamente as transformações diretamente nos contextos educacionais tem se tornado cada vez mais necessária. O movimento reflexão sobre as articulações entre teoria e prática possibilita aos docentes uma visão crítica da qualidade educacional e do dinamismo no qual se insere o processo educativo, profundamente afetado pelas mudanças na sociedade contemporânea e necessidades formativas que dela emergem. Nesse sentido, Silva (2013) ressalta que o conhecimento se encontra em constante processo de reconstrução, sendo atravessado por determinantes sociais, econômicas e tecnológicas que permeiam o cotidiano dos indivíduos. Preparar as novas gerações para lidar com esse cenário é uma tarefa inerente ao profissional da docência e requer deste um constante processo formativo que possibilite a sistematização do conhecimento com clareza de sentido, valor e finalidade na vida dos indivíduos com os quais interage.

A formação contínua deve possibilitar aos profissionais que lecionam a construção de saberes estritamente ligados ao seu dia a dia,

subsidiando os processos didáticos pedagógicos na relação teoria e prática. A formação ocorre, portanto, num jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade (FRANCO, 2019). Assim, todo e qualquer processo de formação no campo da educação exige a compreensão dos diversos conhecimentos e relações, sejam elas políticas, sociais, culturais, epistemológicas, entre outras, associadas ao contexto educacional. É a compreensão do “todo” considerando os aspectos inerentes à construção do conhecimento e suas intencionalidades. Na medida em que avançamos nessa direção, fortalecemos os processos de autonomia dos profissionais da educação.

### **Concepções e práticas de formação contínua: o que dizem os professores?**

A aproximação com a realidade dos lócus da investigação ocorreu mediante preenchimento de formulário eletrônico, composto por questões abertas e fechadas. Obtivemos respostas de 10 professores que passam a ser apresentadas.

O perfil dos respondentes, obtido pelo primeiro bloco de questões, apresenta o seguinte panorama: no que diz respeito à idade dos participantes, temos o recorte etário situado entre 29 e 56 anos; em relação ao tempo de experiência no magistério, verificamos que seis dos respondentes já estão na profissão há mais de dez anos, ao passo que três estão entre cinco e dez anos e apenas um está há menos de cinco anos. No que se refere à formação inicial, verificamos a presença de todas as áreas do conhecimento, com cinco respondentes vinculada à área de linguagens e códigos e suas tecnologias; dois vinculados a Ciências Exatas; um vinculado às Ciências Humanas; um vinculado às Ciências da Natureza e um à Administração. Em relação à pós-graduação, sete sujeitos dispõem de título de especialista e um de mestrado. Apenas um dos professores dispõe apenas da graduação.

As diferentes faixas etárias, vinculações a áreas do conhecimento diversas, assim como diferentes etapas de maturidade profissional nos permitiram visões e experiências diferenciadas dentro do mesmo grupo de trabalho, o que proporciona, também, uma leitura ampla da



realidade. A convivência entre diferentes ciclos de vida profissionais, de acordo com Alarcão (2011), pode ser um fator que favoreça os processos de reflexão e, também, de formação.

Avançando na análise do formulário eletrônico, passamos a apresentar reflexões dos sujeitos sobre compreensão de formação contínua. A partir de suas respostas nos deparamos com uma riqueza de compreensões que refletem um misto de realizações e anseios dos sujeitos, conforme os trechos destacados a seguir:

*Compreendo como um processo contínuo e constante, onde é possível permanecer atualizado diante das mudanças que acontecem a todo instante, bem como desenvolver novas habilidades no que diz respeito a nossa formação (Docente Q).*

*Entendo ser uma formação da qual o profissional participa de modo ininterrupto com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos e consolidar o pouco que já sabe de modo que possa refletir e melhorar sua prática profissional (Docente P).*

*São momentos em que o professor busca aprofundar conhecimentos tanto de sua área específica, quanto de outras áreas afins, além de possibilitar reflexões sobre a dinâmica escolar e a sua prática cotidiana (Docente O).*

*A formação contínua compreende um conjunto de ações que permite ao professor restaurar e ampliar as suas perspectivas pedagógicas e, com isso levando-o a uma reavaliação do seu trabalho enquanto docente (Docente M).*

As concepções expostas se assemelham, expressando relações da formação contínua com um processo contínuo de aperfeiçoamento e a possibilidade de os docentes refletirem em e sobre sua ação de maneira crítica e responsável. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais [...] (PERRENOUD, 2002).

Outras concepções nos remetem a uma visão compartimentalizada entre teoria e prática:

*Uma formação contínua para nos nortear a respeito de como fazemos melhor o nosso trabalho como professor, buscando sempre novas técnicas de ensino-aprendizagem, visando atingir o aluno de forma satisfatória (Docente F).*

*São orientações didáticas-metodológicas para apoiar aos professores no processo ensino-aprendizagem (Docente MM)*

*Bem, acredito que são cursos complementares, que ajudam aos educadores a adquirir novos conhecimentos e saberes para que eles consigam desempenhar melhor seu papel dentro da escola e da sala de aula (Docente A).*

As compreensões dos professores se alinham a uma tendência histórica, cuja fundamentação se assenta em uma racionalidade técnica que trata de maneira distante a teoria e a prática, o saber e o fazer, o pensar e o agir. Geralmente, a formação configura-se como espaços de transmissão de conhecimentos e técnicas e o professor tratado como consumidor de conhecimentos produzidos por especialistas. O caráter instrumental presente nesta concepção de formação se faz presente em diferentes formatos e denominações, como treinamentos, reciclagens, capacitação, entre outros que desvalorizam os conhecimentos dos professores e suas experiências profissionais (LIMA, 2001).

Outro ponto a ser destacado se refere aos aspectos positivos e negativos vivenciados nas formações que participaram. Destacamos algumas das reflexões mencionadas pelos docentes.

*Positivo- A exposição da fundamentação teórica alinhada à prática pedagógica. A troca de experiências. Negativo- Às acontece desperdício de tempo, as pessoas se estendem demais em suas colocações e acabam por perder o foco do assunto (Docente F).*

*Positivo- Todas as orientações para auxiliar nas práticas de sala de Aula. Negativo- O tempo disponível para as formações e a dispersão dos participantes (Docente R).*

*Positivo- Em alguns cursos (poucos até agora) novos métodos de abordagens, materiais de leituras e atividades que podem ser utilizados na sala de aula. Negativo – Tarefas extensas, com muito material para leitura e atividades com várias questões que não tinham um objetivo claro e específico para o tema trabalhado (Docente N).*

Os pontos comuns identificados entre os participantes no que diz respeito ao fator positivo das formações são: a troca de saberes, os momentos de partilhas de experiências, a relação teoria e prática. Por outro lado, são indicados como aspectos negativos as formações que

se apresentam distantes da realidade dos docentes, principalmente dos discentes, sem nada a acrescentar, representando as insatisfações na vida e profissão dos sujeitos envolvidos. O conjunto de informações expressas nas respostas dos sujeitos indicam o alinhamento do coletivo à perspectiva de formação como espaço de diálogo, de valorização do conjunto de conhecimentos construídos pelos profissionais e pela necessidade de ampliação das visões de mundo para melhor iluminar os processos de tomadas de decisão, conforme aponta Alarcão (2011), ao tratar da escola como uma instituição aprendente.

O último aspecto que gostaríamos de apresentar são as mensagens deixadas pelos docentes às equipes responsáveis por organizarem as formações.

*Bom, acredito que a equipe que planeja o processo de formação continuada sempre tem que estar conectada com as necessidades dos alunos e professores, sempre planejar os cursos de uma forma que ajude ao educador e não se torne mais um fardo (Docente N).*

*Que as formações sejam mais práticas e menos teóricas (Docente C).*

*Fazer uma enquete de qual a maior necessidade que cada professor está precisando para melhorar sua formação (Docente L).*

*O aproveitamento do tempo é fundamental. Trabalhar as teorias atreladas às situações de sala de Aula. Uma defasagem nas formações é não priorizar às práticas de sala. O professor busca isso nas formações, ideias de como atuar em sala. O que fazer? Como inovar? (Docente R).*

*Tentem atingir a todos os públicos, as várias realidades dos alunos (Docente E).*

*Considero essencial que as discussões/preposições de atividade estejam diretamente vinculadas ao nosso contexto de professor de ensino público, pois somente assim será um momento aprendizagem significativa (Docente P).*

Identificamos nas mensagens, de forma considerável, o desejo coletivo por formações que se aproximem dos diferentes desafios presentes nos contextos educacionais, priorizando a relação teoria e prática, o movimento dialógico, o respeito às diferenças, a necessida-

de de levantamento de necessidades, entre outras questões que nos indicam o anseio de serem reconhecidos como sujeitos no planejamento das formações.

Para Nóvoa (1992, p. 56), “O espaço pertinente da formação contínua já não é professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais”. Assim, é fundamental a compreensão de que as práticas da formação contínua tenham como referência as dimensões coletivas, favorecendo a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que produza saberes.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa apontam para a necessidade de encontrarem na resignificação das relações estabelecidas entre teoria e prática, de modo que o movimento de produção do conhecimento possa ser um exercício formativo que conduza à superação da racionalidade técnica que historicamente coloca na mão de poucos o direito de definir pautas e construir conhecimentos. É necessário um novo olhar sobre a formação que instigue o coletivo na busca de uma prática reflexiva, em que todos sejam protagonistas do cenário educativo.

## Considerações finais

Ao longo do presente texto apresentamos reflexões sobre a formação contínua de professores, considerando a polissemia do termo e as relações que as diferentes concepções estabelecem com os contextos sociais e históricos onde se processam.

A partir de diferentes autores, visualizamos diferentes racionalidades que fundamentam os processos de formação contínua de professores, evidenciando movimentos que se alinham a uma perspectiva ampla e crítica, que integra formação, vida e trabalho docente; e outras que reduzem a formação e a profissão à dimensão técnica, que fragmenta não só conhecimentos, mas os próprios sujeitos.

Para situar a discussão em um contexto específico, aproximamos-nos do coletivo da EEMTI Maria do Carmo Bezerra (Acarape-CE), com o objetivo de compreender as concepções e práticas de formação contínua dos docentes que nela atuam. A partir das informações construídas pelos sujeitos a partir de um formulário eletrônico, visualizamos a

presença de resquícios das racionalidades crítica e técnica. Contudo, o conjunto de reflexões apontam que a formação contínua em contexto possibilita além do desenvolvimento das dimensões teóricas e práticas, o desenvolvimento das dimensões ao nível pessoal e profissional dos docentes no movimento entre vida, formação e trabalho.

As percepções apresentadas revelaram os anseios por parte dos docentes em vivenciarem formações que os aproximem de um contexto mais real do cotidiano que estão inseridos. As experiências vivenciadas, tanto individuais quanto coletivas, relatadas pelos sujeitos da pesquisa durante as formações trouxeram luz à compreensão de se pensar uma proposta de formação contínua que lide de maneira mais articulada com os elementos teóricos e práticos.

O movimento apresentado ao longo da construção desta pesquisa revelou a importância da discussão e da reflexão sobre concepções e práticas de formação contínua, principalmente pela possibilidade de contribuíram para o desenvolvimento de novas experiências formativas e a partir delas serem desenvolvidas competências e habilidades, articuladas aos contextos reais da profissão docente.

## Referências

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

BRASIL. **Lei nº 14.113**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**. Estabelece Lei de diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9424**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? In IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, p. 96-109, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas. Papirus. 2003.

FNDE. **O que é o Fundeb?** Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>>. Acesso em 03 jun. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana do Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_. **A formação contínua do professor nos caminhos e des-caminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, p. 55-72, 2013.

## 10 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/ AS POR MEIO DO PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap10>

### FELIPE NÉO DOS SANTOS

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Física Escolar (UECE). Especialista em Gestão Escolar (Faculdade Única). Graduado em Educação Física – licenciatura (UFC). Professor da Rede Pública Estadual do Ceará. Professor da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

E-mail: felipeneo90@gmail.com

### FABIANO GERALDO BARBOSA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Coordenador de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação IFCE Campus Maranguape.

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



## Introdução

Para Gatti *et al.* (2019), a procura de docentes por cursos de capacitação e de atualização cresceu consideravelmente durante as duas primeiras décadas deste século no Brasil. Assim, o modelo clássico de formação – por meio cursos de atualização – tem se constituído como um meio de formação acessível aos/às docentes, seja para elaborar novos conhecimentos ou atualizá-los, como também a motivação por uma progressão, oportunizando mudança de nível no plano de cargo e carreiras do magistério.

Cabe destacar que uma formação continuada nessa perspectiva tradicional não contribui necessariamente para uma reflexão crítica do/a docente frente à sua realidade local, o que impossibilita a compreensão de problemáticas da sociedade contemporânea e inibe a transformação da realidade escolar.

A formação continuada de professores/as tem revelado uma área cercada de muitos debates, devido às ações formativas, às estratégias e às metodologias utilizadas e aos seus impactos para assegurar a qualidade na formação docente, visto que o objetivo primordial é aprimorar o ensino e a aprendizagem dos/as alunos da educação básica.

O processo de formação permanente proporciona ao/à docente realizar uma autocrítica sobre o seu trabalho na escolarização, de forma que seu discurso seja alinhado à sua prática profissional, pois os saberes estão em constante processo de transformação. Assim, Freire (2003) diz que o/a professor/a precisa refletir criticamente sobre a sua prática como modo de melhorar o trabalho cotidiano de ensinar. Nes-

se âmbito, a busca da autonomia vai se configurando na vivência de inúmeras decisões tomadas ao longo do processo.

A formação continuada não se limita a treinamentos ou cursos de capacitação e atualização, pois o processo de formação é constante e indica as exigências, as lacunas e as respostas aos/às professores frente às complexidades em sua ação docente. Pimenta (2010) e Gatti *et al.* (2019) afirmam que é fundamental a valorização da pesquisa e da prática docente crítica e reflexiva para que seja um projeto de formação inicial e continuada mediante a interrelação entre universidade e escola.

A escola é, então, o campo ideal para conectar a prática e o embasamento teórico, tornando um processo significativo na formação docente. Há a necessidade de fomentar a formação continuada na concepção crítica-dialética, que seja fundamentada na emancipação e na prática colaborativa, em que o/a professor/a seja capaz de transpor as dificuldades existentes através da interação e colaboração com seus pares e resulte em respostas que atendam às suas necessidades. Nesse sentido, os programas PIBID e Residência Pedagógica promovem a articulação entre Universidade e Escola, o que oportuniza a ampliação de espaços de formação teórico-prático podendo contribuir significativamente na formação inicial e continuada de docentes.

Diante do exposto, este estudo possui os seguintes questionamentos: Como o PIBID e a Residência Pedagógica podem aprimorar a formação continuada de docentes? Quais contribuições os programas podem proporcionar aos/às docentes em efetivo exercício na Educação Básica? Diante dessas indagações, o objetivo principal apresenta-se do seguinte modo: analisar a relevância que ambos programas possuem para a formação permanente de docentes que atuam em escolas de educação básica.

A pesquisa realiza uma abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica para abordar a temática sobre a formação continuada de docentes a partir de programas institucionais, fundamentado em Pimenta (2002), Freire (2003), Saviani (2009), Pimenta (2010), Ambrosetti *et al.* (2015), Lima e Costa (2017), Paula e Teixeira (2019), Noronha, Noronha e Abreu (2020), Curado Silva e Cruz (2018) e Giglio (2020).

Portanto, acreditamos que a mudança de concepções e de programas de formação docente possam ser pertinentes para a compreensão de que as formações de professores/as necessitam atender às reais demandas das escolas de educação básica e da sociedade contemporânea na busca pela emancipação humana das pessoas envolvidas e a transformação de contextos escolares.

## **Formação continuada de professores/as a partir do Pibid e da residência pedagógica**

Chimentão (2009) declara que a formação continuada de professores/as se refere a uma ação permanente de aperfeiçoamento das práticas e dos saberes pertinentes à ação docente que possibilita a pesquisa, o estudo e a reflexão da própria prática e de novas concepções e estratégias de ensino, com o propósito de melhorar a aprendizagem dos/as discentes. Logo, a concepção de formação continuada sofreu transformações ao longo dos tempos; surgiu então a necessidade de uma adequação as transformações impostas pela sociedade atual, pois, nas últimas décadas, cresceu consideravelmente a busca por uma formação continuada de qualidade que seja relevante para o/a professor/a.

Saviani (2009) aponta que no contexto da formação continuada constituem-se dois modelos, sendo um voltado para os conteúdos culturais-cognitivos, cuja formação docente se resume ao domínio do conteúdo da área de conhecimento da respectiva disciplina, já o outro modelo está direcionado à proposta didático-pedagógica, que considera a formação total do/a docente por meio de estudos, métodos e técnicas. Ambos os modelos se confrontam. Nas concepções de Demailly (1992), Nóvoa (1995) e Krug, Krug e Krug (2019), a formação continuada corresponde a dois modelos, sendo o primeiro denominado de modelo estruturante, pois tem como foco na racionalidade técnica e científica diferindo do segundo, modelo construtivista, que tem como princípio uma reflexão contextualizada para a preparação de mecanismos de formação continuada sistematizada de forma contínua das práticas e dos processos de trabalho.

Ainda referente a modelos de formação continuada de professores/as, Jacobucci, Jacobucci e Megid Neto (2009) e Bassoli *et al.*

(2017) consideram três modelos: clássico, prático-reflexivo e emancipatório-político, os quais se fundamentam em três concepções: positivista, interpretativa e crítico-dialética. O modelo clássico é o mais disseminado no Brasil. Dessa forma, o conhecimento e a informação são repassados com o foco na atualização profissional, ocorrendo uma predominância da teoria sobre a prática. A concepção prático-reflexiva difere da anterior, pois as práticas docentes indicam as teorias que deverão ser utilizadas pelos/as professores/as, dando maior ênfase nas vivências e nos conhecimentos práticos. E, por fim, o modelo emancipatório-político, que defende o pensamento crítico-dialético na formação de professores/as. A relação dialética entre a teoria e o real proporciona a reflexão de mundo, de forma que possa existir uma prática colaborativa entre professores/as e professores/as pesquisadores/as.

A formação de professores pode oferecer espaços para compartilhar saberes e oportunizar a reciprocidade entre modos situados de ensinar e de aprender. Para isso, de acordo com Oliveira *et al.* (2019), é necessário que em sua formação continuada cada professor/a reconheça-se e encarregue-se de seu trabalho como professor/a-pesquisador/a da sua própria prática. Corroborando essa ideia, Pimenta (2005) diz que ao buscar a reflexão sobre as práticas pedagógicas durante o exercício da pesquisa, os/as professores/as se veem capacitados/as a analisar, a refletir e a modificar suas práxis, fortalecendo-os/as como seres humanos e como profissionais.

Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oportunizam o vínculo entre universidade e escola. Com isso, ambos os programas favorecem a colaboração na formação inicial dos/as estudantes de cursos de licenciatura da universidade, pois articulam-se e estendem-se à formação pautada na dimensão teórico-prática. Ademais, contribuem significativamente para a formação continuada de professores/as da educação básica que trabalham em escolas das redes públicas estaduais e/ou municipais, pois os/as docentes poderão ter funções como preceptor/a (na RP) ou supervisor/a (no PIBID). Esse vínculo é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), em seu Artigo 62, e também na Resolução 02/15 do CNE/MEC, estabelecendo o contexto situado da

educação básica como universo para que os/as professores/as formadores/as elaborem circunstâncias para que os/as professores/as em formação continuada elaborem diferentes meios de construir saberes.

Conforme Noronha, Noronha e Abreu (2020), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma medida de política pública que objetivava o fortalecimento da formação de professores/as para promover modificações e superações de dilemas da formação docente e a valorização no âmbito da educação básica. O PIBID foi instaurado por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, e levou dois anos para sua concretização em bolsas oferecidas a discentes de Universidade Públicas. Logo, em 2010, ocorreu a troca das portarias pelo Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010, com o propósito de ampliação do Programa. E, desde 2013, o PIBID é ofertado também a Instituições de Ensino Superior Privadas, por intermédio do edital 096/2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Já o PRP, desde 2007, após inúmeras discussões e debates, controvérsias e reformulações, e mediante inspirações em programas de residências em outros âmbitos, teve sua implantação a partir da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da CAPES, com a finalidade de aproximar Universidade e Escola para estimular a articulação entre teoria e prática. Além de buscar o acompanhamento da Formação Inicial e Continuada de Professores/as e os programas de estudos e pesquisas em Educação. Assim como o PIBID, o PRP é oferecido a Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas sem fins lucrativos.

Curado Silva e Cruz (2018) afirmam que a partir do edital 06/2018, a concepção da Residência Pedagógica na formação de professores/as é induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura ao vincular as ações de aprendizagem dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dar ênfase as atividades práticas com foco na ação pedagógica no fazer metodológico e curricular. Corroborando essa ideia, Giglio (2020) expõe que a criação do Programa induziu a vinculação da experiência a revisão dos currículos de formação inicial, tendo como base a BNCC. Além dessa visão, a autora afirma que a concepção de Residência Pedagógica presente no edital 06/2018 permite identificar subsídios para a imersão planejada e sistemática

do/a discente de licenciatura na escola, com a finalidade de vivenciar e experimentar situações reais do contexto escolar e de sala de aula para posterior reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

Essa vinculação do PRP a BNCC ficou evidente pela Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, juntamente com o edital da CAPES 01/2019, “ao promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas às diretrizes da BNCC”. Por meio dessa portaria podemos verificar os objetivos, características gerais, requisitos e atribuições de cada segmento de atuação na Residência Pedagógica e no PIBID.

Paula e Teixeira (2019) afirmam que o PRP e o PIBID apresentam que é necessário repensar os currículos e a prática docente, como também investir em políticas de formação contextualizada que contribuam para atender às reais necessidades educacionais. Desse modo, as vivências oportunizadas por meio do PIBID e do PRP otimizam o agir docente, já que as formações desenvolvidas e as práticas pedagógicas possibilitam a reflexão da práxis docente, a análise dos desafios que surgem diariamente na escola e a procura em transformar suas práticas e principalmente saberes, que são compartilhados, convertidos e renovados, colaborando para autenticidade do/a professor/a.

Vale ressaltar que o PRP e o PIBID possuem grande relevância para a formação inicial do/a discente de licenciatura, pois ambos os programas proporcionam ao/à graduando/a vivenciar com intensidade a realidade da escola e os ambientes de sala de aula, conectando a teoria e a prática. Além do exposto, cada programa possibilitará ao/à docente preceptor/a ou supervisor/a refletir sobre sua própria prática pedagógica, ressignificar e transformar suas ações pedagógicas e a realidade local em que atua. Para que essa intenção se concretize, a formação continuada necessita ser reflexiva, pois propicia maior elo entre saberes teóricos e práticos, oportunizando ao/à professor/a tomar plena consciência crítica de sua realidade e de buscar metodologias e estratégias que se transformem e atendam às suas demandas.

Ferreira e Santos (2016) consideram que pensar em formação docente é um processo que envolve direcionamentos políticos e articulação entre instituições, gestores/as e docentes/as, pois exige reflexão sobre os modelos de formação vigente, repensar objetivos e convicções é fundamental, logo permite uma leitura da realidade e

compreensão de ações na área. Dessa forma, a literatura reafirma que as formações continuadas necessitam urgentemente de mudanças, que reconheçam as carências e considerem as experiências dos/as professores/as tendo ações conectadas com as dificuldades da escola e dos/as alunos/as. Todavia, entender a realidade escolar é complexa, pois possui características peculiares, o que concebe diferentes necessidades de formação que atenda à diversidade presente na escola e no sistema educacional brasileiro. Sendo assim, existe a iminente elaboração de projetos de formação continuada que associem as demandas do/a professor/a, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria na qualidade da educação básica, tornando o processo ensino-aprendizagem efetivo e significativo para docentes e discentes.

Um estudo realizado por Junges, Ketzer e Oliveira (2018) com professores/as da educação básica, objetivou verificar a percepção dos/as professores/as sobre as transformações de sua prática a partir das formações continuadas propostas em escolas dos Municípios de Ijuí, Panambi, Ajuricaba e Condor. Observou que os/as professores/as não se sentem protagonistas no processo de formação, pois alegam que deveriam valorizar o compartilhamento de experiências, que pudessem expor seus anseios e ter espaços de voz ativa. Constatou ainda que os/as docentes não são contrários/as às formações; contudo, querem inovações e momentos que possam enriquecer seus conhecimentos, promover transformação e desenvolvimento de ações que atendam a sua prática diante da realidade que enfrenta em sua escola.

A proposta de pesquisa-ação evidenciada numa concepção crítica é vista como uma estratégia de independência, pois por meio de uma formação continuada reflexiva pode-se transformar a realidade. Nesse sentido, são concedidos projetos e programas, cuja elaboração é realizada de forma colaborativa, promovendo a construção coletiva e o trabalho em grupo entre mediador/a e colaborador/a. Nesse modelo, sobrevém a articulação entre universidade e escola. Os programas PIBID e RP sugerem o aperfeiçoamento da formação continuada de professores/as da educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura pelo aprimoramento do estágio supervisionado presente nos currículos, pois o/a discente tem a possibilidade de vivenciar a escola com maior intensidade, conhecer o cotidiano real, compreender

os aspectos que envolvem a prática docente, desde reuniões, aulas, planejamentos e eventuais percalços.

O PIBID estimula a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica desde o início do curso – [...] Já o Programa de Residência Pedagógica induz o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – [...]. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. [...] Além de assegurar a continuidade do PIBID, os editais propõem o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura (PAULA; TEIXEIRA, 2019, p. 2).

Conseqüentemente, o PIBID possibilita ao/à discente sua inserção no ambiente escolar de modo que impulsiona a observação e a reflexão sobre a prática docente. Já o PRP promove a imersão do/a discente em uma escola da rede pública de educação básica, contemplando observação, regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

Um estudo feito por Ambrosetti *et al.* (2015) realizado no interior de São Paulo decidiu verificar as contribuições do PIBID para superar o distanciamento entre os espaços de formação e de atuação profissional, além de implicações para a universidade, para as escolas, e para a formação continuada dos/as profissionais envolvidos/as. A coleta de dados foi realizada por meio de discussão com vinte e seis pibidianos/as, cinco professores/as supervisores/as e nove docentes coordenadores/as de subprojetos, que foram divididos em seis grupos. Observou que o estreitamento de relações entre universidade e escola foi o impacto inicial para os/as bolsistas, pois tinham uma concepção de escola pública distinta do que encontraram nas escolas, isso serviu para desconstruir percepções e preconceitos existentes. Por outro lado, o vínculo frequente entre bolsistas e supervisores/as promoveu um trabalho em parceria, com conhecimento mútuo que permitiu uma construção de novos pensamentos e novas ações, que resultou em aumento da motivação dos/as alunos/as durante as aulas. Constatou-se ainda que a inserção do Programa na escola provoca a reflexão e converte a prática dos/as professores/as.



Nesse sentido, o PIBID fortalece momentos de aprendizado mútuo, espaços de discussão e partilha de experiências, também proporciona aos/às docentes analisar sua atuação pedagógica, rever e ressignificar vivências, estimular ao desenvolvimento profissional crítico-reflexivo por meio de uma parceria colaborativa entre os/as docentes da escola, os/as docentes da universidade e os/as discentes bolsistas. O/a professor/a deve ser o/a protagonista no processo de formação continuada. Os/as docentes aprendem bastante ao compartilhar suas experiências, suas incertezas e seus dilemas relacionado ao ambiente escolar.

Libâneo (2004) indica que ao considerar a escola como espaço primordial para aprender a ser docente e o fazer docente representa a compreensão que é neste local que o/a professor/a se desenvolve profissionalmente, adquirindo saberes e competências do lecionar, em razão de um processo individual e coletivo. Logo, o/a docente percebe que as determinações podem ser construídas de forma coletiva, dividindo anseios, desenvolvendo projetos por intermédio de solidariedade e de responsabilidade coletiva.

No estudo realizado por Bastos *et al.* (2018) em 2013, no Rio de Janeiro, teve como objetivo analisar o projeto de uma proposta de formação continuada colaborativa. Participaram da pesquisa treze professores/as de educação física pertencentes à rede municipal. Observou que a decisão coletiva motivou os/as docentes e a valorização do percurso formativo como lugar para construção e reconstrução de novos caminhos para a prática pedagógica. Percebeu que a construção coletiva por meio do compartilhamento de saberes entres os pares e partilha de experiências despertou inovações e mudanças na atuação pedagógica.

Existe a necessidade de elaboração de programas de formação docente que adotem abordagem crítica e reflexiva sobre a práxis pedagógica, sendo assim causará o rompimento com o modelo tecnicista, ainda vigente na sociedade contemporânea, em que a literatura evidencia que pouco transforma a realidade escolar.

## **Professor/a pesquisador/a no século XXI: refletir e (re) significar**

Pimenta (2002) afirma que o movimento de ressignificação das práticas e das teorias proporciona aos/às docentes uma concep-

ção crítico-reflexiva do contexto educacional ao qual está incluído/a. Além disso, Pimenta (2010) acrescenta que o/a professor/a ao se reconhecer como intelectual recorre à reflexão filosófica e percebe a necessidade de contextualizar seu fazer docente, de forma a valorizar a pesquisa na ação, obtendo uma melhor compreensão de sua práxis pedagógica.

Portanto, para ser capaz de realizar sua prática docente de maneira contextualizada, colaborativa e atento (a) às demandas contemporâneas, o/a professor/a precisa ser reflexivo/a, crítico/a e pesquisador/a de suas práxis, de modo que possa possibilitar a emancipação de alunos/as e a transformação do ambiente escolar que está inserido/a, como também impulsionar de forma coletiva a readequação do currículo e do projeto político pedagógico, de acordo com seu público e a comunidade a qual faça parte.

Lima e Costa (2017) reconhecem que a formação do/a professor/a pesquisador/a tem se mostrado como um desafio multifacetado, já que ensinar pesquisando e pesquisar ensinando estimula a habilidade de realizar diversos questionamentos ao redor dos fenômenos do ensinar e do aprender, usufruindo da pesquisa como fundamento para a construção de um novo conhecimento. Ratificando essa concepção, Ghedin *et al.* (2015, p.13) afirmam que o ensino com pesquisa “[...]caracteriza-se por uma atitude interdisciplinar que privilegia a pesquisa durante a sua prática, dialogando com os outros saberes para produzir um novo conhecimento”.

Na atualidade, há a necessidade do/a professor/a reflexivo/a de sua prática, cuja tarefa é interligar ensino e pesquisa, e ao pesquisar deverá apresentar o processo e os resultados de seus estudos sobre a prática pedagógica, pois oportunizará o acesso de outros/as docentes a novos saberes para que possam pautar sua práxis no conhecimento científico. Assim, Libâneo (2013) afirma que o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados deve ter como princípio as realidades locais, a experiência de vida dos/as alunos/as e suas características socioculturais e econômicas. Nesse sentido, o exercício da docência exige uma reflexão crítica-dialética do real, com objetivo de que o/a professor/a possa sempre se aperfeiçoar, tendo como foco o/a aluno/a e seus interesses, considerando as particularidades em que atua, de modo a harmonizar suas práticas e seus saberes.

## Considerações finais

Consideramos que na contemporaneidade, o exercício da docência nos exige uma reflexão crítico-dialética, com propósito de que o/a professor/a possa sempre aprimorá-la, tendo como foco o/a aluno/a e seus interesses, levando-se em consideração as singularidades em que atua, de modo a harmonizar suas práticas e seus saberes, consoante com o contexto que está inserido/a.

Nesse sentido, os programas PIBID e PRP possuem relevância social para a formação inicial e continuada dos/as docentes, pois podem colaborar para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, proporcionado mediante articulação entre universidade e escola, que possibilitam espaços de compartilhamento de conhecimentos, de vivências, de experiências e principalmente de ressignificação de saberes pertinentes à prática docente, além de promover a interação entre professores/as pesquisadores/as, professores/as da educação básica, discentes da graduação e discentes da escola, em que cada segmento concebe e assume funções específicas no processo, tornando possível a reflexão e a intervenção na realidade. Dessa maneira, existe a necessidade de estudos acerca das contribuições e dos impactos do PIBID e do PRP na formação continuada de docentes da educação básica.

## Referencias

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 10, p. 369-392, 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4629/3050>. Acesso em: 17 mai. 2021.

BASSOLI, F.; LOPES, J. G. S.; CESAR, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência & Educação** (ONLINE), v. 23, p. 817-834, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n4/1516-7313-ciedu-23-04-0817>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; HENRIQUE, J.; Formação continuada colaborativa de professores de educação física. **Pensar a Prática** (online), v. 21, p. 382-394, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/46883/pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Portaria 259/2019**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: **4º CONPEF**. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. – Londrina, Paraná, 2009. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacao\\_oralartigo/artigocomoral2.pdf](http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacao_oralartigo/artigocomoral2.pdf). Acesso em: 17 mai. 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S.. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Revista Momento: diálogos em Educação**, v. 27, p. 227, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 24 mai. 2021.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Revista Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 18 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919.locale=en>. Acesso em: 14 mai. 2021.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores-Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/439/252>. Acesso em: 25 mai. 2021

GHEDIN, E.; OLIVEIRA E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

JACOBUCCI, D. F. C.; JACOBUCCI, G. B.; MEGID NETO, J. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009. Disponível em: [http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART7\\_Vol8\\_N1.pdf](http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N1.pdf). Acesso em: 12 mai. 2021

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadoras. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88 – 101, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858/760>. Acesso em: 20 mai. 2021.

KRUG, H. N.; KRUG, M. R.; KRUG, R. R. A formação continuada de professores de educação física da educação básica: concepções, desafios e perspectivas. **PESQUISEDUCA**, v. 11, p. 371-389, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/920/pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIMA, M. S. L.; COSTA, E. A. S.. Condições de vida e trabalho como ponto de partida para a formação do professor pesquisador. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 19, p. 492-505. set.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/706/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

NORONHA, G. N.; NORONHA, A. A.; ABREU, M. C. A. Relato de experiências: aproximações da construção docente. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3748/3331>. Acesso em: 26 mai. 2021.

OLIVEIRA, A. T. C.; ROCHA, L. L.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon-PR, v. 17, n. 2, p. 143-151, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/22046>. Acesso em: 21 mai. 2021.

PAULA, M. E.; TEIXEIRA, M. L. Histórias e narrativas: experiências formativas compartilhadas na residência pedagógica e pibid. In: **7º Seminário Educação e Formação Humana | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho**. 2019. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/12/Artigo-Semin%C3%A1rio-Mestrado-dentro-das-normas.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

## 11 TRADUÇÃO/INTÉRPRETAÇÃO DE LIBRAS: DESAFIOS NAS AULAS REMOTAS PARA DISCENTES COM E SEM SURDEZ DURANTE A PANDEMIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap11>

### KARINE MARTINS CUNHA VENCESLAU

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILA-IFCE). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (FA7). Graduada em Processamento de Dados (UNICE), Licenciada em Letras/Libras (UFSC). Atualmente docente em Língua Brasileira de Sinais (IFCE-Maranguape).  
E-mail: karine.mcunha@gmail.com

### MARIA DE LOURDES LEITE PAIVA

Mestranda em Ensino e Formação (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Psicopedagogia (UFC), Saúde Mental (UFC), O&M (IFCE), DV (CREAECE). Pedagoga e Profissional de Educação Física (UVA/GREF-5). Aperfeiçoamento em AF para PcD (UFJF), AAFEscolar (UFJF), AEE em DI (UFAL), TEA (UFRJ), TEA (UFERSA), AEE em AHD (UFMS), Arte e Superação da Deficiência-Desafios e Perspectivas (INCE/UFRJ), Arte, TA e Deficiência (UFRJ), Professores do AEE (SME-Fortaleza). Professora Colaboradora do Projeto LAMAPA-IEFES (UFC), e LABCOM-PcD/DENF (UFC). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas: PEEEI/ABA&EF-IEFES (UFC). Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEVA-IDJ). Trabalha no Distrito de Educação 3.  
E-mail: lourdesleitep@yahoo.com.br

### OLONILDO ALMEIDA DA SILVA

Doutorado Acadêmico em Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado Acadêmico em Sociologia (Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Formação de Formadores – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Metodologias do Ensino de Geografia – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduação em Geografia – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pós-Doutorado Geografia Humana (Geografia Cultural) – Universidade Federal do Ceará (UFC); Docente Permanente do Doutorado Acadêmico em Ensino – RENOEN, Doutorado Acadêmico em Ensino – Rede Nordeste (RENOEN) atuando no Polo IFCE; Docente no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE); Docente do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Ceará (IFCE); Professor de Licenciaturas no IFCE.  
E-mail: solonildo@ifce.edu.br

## Introdução



LIBRAS foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, por meio da lei nº 10.436/2002. A referida lei legitima a LIBRAS como idioma advindo das Comunidades Surdas Brasileiras. Isso pode ser constatado no Parágrafo Único do Artigo 1º, no qual se lê: Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Ainda que existam muitos recursos e uma população mais preparada para conhecer e difundir a Língua de Sinais, o profissional intérprete de LIBRAS não pode ser dispensado. Ele domina o idioma, prática que demanda anos de estudos e tem condições de atender à pessoa surda em áreas em que uma comunicação aprofundada se faz fundamental, como no sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades.

A vista disso, durante as aulas remotas ou presenciais, em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, em que haja uma pessoa com surdez na mesma sala com ouvintes, é necessária a presença de dois intérpretes de LIBRAS, com revezamento entre 20 minutos, com o cumprimento dos horários estabelecidos pelas instituições de ensino, mais especificamente de pós-graduação.

Contudo, os indivíduos que ouvem parecem utilizar, em sua linguagem, os dois processos: o verbal e o não verbal. A surdez congênita



e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais. E como afirma o Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p.34): “A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.”

Assim sendo, as pessoas com surdez desenvolvem sua linguagem verbal por meio da Libras, tendo em vista a capacidade de comunicação linguística apresentar-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Nessa circunstância, apresentamos como objetivos analisar a acessibilidade do ensino remoto pela tecnologia da videoconferência do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE; e avaliar e conhecer as dificuldades enfrentadas pelos discentes com e sem surdez no contexto da pandemia.

Para a metodologia utilizamos a abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso, definindo-se de acordo com cinco características básicas: o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; análise documental; e entrevistas com os discentes com e sem surdez.

## Quanto a pessoa com surdez

No plano pessoal, a decisão quanto a usar o termo “pessoa com deficiência auditiva” ou os termos “pessoa com surdez” fica por conta de cada pessoa. Geralmente, pessoas com perda parcial da audição referem-se a si mesmas com tendo uma deficiência auditiva. Já as que têm perda total da audição preferem ser consideradas surdas.

Tecnicamente, considera-se que a deficiência auditiva é a “perda parcial ou total bilateral, de 25 (vinte e cinco) decibéis (db) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (art. 3º, Resolução nº 17, de 8/10/03, do Conade – Conselho Nacional dos Direitos da

Pessoa Portadora de Deficiência). Esta resolução alterou o art. 4º do Decreto nº 3.298/99, por causa do “inadequado dimensionamento das deficiências auditiva e visual” estabelecido nesse decreto federal. Em 2/12/04, o Decreto nº 5.296, de 2/12/04, alterou o art. 4º do citado (SASSAKI, 2003, p.2).

Decreto nº 3.298, passou de 25 para 41 decibéis, obedecendo a Resolução do Conade, conforme segue:

<sup>1</sup>Art. 70. O art. 4o do Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, passa vigorar com as seguintes alterações: “Art. 4o (...), II -deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”.

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais em todos os níveis e etapas ensino. “Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural, e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem” (DAMÁZIO, 2005, p. 111).

Portanto, durante as aulas remotas ou presenciais, em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, em que haja uma pessoa com surdez na mesma sala com ouvintes, faz-se necessária a presença do profissional tradutor/intérprete de LIBRAS, preferencialmente dois, para troca nos intervalos de 20 minutos, no decorrer das aulas, sendo estabelecido o cumprimento dos horários pelas instituições de ensino.

Nesse contexto, a PNEEPEI (2008, p. 5) assegura, mediante o

Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

<sup>1</sup> Art. Explicativo quando a deficiência auditiva é considerada surdez.

Nessa perspectiva, englobam-se todas as instituições de ensino no Brasil, em todos os níveis, etapas e modalidades. E a partir de 2008 iniciaram a estruturação dos seus ambientes de ensino, as transformações e adequações para o processo de construção de uma educação inclusiva, como na contratação de professores, tanto na L1<sup>2</sup>, como na L2<sup>3</sup>, além do apoio do profissional tradutor/intérprete, e adotarem em sala de aula a educação bilíngue, para alunos com surdez e ouvintes.

Damázio (2005, p. 61) diz que

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual visual e com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa falada no Brasil. A Libras, língua brasileira de sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Dessa forma, sendo a Língua de Sinais a única que pode ser adquirida naturalmente pelas pessoas com surdez, visto que se configura como uma língua de modalidade visual, seu uso se propaga nas mais diferentes esferas, da educação, jurídica, religiosa e saúde, possibilitando a “padronização” dos códigos de expressão dessa língua, elevando a interação da pessoa com surdez com um universo superior ao seu núcleo familiar e/ou imediato.

## Metodologia

Para alcançarmos nossos objetivos, utilizamos como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), define-se de acordo com cinco características básicas: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida

<sup>2</sup> L1 – A Libras com primeira Língua

<sup>3</sup> L2 – A Língua Portuguesa como segunda Língua

são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Quanto à tipologia de nosso estudo, caracteriza-se como pesquisa de campo, do tipo exploratório e estudo de caso.

Realizamos um levantamento bibliográfico sobre os temas envolvidos na pesquisa a fim de fundamentar nossas análises, respaldando-nos em autores como Damazio (2005), Sasaki (2003, 2009), bem como em documentos normativos como os Decretos 3.298, 5.626/05, a lei nº 10.436/2002, a PNEEPEI (BRASIL, 2008), entre outros.

O lócus da pesquisa foi realizado no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, localizado em Redenção, que faz parte do Maciço de Baturité. E segundo Martins (2011, p. 21), essa região “destaca-se no semiárido quente do Ceará por apresentar clima ameno, abundância de atrativos naturais como flora, fauna, riachos, quedas d’água, fontes de água mineral, além de um dos raros vestígios de Mata Atlântica existente no interior nordestino”.

## **Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/ IFCE)**

O Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente<sup>4</sup> é fruto da parceria entre duas instituições de ensino. A UNILAB traz como marca institucional ao projeto o compromisso com ações formativas pautadas no respeito e na valorização da diversidade. Já o IFCE traz elementos relacionados a ações de estímulo à inovação tecnológica e à produção científica entre alunos e professores da instituição, com o compromisso de ampliar os indicadores de qualificação do corpo docente e induzir à formação de grupos de pesquisas institucionais por toda a rede.

A carga horária do mestrado é de 450 horas, distribuídas em 30 créditos, sendo 16 de disciplinas obrigatórias, 8 de optativas e 6 créditos da dissertação. O primeiro núcleo de formação é composto pelas disciplinas obrigatórias, ofertadas para todos os alunos ingressantes; já o segundo núcleo é de disciplinas optativas.

<sup>4</sup> EDITAL Nº 01/2019

Nesse processo de inclusão, o Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente configura-se na evidência da igualdade de oportunidades e na valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.

E isso implica na transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

É importante destacar que nesse mestrado, a sua primeira turma (2019.2) teve um discente com surdez, e a segunda não foi diferente; também há uma discente com a mesma condição. Nessa ótica, esse programa associado do PPGEF procura respeitar o direito amparado no reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da humanidade, que é a educação inclusiva.

Tendo em vista, o início de 2020, o surgimento da pandemia de covid-19, causada pelo novo coronavírus, com repercussão e impactos sociais, econômicos, políticos e históricos, com efeitos devastadores e sem precedentes na história da humanidade, em específico afetando diretamente todas as pessoas dentro do contexto das universidades e instituições federais, nas etapas de ensino de graduação, pós-graduação de mestrados e doutorados.

Nesse contexto, em 16 de junho de 2020, a portaria nº 544 foi publicada no Diário Oficial da União, revogando as portarias anteriores, trazendo perspectivas “[...] sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19” (BRASIL, 2020, p. 1).

Dessa maneira, o Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação (PPGEF UNILAB/IFCE) resolve iniciar o semestre 2021.1 mediante videoaulas no Google Meet. Os sujeitos da pesquisa foram: docentes, discentes com e sem surdez, tradutor/intérprete de Libras. Dessa forma, o estudo de caso direcionado a pessoa com surdez.

A pesquisa foi realizada por intermédio de um questionário com quatro perguntas subjetivas, relativas à acessibilidade comunicacional na tradução e interpretação da Libras, e os desafios enfrentados no contexto da pandemia, na visão dos discentes com e sem surdez do mestrado.

## Resultados e discussão

### Questionário:

- 1- Como ocorreu sua adequação no ensino remoto?
- 2- No seu ponto de vista, que desafios surgiram durante o ensino-aprendizado para os discentes com e sem surdez?
- 3- O ensino remoto apresentou interferência no planejamento de docentes?
- 4- Nesse cenário, se discentes e docentes ouvintes dominassem a Libras, haveria o principal desafio?

### Resultados

Os resultados relacionados à primeira questão apontaram respostas e sentimentos semelhantes nas respostas dos discentes, que relataram os sentimentos provenientes da adequação no ensino remoto como um momento de se reinventar no acolhimento, na humanização, na empatia, na participação, no companheirismo, nas novas maneiras de aprendizagens, novas experiências e, acima de tudo, a união do grupo nos momentos difíceis de alguns colegas, por perdas de entes queridos, momentos de maior respeito e apoio.

Os resultados relacionados à segunda questão, mostram que os discentes citaram um desafio recorrente por três vezes durante as aulas remotas, no caso, a falta ou atraso de um profissional tradutor/intérprete de Libras. Apontaram que 40% dos discentes responderam que, além dos desafios do ensino remoto, alguns atrasos e faltas de um dos intérpretes ocasionou uma situação de desconforto para todos, visto que parte da aula foi interrompida, devido ao fato de não haver no grupo alguém habilitado em Libras para dar continuidade junto ao outro profissional; 35% dos discentes responderam, que, dentre várias consequências, pode-se mencionar a exclusão de alunos com surdez, além de afetar os aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Além disso, a falta do profissional tradutor/intérprete nas aulas deses-

trutura todo o planejamento pedagógico-didático organizado pelos docentes; 30% afirmaram que o atraso ou falta do tradutor/intérprete atrapalha a comunicação, bem como diminui a interação dos discentes com surdez na sala de aula. Com isso, aumenta-se ainda mais a disparidade e desigualdade no ensino, pois devemos lutar sempre pela equidade.

Os resultados relacionados à terceira questão apontaram os atrasos e ou falta de um profissional tradutor/intérprete como infêrência no planejamento dos docentes; e 25% dos discentes responderam que temos que trabalhar com redução de danos. Quando ocorre o atraso e ou ausência do profissional tradutor/intérprete de Libras, é importante redirecionar os trabalhos, de modo a diminuir os danos para todos, pois, algumas vezes, temos professores convidados e assim há um constrangimento; 35% dos discentes responderam que o planejamento é o elemento principal para a condução de uma boa aula, e nele devem constar os elementos principais, como: conteúdo, objetivos, metodologias e avaliação. Além, dos sujeitos envolvidos durante a aula, para que os objetivos sejam alcançados pelos discentes, e no caso, há todo um desgaste e constrangimento do docente que terá que planejar um agendamento para outra aula, outros compromissos já existentes com professores convidados; 40% dos discentes responderam que os impactos negativos chegam à rotina da aula, pois atrasos e ou faltas quebram todo o cronograma, sequência e metodologia que o docente faria. E para discentes com e sem surdez isso impacta na qualidade da aula, o que deveria ser investigado, pois é algo recorrente e compromete todo o planejamento didático da disciplina.

Resultados relacionados à quarta questão apontaram que, se nesse cenário todos ouvintes dominassem a Libras, certamente o principal desafio não fosse percebido; daí, 50% dos discentes disserem que alguns já estudam a Libras e já conseguem identificar alguns sinais, e que, certamente se todos ou a maioria dominassem a Libras, a falta desse profissional não acarretaria esse desafio específico (paralisação e desestruturação das aulas); 30% dos discentes responderam que têm interesse em aprender, mas até o momento não se organizaram ainda. Se todos tivessem o conhecimento da Libras, a problemática da falta de um dos profissionais tradutor/intérprete não teria

grandes consequências, pois qualquer um dos discentes poderia intervir no momento da troca desses profissionais; 20% gostariam de aprender e vão se organizar para cursar o ensino da Libras, pois, com esse conhecimento, muitos constrangimentos seriam evitados. Nesse cenário, se discentes e docentes ouvintes dominassem a Libras, haveria o principal desafio?

## Discussão

As discussões giram em torno de um problema relacionado à acessibilidade comunicacional de uma aluna com surdez, numa sala de aula virtual, onde são disponibilizados dois profissionais para tradução e interpretação da Libras, com intervalos alternados.

Segundo a discente com surdez, os desafios das aulas remotas na compreensão a tradução/intérpretes de Libras foram importantes, pois foi agregado um novo aprendizado; sua adaptação foi breve, porém, em alguns momentos, cansativo, devido ao foco restrito. Desse modo, em alguns momentos não conhecia alguns sinais, mas, com o decorrer das aulas, foi-se habituando a nova metodologia, a enfrentar e participar da representação da tradução e interpretação da Libras, na informação da comunicação visual com os professores. Na fala durante a videoconferência está ao lado interpretando a Libras nos detalhes, isso facilitou, e no seu entendimento a acessibilidade é inclusão, foi o que ela sentiu.

Conforme os demais discentes sem surdez, num panorama estatístico, ficou evidente que um dos desafios que mais se destacou e teve algumas consequências no decorrer de algumas aulas foi atraso e ou falta de um profissional tradutor/intérprete de Libras, que desestabilizou emocionalmente todos os sujeitos. A exclusão de alunos com surdez, desestruturou o planejamento pedagógico-didático organizado pelos docentes, limitou a comunicação e a interação dos discentes com surdez na sala de aula e aumentou ainda mais a disparidade e a desigualdade no ensino.

Consequentemente, o planejamento do professor e ao ensino-aprendizado dos discentes com e sem surdez teve um redirecionamento dos trabalhos, de modo a diminuir os danos causados como constrangimentos dos professores da disciplina e professores convida-



dos, e que os impactos desfavoráveis não se tornem rotina nas aulas.

Entretanto, ficou evidente a necessidade de averiguação a partir da coordenação do curso sobre eventuais problemas que possam interferir para que um deles se ausente da sua função e procure uma solução.

Contudo, se todos ou a maioria dos discentes e docentes dominassem a Libras, não seria um problema a falta ou atraso de um profissional tradutor/intérprete de Libras, talvez nem fosse levada em consideração essa ausência. Nessa ótica, uma pequena parte dos discentes tem interesse em estudar a Libras, e que a maioria dos discentes e das pessoas desconhece que o Brasil tem uma segunda língua oficial: <sup>5</sup>é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que, diferente da oral, tem nos gestos e no sistema visual a sua forma de comunicação. Foi oficializada pela Lei 10.436, tempo ainda insuficiente para garantir cidadania aos surdos, que representam 2% da população brasileira e não gostam de ser chamados de ‘deficientes auditivos’. A surdez “pelo lado biológico, é uma deficiência, mas pelo lado social, é uma diferença”, explica a diretora administrativa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos do Distrito Federal, Meireluce Leite Pimenta.

Essa Lei determina a obrigatoriedade da inclusão da Libras “nos cursos de formação de Educação Especial, de fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior”, sendo também fixada pela Lei 10.436. Mas o ensino público ainda hoje não tem estrutura suficiente para atender a esses alunos.

Isso acontece devido à burocratização em políticas públicas de acessibilidade programática e arquitetônica que impedem as IES, a defesa das dimensões de acessibilidade Atitudinal, comunicacional, instrumental e metodológica, com o corte de verbas para esse fim, e, assim sendo, a desestruturação da educação inclusiva. Tal suporte garantiria as defesas da acessibilidade comunicacional. Nesta citação, o Ministério da Educação afirma

*Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda lí-*

<sup>5</sup> Brasília, 24/4/2004 (Agência Brasil – ABr)

gua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. [...] (BRASIL, 2006. 34)

Em vistas disso, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 12), para um modelo ideal na educação especial na perspectiva inclusiva, propõe escolas bilíngues, com a possibilidade da aprendizagem das duas línguas, L1 e L2 para pessoas com surdez e L2 e L1 para ouvintes. Com professores bilíngues, o tradutor/intérprete é apenas um apoio para esse professor. E nesse contexto, para nós educadores se coloca a tarefa freiriana de exercer

[...] como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que se funde na dialogicidade. (FREIRE, 2006, p. 38)

## Considerações finais

A pesquisa buscou analisar a acessibilidade do ensino remoto pela tecnologia da videoconferência do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE. Os elementos resultantes da análise mostraram que a acessibilidade do ensino remoto dessa IES **é** coincidente com a maioria, devido ao isolamento social com o surgimento da pandemia de covid-19, causada pelo novo coronavírus, com impactos sociais diretamente no modo de viver.

Contudo, mediante avaliação do contexto no ensino remoto e da acessibilidade da pessoa com surdez foram disponibilizados dois profissionais de tradução e interpretação da Libras, que é fator fundamental para o ensino-aprendizado da discente com surdez.

Dessa forma, em relação às dificuldades enfrentadas pelos discentes com e sem surdez, nas circunstâncias da pandemia, em sala de aula, foi ocasionada pela falta e ou atraso de um profissional tradutor/

intérprete da Libras. E de acordo com o ponto de vista dos entrevistados foi o principal problema e desafio nesse cenário.

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, já citada neste estudo, diz que nas instituições de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, que tiverem alunos com surdez, devem estruturar esse ensino, preferencialmente com professores bilíngues L1 e L2 e profissional tradutor/intérprete.

À vista disso, as IES federalizadas são impedidas de realizarem as recomendações da Lei, devido à falta e cortes de verbas do governo federal, questões relatadas nesta pesquisa. O Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente é um dos que proporcionam dois profissionais de tradução e interpretação da Libras, e, com isso, o ensino-aprendizagem é realizado de forma desejável. No caso da problemática de um profissional tradutor/intérprete, esse não pode ser responsabilizado em partes, pelos transtornos causados durante o ensino, por se tratar apenas de um apoio ao professor.

Nesse cenário, a construção e transformação da educação inclusiva, após o Brasil ser signatário, ainda caminham com passos lentos, por ser regida por políticas públicas e isso depende de cada governo vigente.

## Referências

BRASIL. MEC. **Portaria 544**, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez**: uma proposta inclusiva. Campinas: Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2005, p. 117.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, SEESP, p. 108 – 121, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARTINS, Elcimar Simão. **Leitura e trabalho pedagógico**: trajetórias e experiências de professores. Fortaleza: SEDUC, 2011.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. p. 10-16, 2009.

## 12 A AÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS TAPEBAS DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap12>

### KÁTIA COELHO CASTRO DE MORAIS LOPES

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILA-IFCE). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (Faculdade Plus). Graduada em Pedagogia (UVA). Coordenadora Escolar e Professora Temporária da Rede Estadual (SEDUC/CE).

E-mail: [katyanruben@gmail.com](mailto:katyanruben@gmail.com)

### LOURENÇO OCUNI CÁ

Licenciado em Letras e Linguística, Mestre em Administração e Supervisão Educacionais e Doutor em Políticas Públicas em Educação e Sistemas Educativos pela UNICAMP. Professor Associado II da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e no mestrado em Ensino e Formação Docente.

E-mail: [ocuni@unilab.edu.br](mailto:ocuni@unilab.edu.br)

## Introdução

Localizados no município de Caucaia-CE, os tapebas registram um grande histórico de lutas e perseguições, devido a sua cultura e costumes, e também pela posse de suas terras. Pelo fato de a mestrança estar inserida nessa comunidade indígena e por fazer parte desse movimento social, foi despertado em nós o interesse de investigar a ação docente dos professores indígenas pertencentes a essa etnia, verificando qual a necessidade de ter professores oriundos da própria aldeia e como a prática do ensino é transmitida.

Nossa metodologia foi a bibliográfica, realizando um estudo de caso ancorado a uma abordagem qualitativa, em verificarmos a existência de um rico material sobre os povos tapebas e suas organizações educacionais e sociais. Foi aplicado um questionário a três docentes tapebas, que atuam há mais de oito anos na área da educação indígena, em escolas localizadas nas Aldeias de Jardim do Amor, Lagoa dos Tapebas e Trilho. Os professores que participaram da pesquisa possuem graduação em Pedagogia e formação pela Universidade Federal do Ceará no curso ofertado na modalidade de Licenciatura Intercultural – LIIPITAKAJA. Temos como objetivo principal entender, mediante este estudo, por que é relevante uma formação de docentes pertencentes à etnia tapeba para atuarem nas escolas indígenas. Foi observado nos textos de autores como: Luciano (2006), Tófoli (2010), Nascimento (2006), Teixeira (1997) e no Plano Nacional de Educação (2001) a total relevância dessas instituições de ensino para a comunidade em que está inserida.

O artigo está organizado em três tópicos: o primeiro é a introdução, no segundo tratamos sobre o histórico do povo tapeba, sua eco-

nomia, organização de seus calendários e de suas festas, e no terceiro tratamos da ação docente e sua atual organização escolar.

Como resultado deste estudo encontramos uma estruturação complexa e cobrada tanto por órgãos responsáveis pela educação como também pela comunidade onde a escola se localiza, pois o professor surge com um dever duplo: educar o pequeno índio, mostrando o que lhe será cobrado pelo sistema atual, e montar seu caráter como indígena, transmitindo-lhe toda a espiritualidade, cultura, diversidade e seu legado de luta para manutenção de suas terras.

## Índios tapebas: um histórico de lutas

A etnia Tapeba é encontrada no Município de Caucaia-Ceará, região metropolitana de Fortaleza, capital do estado, tendo como principais aldeias as comunidades de: Água Suja, Bom Jesus, Capoeira, Capuan, Cigana, Itambé, Jandaiguaba, Jardim do Amor, Lagoa I, Lagoa II, Lameirão, Mestre Antônio, Ponte I, Ponte II, Sobradinho, Trilho, Vila dos Cacos e Vila Nova.

O nome Tapeba tem origem na língua Tupi, significando “Pedra Chata”, “Pedra Plana” ou “Pedra Polida” em referência a uma pedra que havia no meio da lagoa situada em local considerado sagrado. O surgimento dessa etnia está associado à junção de povos: Potiguara, Tremembé, Cariri e Jucá. Vejamos o que diz Luciano (2006) sobre as comunidades indígenas:

*As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmo distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conversar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (LUCIANO, 2006, p. 27).*

Destacamos aqui que essas comunidades tapebas se encaixam na descrição feita pelo autor; mesmo com inclusão de pessoas

não indígenas dentro de seus territórios e com modernização urbana, ainda continuam repassando seus valores, cultura, identidade, saberes e crenças.

Suas principais atividades de subsistência são baseadas na agricultura de milho, feijão, mandioca, macaxeira, batata, jerimum, maxixe e quiabo; na coleta de frutos de época, como cajá, goiaba, manga. Destacamos aqui o caju, do qual se fabrica uma bebida sagrada utilizada em rituais, chamada mocororó. A caça, a pesca e coleta de crustáceos como o caranguejo, siri e o uruá ainda são presentes nas aldeias. A produção de artesanato feito com palha de carnaúba, sementes, penas, madeira e barro são bastante praticadas, confeccionando adornos, enfeites, cocares, panelas e artefatos de caça como arco e flecha, lanças e choque (instrumento de pesca em forma de armadilha).

Atualmente o fortalecimento das organizações internas garantiu um avanço em questões de retomadas de terras ancestrais; na saúde, com a criação de Unidades Básicas de Saúde na maioria das Aldeias; na educação, com o reconhecimento institucional das escolas indígenas diferenciadas; na construção do Centro Cultural Tapeba e do Memorial Cacique Perna de Pau, que infelizmente está desativado, e nas articulações políticas e sociais próprias como a ACITA – Associação das Comunidades Indígena Tapebas, a AJIT – Associação da Juventude Indígena Tapeba e a APROINT – Associação dos Professores Indígenas Tapebas.

Atuando num campo político inter-societário carregado de valores simbólicos, em torno do qual se dá a legitimação ou constatações dos referenciais étnicos, deu-se a consolidação da organização política Tapeba em meio a diversos agentes. Além do apoio e orientação da equipe da arquidiocese de Fortaleza, as lideranças Tapebas passam a estabelecer interações com outros povos e conhecer seus mecanismos de luta, em um universo simbólico (TÓFOLI, 2010, p. 46).

Com interação com outros povos e a intervenção da arquidiocese de Fortaleza, citada por Tófoli, houve um favorecimento ao desejo de melhorias para as comunidades, na criação das articulações políticas e sociais, que intervém de forma ativa a favor das demandas e necessidades da população indígena.



Mesmo com todas as conquistas e avanços, os tapebas ainda buscam a garantia legal de boa parte de suas terras, além da luta constante contra o preconceito, sendo, por muitas vezes, tachados de preguiçosos, beberrões, comedores de carniça, entre outros insultos. A palavra “luta” tem sido passada de geração em geração como uma herança, e está presente em toda vida dos indígenas.

Dentro desse processo de autoafirmação étnica e de batalhas por melhorias, as escolas indígenas diferenciadas têm o papel de formar o pequeno índio tanto no âmbito de escolarização como no que tange à liderança, passando a ele desde novo a responsabilidade de dar continuidade à luta indígena. Para a garantia de tal feito, é necessário que seus professores e gestores sejam da própria comunidade tapeba para assim com mais propriedade repassar os valores, anseios e demandas do movimento indígena.

## Escolas tapebas: ação docente

Apesar de conquistar um espaço construído para o ensino-aprendizagem dos alunos tapebas ainda existem outras lutas: a formação de professores indígenas. Era uma necessidade que partia de toda comunidade e também uma cobrança que vinha dos órgãos responsáveis pela educação. Vejamos o que o Plano Nacional de Educação de 2001 diz sobre o assunto em sua meta 17:

Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. (PNE, 2001).

Amparados pela lei começaram então a investir na formação de docentes oriundos da própria comunidade, pois como se aplica uma educação voltada aos indígenas sem professores que conhecem a realidade das Aldeias e fossem capazes de transmitir aos pequenos índios o conhecimento tribal necessário. É de extrema importância que os professores das escolas tapebas sejam pertencentes a essa etnia, sendo assim uma maneira de fortalecer a própria comunidade criando possibilidades de que seus membros se preparassem para atender às demandas educacionais de seu cotidiano.

Em princípio, os professores não tinham formação e trabalhavam sem remuneração nenhuma, apenas de forma voluntária. Com o reconhecimento legal das escolas indígenas e a constante luta por uma educação diferenciada, os docentes estariam recebendo a qualificação necessária para formar outras pessoas e passariam a receber pelo seu trabalho.

Nas primeiras formações de professores chamadas de Magistério Indígena havia intercâmbio entre outras aldeias de etnias diferentes, isso possibilitou a construção de um rico material que a princípio foi usado em salas de aula, o livro *Memória Viva*. Essas formações davam direito de ensinar do ensino infantil ao ensino fundamental dos anos iniciais. Alguns anos depois, a Universidade Federal do Ceará – UFC, e a Universidade Estadual do Ceará – UECE, criaram a modalidade de ensino intercultural indígena, formando e preparando os professores tapebas para lecionar no ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Os professores tapebas caminham entre dois mundos: a sua aldeia, na qual está contida os seus costumes, os saberes ancestrais, a encantaria, a expressão corporal, a manutenção de suas terras e preservação de seus valores, e o mundo, o não indígena, onde lhe é cobrado o repasse dos conhecimentos da sociedade atual: Português, Matemática, História, Política, Biologia, entre outros. Comprovamos esse pensamento na fala seguinte:

*Os índios devem ter acesso em decorrência do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena. O acesso ao número maior de estratégias intelectuais devidamente contextualizadas dá muito maior capacidade de enfrentar situações novas (TEIXEIRA, 1997, p.143).*

Criar condições para que os professores tapebas conseguissem por meio das formações traçarem essa trajetória dupla, foi algo que possibilitou o avanço no ensino das escolas tapebas, agora além de transmitir saberes ancestrais os docentes também estão capacitados para ensinar o necessário para o ambiente fora da aldeia.

Atualmente os professores Tapebas têm sua organização própria e a comunidade tem total confiança neles. Há uma múltipla função do professor indígena, além da atividade docente, ele também exerce papel de liderança em sua aldeia. Uma ação está interligada a

outra, não se pode ser professor indígena e fugir dos compromissos com seu povo. Vejamos o que diz Nascimento:

Os formadores indígenas, dentre esses os docentes, dessa forma, são postos como responsáveis pela organização da sua cultura e da sua escola. Essa última, é tida pelos próprios índios como um dos principais mecanismos responsáveis pela difusão cultural. (NASCIMENTO, 2006, p.69)

As escolas indígenas nascem de um longo processo de lutas contra o preconceito; nesse sentido, os professores, assim como o espaço escolar, servem como instrumento de transmissão não só de conhecimentos científicos ou de escolarização, mas também de saberes ancestrais, culturais, sociais e religiosos. Tudo que pertence ao meio indígena está integrado ao contexto do docente.

Ao tratarmos de formação docente indígena, a presença de educadores pertencentes à própria etnia é algo de grande relevância, pois dá continuidade a um ensino que visa além da escolarização, a formação cultural e a transmissão de um legado identitário aos seus alunos. Nascimento (2006) afirma: “uma das maiores preocupações dos índios no curso de formação de professores está ligada a manutenção de suas culturas, constituindo-se um dos principais motivos para sua criação”. Observamos que além da comunidade indígena enxergar professor como um agente formativo cultural, ele próprio tem essa preocupação, de obter uma formação com qualidade que contemple sua necessidade de atender a demanda de sua aldeia.

Em geral, os docentes indígenas desempenham também o papel de liderança, provocando, instigando, estando inserido dentro do movimento de luta e da causa indígena.

Isto significa que, além da tarefa de ensinar os conteúdos comuns do currículo nacional, a atuação docente transcende os limites e possibilidades estritos da sala de aula, conduzindo o professor indígena a assumir a postura de educador e militante, por meio do engajamento e comprometimento político com sua realidade social. (NASCIMENTO, 2006, p. 72)

O fato de os docentes serem pertencente a mesma etnia em que a escola está inserida facilita essa postura de professor liderança, pois

estes conhecem as necessidades locais e a realidade de cada aluno; no mais, são conhecedores de sua própria cultura e saberes. O que para um professor vindo de fora da aldeia seria mais complicado desempenhar tal atividade, deixando, assim, a desejar por parte da comunidade desse ensino no sentido mais amplo e essa participação ativa como militante indígena.

Essas visões sobre a docência tapeba, sua formação e a maneira como foram construídas as escolas mostram como é importante para os indígenas educarem suas futuras gerações e passarem seu legado a elas.

## Metodologia

O percurso metodológico foi baseado em parte pela pesquisa bibliográfica, em que foi realizada a leitura de autores que abordam a temática, além da aplicação de um questionário (Google Forms) que foi respondido por três professores que atuam há mais de oito anos na área da educação indígena, buscando, assim, um estudo solidificado e concreto sobre as questões investigadas.

A abordagem qualitativa foi adotada com intuito de aprofundar nosso conhecimento e verificar se há ligação entre os textos estudados com a realidade escolar apresentada em cada questionário.

*O papel dos elementos a serem recolhidos será fundamentalmente o de reforçar, apoiar e justificar as ideias pessoais formuladas pelo autor do trabalho. Estes elementos retirados das várias fontes dão às várias afirmações do autor, além do material sobre o qual trabalha, a garantia de maior objetividade fundada no testemunho e na verificação de outros pensadores (SEVERINO, 1984, p.116)*

Desta forma, ao utilizarmos a pesquisa bibliográfica junto ao material colhido durante as entrevistas, teremos uma perspectiva mais concreta sobre o assunto, deixando de lado a superficialidade e trazendo conceitos firmes sobre a temática.

## Análise e discussão

Participaram do estudo três professores de uma escola indígena tapeba localizada no município de Caucaia/CE. Os docentes que

participaram da pesquisa possuem graduação em Pedagogia e formação pela Universidade Federal do Ceará no curso ofertado na modalidade de Licenciatura Intercultura – LIIPITAKAJA e atuam em escolas localizadas nas Aldeias de Jardim do Amor, Lagoa dos Tapebas e Trilho, ressaltando aqui que os três são oriundos da etnia Tapeba e iniciaram sua carreira docente em escolas de ensino diferenciado. Cada um respondeu ao questionário de forma individual e anônima, mas ao chegamos às respostas e verificamos que o pensamento e o posicionamento relativos às indagações seguiam um mesmo raciocínio.

Ao fazermos comparação com os referenciais teóricos, podemos identificar uma forte ligação entre os autores e os participantes do questionário, na visão de um “professor indígena militante e liderança”, que além de propiciar um ensino voltado à cultura, desempenha um papel de líder e participante de movimentos de lutas e causas indígenas. Quando questionados sobre a participação do professor em ações militantes, o professor aqui nomeado de P1 respondeu: *“Fazer parte do movimento contribui como um todo na vida do indígena, já que se trata da busca por melhorias em todas as áreas (saúde, educação, respeito à cultura, entre outros)”*. No decente nomeado de P2 encontramos a seguinte fala: *“é importante o professor estar presente e participar da luta o indígena para que assim fique por dentro da realidade e assim procurar resolver causas juntos”*. E por último temos a fala do professor nomeado de P3: *“não existiria educação indígena sem lutas”*. Não há desassociação da função docente da ação de militante; é como se fosse um pré-requisito para ser educador indígena.

Enquanto militância, a atuação dos professores indígenas, inevitavelmente, extrapola o campo político das lutas por direitos básicos de cidadania. A ação educadora de sua prática pedagógica é ampla em objetivos e, desta forma, está impregnada da função social que a comunidade atribui à escola diferenciada. Compreendemos, portanto, que ser professor militante é estar engajado no movimento de organização política do seu grupo de pertença (NASCIMENTO, 2006, p. 73)

A comunidade em si enxerga os docentes indígenas como militantes, algo que é bem presente na fala dos professores. Estes acreditam que a “luta indígena” faz parte da escolarização, como formar

alunos em uma escola diferenciada sem lhes transmitir a percepção de agentes do movimento social?

Dentro do contexto de comunidade e pertencimento indagamos aos docentes qual a importância dos professores que atuam em escolas indígenas pertencerem à etnia em que a escola está inserida. Como resposta encontramos P1 *“pelo fato de conhecerem bem as necessidades da comunidade a qual estão inserido”*, P2 *“É relevante, pois o professor indígena que trabalha na aldeia onde vive conhece de perto a realidade da comunidade escolar e entende que a cultura para a formação e desenvolvimento do seu povo é um fator essencial e que não pode ser menosprezada em relação às outras culturas”*, e P3: *“É de importância fundamental e concretização entre alunos, pais e comunidade”*.

Nascimento (2006, p.78) afirma:

Constatamos que ser professor(a) indígena é atuar em uma variada gama de espaços sócio-educativos, *definidos, em grande medida, pela comunidade*. Percebemos, então, a condição polissêmica do ser docente indígena. A compreensão de suas práticas profissionais só é alcançadas mediante a observação das diversas imagens e papéis que estes sujeitos representam ou devem representar, sejam como intelectuais, militantes, líderes, dentre outro. (grifo nosso).

A comunidade tem uma função de delimitar, apoiar, fortalecer, cobrar e impor sobre a atuação docente. Ao inserir professores que não pertencem a essa etnia fica a dúvida se eles estariam dispostos a aceitar e participar dessa demanda. A educação indígena é pensada do índio para o índio, como uma forma de transmissão de conhecimento cultural, identitário, espiritual, territorial, unido ao conhecimento dos componentes seculares, trazendo um equilíbrio entre ser indígena, estando ligado à comunidade e atuando nas diversas esferas sociais.

Apropriando-se, então, da perspectiva dos autores e baseado nas respostas do questionário, compreendemos que ação docente indígena é uma ferramenta de atuação educativa, comunitária, social e política, sendo necessária para a comunidade indígena. Não existe educação escolar indígena diferenciada sem “luta”, assim como não existe professor indígena que não desempenhe um papel de liderança dessa “luta”.

## Considerações finais

Durante um longo período, os povos indígenas sofreram perseguições e preconceitos; muitas etnias desapareceram, outras calaram-se e negaram sua origem, passando a perder seus costumes, deixando de passar sua herança cultural aos mais jovens. Vemos uma perda de identidade cultural, um extermínio de uma cultura e o massacre de um povo com hábitos diferentes.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil que os indígenas vêm sofrendo com o preconceito e com abandono por parte das entidades responsáveis por políticas públicas. Mesmo em meio a esse cenário, eles procuraram resgatar o que se havia perdido, correr atrás de seus direitos e buscar melhorias.

A escola indígena tapeba surge neste contexto de luta por terras e de uma busca por um renascimento cultural, em que os indígenas pudessem abertamente mostrar suas origens sem medo de repressão ou críticas.

A formação de seu corpo docente e toda a sua funcionalidade está inserida numa perspectiva de que o professor tapeba tem um legado a ser repassado aos discentes. Essa expectativa faz com que cada professor se olhe e veja nos seu reflexo a sua própria aldeia e comunidade. Mediante leituras e diálogos com os docentes que participaram do trabalho conseguimos traçar uma linha de pensamento que fortalece a ideia central da relevância da ação docente dentro das escolas indígenas tapebas.

Nossos principais objetivos foram justificados, mostrando-nos a relevância da ação docente para formação das futuras gerações e suas autoafirmações étnicas, além do desempenho dos professores como liderança e militantes do movimento da luta indígena.

Vemos que existe sim uma necessidade de um professor indígena para atender às carências desse povo, uma escola onde os alunos possam afirmar sua identidade e herança cultural, claro, sem danificar o ensino secular, mas abrindo um espaço para passar-lhes um significado de ser discente indígena, de ser tapeba e de que é preciso lutar para afirmar sua cultura e sua origem.

Conseguimos compreender a ação de seus docentes e sua formação, verificamos seus crescimentos e suas principais demandas.

Compreendemos o conceito de “professor militante e liderança” e a função que a comunidade atribui a esses profissionais. Mas precisamos aprender mais sobre esses povos, sobre seus hábitos, afinal de contas, no fundo, isso também é uma luta nossa! Também faz parte de nossas raízes!

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília; MEC. 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, 232p. – (Coleção Educação para Todos, 12).

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar dos índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**: diretrizes para o trabalho didático científico na Universidade. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 195 p.

TEIXEIRA, Raquel, **Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas**. Campinas ALB/Mercados das Letras, p. 139-147, 1997.

TÓFOLI, Ana Lúcia de. **As retomadas de terras na dinâmica territorial do povo indígena Tapeba**: Mobilização étnica e apropriação espacial. Fortaleza: Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.



## 13 REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM ENFERMAGEM E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap13>

### KATIA MARIA TEOBALDO DE LIMA SILVEIRA

Discente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILA-IFCE). Enfermeira Assistencial em nível terciário de saúde. Especialista em Terapia Intensiva e Enfermagem do Trabalho. Docente do curso técnico profissionalizante em enfermagem do Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC.

E-mail: [katia.maria.lima61@aluno.ifce.edu.br](mailto:katia.maria.lima61@aluno.ifce.edu.br)

### EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE e do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Gestão de Recursos Humanos (UECE). Especialista em Direito Processual (FA7). Graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UECE). Bacharel em Direito (UNIFOR).

E-mail: [eugenio.moreira@ifce.edu.br](mailto:eugenio.moreira@ifce.edu.br)

## Introdução

Este estudo trata de uma reflexão teórica a respeito da formação pedagógica do enfermeiro que atua como professor de sua área teórico-científica, a fim de contribuir com a discussão sobre as deficiências que o enfermeiro apresenta no que diz respeito aos fazeres-saberes pedagógicos, além de apontar reflexivamente como se estrutura essa práxis.

A formação pedagógica do enfermeiro professor tem sido considerada como um fator secundário, uma vez que o reconhecimento da necessidade de atrelar ensino, aprendizagem e prática tem sido por vezes, desconsiderado. Isso tem levado a uma prática docente desses profissionais, em regra com formação em caráter de bacharelado, pautada no fazer assistencial e por muitas vezes sendo posta de lado a reflexividade e criticidade sobre o ser professor.

Além do despreparo quanto à dimensão pedagógica, o profissional bacharel encontra várias outras barreiras que dificultam o exercício pleno e coerente da docência, uma vez que as questões diversas das exigências da sociedade, além da necessidade de reformulações curriculares para atender a essa demanda, repercutem na desvalorização da prática pedagógica nesse contexto (SOUZA *et al.*, 2018).

Diante disso, é necessário o entendimento da relevância da formação pedagógica para o professor enfermeiro, o que chama a atenção para um resultado de uma prática pedagógica como um processo que alia fortemente questões teóricas à prática da docência. Isso “implica numa reflexão permanente do professor sobre o processo que se responsabiliza no seu cotidiano” (COLONI *et al.*, 2016, p. 6).

É comum que enfermeiros recém-formados ingressem na docência em nível médio, como uma primeira oportunidade da carreira. Contudo, tem sido evidente que esse momento de partida na prática pedagógica acontece permeado de desafios e nuances em virtude da não formação pedagógica desse enfermeiro durante a graduação. Isso resulta em uma prática docente pautada nos moldes da pedagogia tradicional, em que ocorre a reprodução daquilo que se experienciava em sala de aula, em observação à prática dos professores da graduação. Durante o processo formativo do enfermeiro existe majoritariamente a preocupação com a formação técnica, e por vezes não são oferecidos elementos pedagógicos.

Ao refletir sobre o contexto do despreparo pedagógico durante a graduação de enfermagem, a valorização do campo de atuação na docência em nível médio e a realidade das práticas docentes do enfermeiro como profissional bacharel, emerge a seguinte questão: quais reflexões podem ser tecidas acerca da prática pedagógica do enfermeiro no exercício da docência no nível médio profissionalizante em enfermagem?

Para responder a essa questão, a presente pesquisa tem como objetivo geral discutir acerca da formação e prática docente do enfermeiro professor de nível médio profissionalizante em enfermagem.

Como justificativa para a realização dessa reflexão, aponta-se a emergente necessidade de maior compreensão sobre a temática e principalmente apontar sugestões que possam desnudar verdades a respeito das repercussões que a incipiência da formação pedagógica pode proporcionar para a prática do enfermeiro professor e, principalmente, para o processo de ensino-aprendizagem envolvendo os discentes do curso técnico profissionalizante em enfermagem como sujeitos ativos nesse processo, visando também a necessidade de uma prática pedagógica libertadora e uma aprendizagem e significativa.

Essa reflexão é relevante ao ponto de poder fazer com que os enfermeiros que atuam na docência em nível médio profissionalizante possam encontrar nesse estudo científico uma relação com sua experiência, visando que esses busquem ser críticos quanto a isso e que possam encontrar medidas que solucionem possíveis despreparo e solidifiquem sua prática professoral. Isso porque muitos enfermeiros

que atuam nesse contexto são recém-formados, ou vem de um curso, cujos componentes curriculares não atendiam ao preparo para exercer o magistério, como ainda a não exigência de uma pós-graduação para atuação naquela modalidade de ensino.

Para melhor responder à problematização da pesquisa exploratória, utilizou-se a abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema formação pedagógica e prática docente do enfermeiro. Para a discussão e análise dos resultados, a partir dos estudos dos teóricos que abordam a temática central, foi adotado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com intuito de amparar a discussão teórico-reflexiva.

O texto está organizado em sete seções: a primeira, que é esta introdução, apresenta uma visão preliminar do assunto que foi objeto da investigação, ressaltando as suas intenções e relevância, explicitando os objetivos e mencionando resumidamente os principais resultados e conclusões do trabalho; na segunda foi delineada a metodologia aplicada à pesquisa; a terceira discute acerca da formação pedagógica do enfermeiro; na quarta são apontadas reflexões sobre o despreparo pedagógico da formação desse profissional; na quinta seção apresentou-se uma discussão acerca dos principais desafios que o enfermeiro enfrenta na prática professoral e as perspectivas para essa prática frente a esses desafios; e, por fim, seguem algumas considerações plausíveis, mas não imutáveis, a partir da pesquisa realizada, que apontam para a necessidade de rever os processos de formação inicial de enfermeiros, tendo em considerar que a docência pode ser uma área de atuação, de reflexão e de pesquisa desses profissionais, tão importante quanto o exercício na área teórico-científica.

Verificou-se a necessidade de se implementar uma formação continuada para o exercício da docência no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, para atender a quem pretende estar a serviço da Educação.

## Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo exploratório de cunho teórico-reflexivo de abordagem qualitativa, que se valeu de fontes bibliográficas para o

embasamento teórico e exploração do tema, a partir da reflexão sobre publicações concernentes ao objeto de pesquisa enfermeiro professor e os desafios da docência em nível médio profissionalizante. Nesse tipo de pesquisa, “o processo é descritivo, indutivo, de observação que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos” (NASCIMENTO; SOUSA, 2016. P. 3).

Inicialmente, a partir de descritores “Docentes de enfermagem” e “Educação Profissionalizante” com o operador booleano “AND”, indexados nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), foi realizada uma busca de artigos científicos na biblioteca *Scientific Electronic Library Online* e nas Bases de dados em Enfermagem da Biblioteca Virtual em Saúde e na de Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde. Além dessa pesquisa, utilizando descritores controlados em bibliotecas e base de dados supracitados, procedeu-se uma busca não controlada no Google Acadêmico.

Como critérios de elegibilidade foram incluídas publicações que tivessem a análise diretamente relacionada ao objeto de estudo desta reflexão, e que tratasse especificamente da atuação do enfermeiro professor em nível médio profissionalizante. Foram excluídas publicações que se propuseram a analisar questões do ensino assistencial, distanciando-se da temática formação pedagógica do enfermeiro. Não se viu justificativa para a necessidade de corte temporal.

Para análise das informações foi elencada a categorização de temáticas, por meio da Análise de Conteúdo. O método da Análise de Conteúdo se constitui, segundo Bardin (2011, p. 44) de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Ou seja, com o referido método, busca-se captar de forma crítica o sentido das mensagens, seu conteúdo manifesto ou subentendido, as significações explícitas ou disfarçadas.

## Formação pedagógica para o enfermeiro

O enfermeiro professor do nível médio profissionalizante precisa acompanhar as modificações curriculares que ocorrem na educação profissional, ou seja, é necessário ressignificar práticas para o exercício pedagógico. Então, é evidente que a verdadeira competência pedagógica está em propiciar o relacionamento entre o conhecimento facilitado como docente com os objetivos da prática e situações de aprendizagem, e não simplesmente em dominar o conteúdo que se ensina.

É evidente que os cursos de graduação em enfermagem apresentam falhas quanto a formação para a docência, uma vez que existe uma incipiência concernente a disciplinas de cunho pedagógico que prepare esse enfermeiro para a atividade docente e que norteiem o processo de ensino-aprendizagem, e isso implica repercussões negativas para essa crescente área de atuação para os enfermeiros. Para corrigir essa deficiência, pode-se lançar mão da formação continuada cursos de pós-graduação *stricto e/ou lato sensu*, bem como em cursos de licenciatura em enfermagem, formação pedagógica ou docência para educação profissional de nível técnico na área da saúde existentes em algumas instituições de ensino (SGARBI *et al.*, 2015).

A formação do enfermeiro é voltada à assistência hospitalar, na atenção primária à saúde, urgência e emergência e gestão, ou seja, tem um objetivo pautado da visão biomédica e tecnicista. Isso porque não existem exigências para a existência de disciplinas de cunho didático-pedagógico, em exceção ao pressuposto pelo Parecer técnico nº 28/2018, que contém recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem trazidas pela Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001, que propõe conteúdos relacionados à formação pedagógica do enfermeiro.

Muitos enfermeiros que atuam na docência não se preocupam quanto à sua formação e competência diante a prática professoral, pois não investem na recapitulação e atualização dos conhecimentos próprios da área, assim como para a formação pedagógica. E apesar da pesquisa científica ser uma forma de atualização e incentivo para o exercício da docência, ainda existe a necessidade de maior

preocupação por parte dos que lecionam, inclusive, no nível médio profissionalizante.

## **Despreparo pedagógico para atuação na prática docente**

Implicações acerca da necessidade de o preparo didático-pedagógico para o enfermeiro atuar na docência em nível médio surgiu em 1968, com o Parecer nº 837/68, tendo como finalidade o preparo do profissional para a prática docente. Contudo, os relatos de enfermeiros professores nos estudos e as evidências das publicações apontam que essa demanda ainda existe.

Conforme dita o Parecer Normativo nº 004/2017, do Conselho Federal de Enfermagem, os enfermeiros com diploma em nível de graduação é que tem a responsabilidade direta em formar os técnicos em enfermagem, tendo assim o compromisso em considerar a relação saúde e educação para o processo formativo e integral do técnico.

E na prática, como docente, o enfermeiro depara-se com obstáculos relacionados a questões didáticas-professor, didáticas-discente e didáticas-instituição. Essa interface com a didática e os outros três componentes estão sendo evidenciadas a partir da lacuna na formação do enfermeiro na graduação para o exercício da docência.

Então, pelo caráter formativo do enfermeiro estar mais centrado na assistência à saúde, a valorização técnica durante o ensino é inevitável; contudo, nesse ínterim, não se preocupam com os aspectos que estejam mais relacionados às questões didáticas e pedagógicas.

Em um estudo de Gomes (2016) se aponta que 51,85% da amostra de professores enfermeiros só possuíam algum tipo de formação pedagógica pelo fato da presença de uma Escola de Enfermagem na região que possuía curso em licenciatura em enfermagem, o que contribuía para esse cenário. Os autores concluíram que há uma real necessidade em estudar questões concretas acerca da formação pedagógica dos enfermeiros professores de nível médio profissionalizantes.

E, apesar dos apontamentos da legislação para o preparo pedagógico do enfermeiro, é necessário salientar que a seleção desse profissional para a docência ainda é pautada na eloquência e a compro-

vação de experiência na assistência, porém ressalta-se a importância da preparação pedagógica (COLONI *et al.*, 2016).

Os enfermeiros egressos de cursos de bacharelado em enfermagem e que estão ingressando no ensino técnico em enfermagem não estão preparados adequadamente para o exercício docente, tendo em vista a ausência ou incipiência de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e suporte didático e pedagógico.

Sendo assim, especialmente em virtude do modelo assistencial e educacional que veio se apropriando dos cursos de educação profissionalizante, o exercício pedagógico do professor foi dispensado para segundo plano, havendo maiores investimentos na questão tecnicista em detrimento da formação pedagógica desses professores (HOTT; REINALDO, 2018).

As escolas de nível médio também têm sua parcela de responsabilidade para esse cenário de despreparo pedagógico do enfermeiro professor, uma vez que em geral não proporcionam ao professor uma formação inicial ou continuada acerca da relevância dos saberes didáticos e pedagógicos para a educação profissionalizante. Essa incipiência e/ou despreparo pedagógico dos enfermeiros professores pode ser apontada como preocupante no que diz respeito à qualidade do processo formativo dos técnicos em enfermagem, assim como do exercício profissional desses nos serviços de saúde, afetando diretamente a qualidade da assistência prestada.

Em meio a tanta discussão acerca do despreparo pedagógico do enfermeiro professor, um estudo de Pereira (2019) aponta que os enfermeiros entrevistados afirmaram a real importância das disciplinas pedagógicas durante a formação acadêmica na graduação para conferir capacidade para atuação na docência. E os entrevistados que tiveram oportunidade de realizar o bacharelado e licenciatura em enfermagem afirmam essa necessidade.

## **Desafios e perspectivas inerentes a prática pedagógica do enfermeiro professor**

No decorrer do tempo, com as mudanças no âmbito técnico-científico, surgiram também exigências de profissionais com maior



competência para atuação na sua área. Isso repercutiu diretamente na organização curricular dos cursos, sendo também marcante nos cursos de enfermagem, necessitando de um enfermeiro competente para o exercício assistencial sem um apontamento para a docência.

Articular os saberes da Educação e Saúde é um desafio na prática pedagógica, que é difícil a elaboração de interfaces que viabilizem o diálogo entre as disciplinas, as alternativas metodológicas e, conseqüentemente, a (re) construção de saberes para a prática em saúde (GUBERT; PRADO, 2011).

A ausência ou fragilidade da formação pedagógica é apontada também como um desafio para a prática docente do enfermeiro professor do curso técnico em enfermagem. Os 12 enfermeiros participantes na pesquisa de Ordine (2014) cursaram ou estavam cursando o curso de licenciatura ou complementação pedagógica, porém eles afirmam que essa preparação se mostrou insuficiente.

Muitos enfermeiros professores até sistematizam suas experiências enquanto docentes sobre o que é ser professor de enfermagem, além de utilizarem sua experiência na área de atuação como instrumento facilitador da construção do conhecimento em sala de aula; contudo, ressaltam a necessidade da formação pedagógica.

Outro desafio é conseguir envolver o discente como agente ativo no processo ensino-aprendizagem, na tentativa de incentivar a participação de forma voluntária e frequente nas discussões, o que tem como principal objetivo tornar esse discente o protagonista do seu conhecimento (GÓIS, 2019).

A deficiência no preparo para a docência no período da graduação é outro desafio, e o preocupar-se em elaborar planos de ensino voltados a disciplinas que fazem parte da expertise ou atuação, a dicotomia entre prática e ensino, falta de estímulos para que o aluno se expresse no decorrer da aula e a desarticulação entre o empenho docente e discente, configuram outros desafios. Lopes e Therrien (2014) atribuem o desafio relacionado a dificuldades no quesito avaliação da aprendizagem, do processo ensino-aprendizagem e do controle da qualidade do ensino, que permeiam o cotidiano dos enfermeiros professores.

Visto como uma perspectiva de mudança relevante para o ensino profissionalizante em enfermagem aponta-se a necessidade de

uma prática reflexiva para a educação, na qual os enfermeiros professores possuam habilidades para olhar panoramicamente sua prática pedagógica, a fim de realizar uma análise sobre a ela, tendo como produto disso a capacidade de pensar em mudanças para adaptação curricular com vistas na contextualização dos conteúdos com as necessidades dos discentes, sociedade e serviços de saúde, para que os objetivos dos conteúdos sejam alcançados.

Discussões realizadas entre enfermeiros docentes de nível técnico em enfermagem acerca da organização curricular do curso é uma estratégia para refletir sobre a prática pedagógica e esse recurso ainda é pouco utilizado que se justifica pela falta de oportunidade ou não exigência da instituição de ensino. Isso aponta para a falta de diálogos entre os professores a respeito das vivências da docência. Contudo, os enfermeiros professores são capazes de dialogar, estudar e avançar no conhecimento sobre sua prática, organizando reuniões e elencando estratégias durante a troca de experiências do cotidiano (COLONI *et al.*, 2016; ORDINE, 2014).

É necessário também realizar um planejamento pedagógico com objetivo de propor um modelo de ensino horizontalizado onde haja articulação entre os conteúdos das disciplinas que os discentes acompanham perpendicularmente, o que facilita a aprendizagem.

O planejamento é parte muito importante do ser docente; contudo, muitos enfermeiros professores apontam que “os encargos do dia a dia de um professor e a carga pesada de trabalho (estágio, avaliações) o impedem de realizar o planejamento que ele julga importante” (ORDINE, 2014. p. 51). Sendo assim “planejar e pensar andam juntos, portanto, professores que não conseguem pensar sobre suas ações, acabam robotizando suas ações, deixando de construir algo novo” (ORDINE, 2014. p. 51).

A interdisciplinaridade é outra estratégia didática que os enfermeiros podem utilizar na prática docente, possibilitando a comunicação entre as disciplinas e seus conteúdos, assim como a integração dos discentes para melhorar a aprendizagem e aplicação na prática profissional. “A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas; deve abrir possibilidades de relacioná-las com atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação” (CARVALHO; VIANA, 2009, p. 4).

## Considerações finais

A discussão reflexiva em torno da temática “prática do enfermeiro atuante na docência de nível médio profissionalizante em enfermagem” permitiu enfatizar algumas fragilidades e dificuldades que permeiam essa prática, assim como também apontar perspectivas que vislumbram auxiliar esse enfermeiro frente as nuances enfrentadas.

Diante a leitura crítica e reflexiva das publicações selecionadas, pode-se inferir que o despreparo pedagógico é uma realidade da prática do enfermeiro que atua na docência, que está sendo cada vez mais discutida em âmbito científico e, com efeito, vem produzindo rumores de mudanças curriculares para a formação em bacharelado do enfermeiro, tendo em vista a necessidade do preparo pedagógico para a prática docente desse profissional, em especial dos recém-formados, que ingressam na docência em nível médio profissionalizante como uma primeira oportunidade de emprego.

Dificuldades quanto à avaliação, promover interatividade do discente durante as aulas, o planejamento das disciplinas e das aulas, bem como a fragilidade na formação pedagógica, são desafios apontados pelos autores discutidos. Em contrapartida, o diálogo, o estudo, o planejamento e a interdisciplinaridade são vistas como perspectivas positivas para prática pedagógicas do enfermeiro.

Sendo assim, pode-se concluir que esta reflexão teórica sobre a realidade do enfermeiro que atua na docência permite elucidar e ratificar a verdadeira necessidade da melhor preparação pedagógica deste, durante a graduação, o que trará repercussões positivas no que tange à atuação desse profissional futuramente vendo a docência como campo de atuação e forte possibilidade de ingresso no início da carreira, especialmente no nível médio profissionalizante.

À guisa de conclusão, depreende-se que o resultado do presente estudo sugere a necessidade de rever os processos de formação inicial de enfermeiros, isto é, é preciso considerar durante a graduação à docência como uma área de atuação, de reflexão e de pesquisa desses profissionais, tanto quanto ao exercício na área teórico-científica. Outrossim, faz-se necessário reforçar a necessidade da formação continuada para o exercício da docência, também no contexto dos cursos

de pós-graduação *stricto e lato sensu*, para atender a quem pretende estar a serviço da Educação.

Por fim, espera-se que a presente discussão contribua para alimentar o debate sobre prática docente do enfermeiro professor de nível médio profissionalizante em enfermagem, principalmente entre aqueles que se dedicam ao ensino e à pesquisa.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Lisboa: Edições, 2011.

BRASIL. Câmara de Ensino Superior. **Parecer n. 837/68**. Criação do Curso de Licenciatura em Enfermagem. Brasília: Ministério da Educação; 1968.

\_\_\_\_\_. Plenário do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. **Parecer de Câmara Técnica nº 28/2018/CTLN/COFEN**. Dispõe sobre Limitação do acúmulo de carga horária semanal dos profissionais de enfermagem e descanso entre as jornadas. Brasília: COFEN; 2017. Disponível em: [http://www.cofen.gov.br/parecer-n-28-2018-cofen-ctl\\_n\\_68178.html](http://www.cofen.gov.br/parecer-n-28-2018-cofen-ctl_n_68178.html). Acesso em: 29 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Plenário do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. **Parecer normativo n. 004/2017**. Matérias, disciplinas privativas do enfermeiro no ensino de enfermagem. Ensino superior. Ensino técnico. Brasília: COFEN; 2017.

\_\_\_\_\_. Plenário do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. **Resolução CNE-CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: COFEN. 2017. Disponível em: [http://www.cofen.gov.br/resolucao-cne-ces-n-3-de-7-de-novembro-de-2001-diretrizes-nacionais-curso-graduaao-enfermagem\\_6933.html](http://www.cofen.gov.br/resolucao-cne-ces-n-3-de-7-de-novembro-de-2001-diretrizes-nacionais-curso-graduaao-enfermagem_6933.html). Acesso em: 29 maio 2021.

CARVALHO, R. S.; VIANA, L. O. A formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade. **Rev. Enfermería Global**. v. 15, p. 1-14, 2009. Disponível em: [https://scielo.isciii.es/pdf/eg/n15/pt\\_docencia2.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/eg/n15/pt_docencia2.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.

COLONI, Caroline Silva Morelato *et al.* Prática pedagógica na educação profissional de nível médio em enfermagem. **Cogitare enferm**, v. 21,

n. 1, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bf-fb/8249ecde5642a954e340e6018fad67fd4b98.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

GOMES, Virginia Crispina de Oliveira. **Perfil dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: [https://docs.bv-salud.org/biblioref/2020/09/1120256/dissertacao\\_enf\\_virginia-crispina-de-oliveira.pdf](https://docs.bv-salud.org/biblioref/2020/09/1120256/dissertacao_enf_virginia-crispina-de-oliveira.pdf). Acesso em: 29 maio 2021.

GÓIS, Fernanda Arruda de. **Dificuldades e desafios do enfermeiro na prática pedagógica em um curso técnico de enfermagem**. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde, Universidade Católica de São Paulo. Sorocaba, SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22022>. Acesso em 14 de maio de 2021.

GUBERT, Edilmara; PRADO, Marta Lenise. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 285-95, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/9036/9630>. Acesso em: 14 maio 2021.

HOTT, Marden Cardoso Miranda; REINALDO, Amanda Márcia dos Santos. Qualificação pedagógica de enfermeiros docentes em cursos profissionalizantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 15, p. 6455, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6455/pdf>. Acesso em 14 de maio de 2021.

LOPES, Roberlandia Evangelista; THERRIEN, Silvia Maria Nobrega. O que dizem os estudos sobre a formação do enfermeiro docente? **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 106-116, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2965/1572>. Acesso em: 14 maio 2021.

NASCIMENTO, F. P; SOUSA, F. L. L. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática—como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016.

ORDINE, Yara Othon Teixeira. **O cotidiano do enfermeiro-professor em um curso técnico em enfermagem: desafios da prática pedagógica**. 2014. 97 f. dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Enfer-

magem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-06022015-192251/publico/YARAOTHONTEIXEIRAORDINE.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

PEREIRA, Juliana Andrade. **O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde: construindo uma identidade docente**. 2019. 206 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2097>. Acesso em: 14 maio 2021.

SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves *et al.* Formação do enfermeiro para a docência no ensino técnico em enfermagem. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 17, p. 44-65, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/745/702>. Acesso em: 14 maio 2021.

SOUZA, Daniela Maysa de *et al.* Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnica de nível médio. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 5, p. 2432-2439, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0289>. Acesso em: 14 maio 2021.

## 14 LETRAMENTO DIGITAL NA PERSPECTIVA DE PRÁTICA EDUCATIVA INOVADORA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA REFLEXIVA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap14>

### MACIEL BOMFIM DO NASCIMENTO

Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE).. Especialista em Educação a Distância (UFC). Especialista em Educação Ambiental (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UECE/FAEC). Professor de Informática Básica e Letramento Digital, no ensino médio integrado à Educação Profissional (SEDUC/CE).

E-mail: [maciel.bomfim@aluno.unilab.edu.br](mailto:maciel.bomfim@aluno.unilab.edu.br)

### IGOR DE MORAES PAIM

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Maranguape). Coordenador de Pesquisa, Pós-graduação e inovação. Doutor em Educação (UNESP-Marília), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UECE) e Bacharel em Direito (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa em Enriquecimento Escolar e Promoção Cognitiva.

E-mail: [igormoraes@ifce.edu.br](mailto:igormoraes@ifce.edu.br)

## Introdução

**E**stamos imersos na cultura grafocêntrica, em que as práticas sociais de linguagem estão em textos orais ou escritos, sendo o letramento um ato para além da alfabetização. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tragam sentido e façam parte da vida das pessoas (SOARES, 2002). No caso do letramento digital não é diferente.

Dentre as provocações vivenciadas atualmente, acreditamos que a Educação nos distintos níveis, modalidades e contextos, as possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica, precisam ser ressignificadas, na visão de Kleiman (2014), que sugere por meio de metodologias que utilizem como suporte pedagógico o uso das tecnologias digitais, na forma de ler, escrever e se comunicar.

Sobre as discussões a respeito dos letramentos digitais e da nova mentalidade que se forma a partir do uso das tecnologias digitais têm desafiado as diversas instituições de ensino básico e superior a repensar o ensino tradicionalista enraizado, com a revolução de ações educativas de inovação, pois o aluno já não carrega o mesmo perfil de outrora e surgem os desafios de propor estudos de letramento na era digital (REZENDE, 2016).

Vale salientar que outra questão que deve ser apresentada para quem estuda a temática é a de que letramento tem se tornado um termo cujo significado muda a depender de quem (área acadêmica, por exemplo) e onde (escola, universidade, mídia) é proferido e que ele possa sofrer reconceituações, pois o advento das tecnologias digitais ocasionou nas formas de letramento a redefinição em função de seu



contexto de uso, daí há uma certa dificuldade em propor definições permanentes (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005).

Para as prerrogativas que se seguem, acreditamos que o letramento digital possa vir a desempenhar uma ação capaz de extrapolar a leitura e escrita (BUZATO, 2007), sobretudo da neutralidade na linguagem e da comunicação. Mas, se precisa considerar que autores e pesquisadores como Moita-Lopes (2010), Santaella (2007), Brasil (2017), Borges (2016), entre outros, e de forma distinta, têm discutido o letramento digital sobre a relevância e contrapontos do seu apoio nas tecnologias digitais para os processos e enriquecimentos do ensino e aprendizagem.

Nos trabalhos mencionados abordaram-se as formas de utilizar as tecnologias na construção do conhecimento das componentes curriculares; porém, ao estudar sobre a temática, surgiram as seguintes perguntas norteadoras para nosso artigo: Como as práticas inovadoras educacionais podem ser fortalecidas e direcionadas nas potencialidades do letramento digital? De que modo está organizada a prática do letramento digital, nos escritos de documentos normativos lançados para apreciação na Educação básica?

Diante deste contexto, o presente trabalho buscou como objetivo analisar os fundamentos teóricos e políticos que fomentam o letramento digital, como estratégia no apoio às práticas educativas de inovação. Já os objetivos específicos, em identificar o letramento digital nos principais documentos normativos que servem de base para a educação básica, na importância de discutir os novos rumos de fazer educação.

Para fundamentar as discussões, buscou-se embasamentos nos estudos de autores como: Moreira (2012), Pinheiro (2016), Coscarelli e Ribeiro (2011) e Araújo (2020), assim como outros autores de mesma relevância no estudo desse tema. De natureza igual foi feita uma análise nos documentos normativos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para tratar sobre a temática voltada ao processo de direcionamento na Educação básica.

Organizamos o nosso texto em tópicos, para uma melhor compreensão das narrativas, desde o conceito de letramento digital e suas interpretações para validar e enriquecer as reflexões subseqüentes,

para com a metodologia adotada no estudo. Denominamos de resultados e discussão no elencar das compreensões e conversas dos autores, pesquisadores e documentos encontrados de acordo com nossos objetivos e, por fim, nas considerações finais, descrevemos as percepções pertinentes de todo o trabalho.

## Letramento digital: conceito e anúncios para reflexões

Inicialmente, no que se espera de um conceito pronto e estruturante, embora não haja conformidade sobre a compreensão do termo letramento digital, a expressão é utilizada na sociedade atual, pois o significado de letramento digital pode sofrer variações nas interpretações, e essas percepções estão de acordo com os contextos e teóricos diversos, como foi mencionado no olhar de Silva (2012, p. 2):

[...] pois, já se fala não apenas em um letramento, mas letramentos, no plural. Isto porque, mesmo pessoas consideradas letradas na escrita e no manuseio de textos impressos diversificados podem, por exemplo, apresentar um grau de letramento muito baixo ou mesmo uma não alfabetização para os contextos digitais.

Freitas (2010) faz uma abordagem em seu estudo, refletindo que possa haver definições restritas e amplamente difundidas, para tal termo, sendo que as restritas não levam em consideração apenas o contexto sócio-histórico e políticos, pelo fato de o letramento digital passar a ser entendido apenas como mero domínio da tecnologia existente; já na definição ampla aos vários aspectos que o englobam, sendo a prática necessária, porém atrelado à criticidade no uso da tecnologia.

Sendo assim, na visão de Kleiman (2014), não é viável letrar digitalmente sem pensarmos no indivíduo que precisa estar alfabetizado, bem como não se pode apenas alfabetizar, sem perceber o uso social que se fará desse conhecimento nas práticas sociais que envolvam as ferramentas tecnológicas. Para que o letramento seja pleno se torna precisa uma reflexão crítica na utilização, como e por que na prática docente.

Para Pinheiro (2018), dizer quem é letrado ou não digitalmente torna-se complexo, pois muitos alunos dominam a tecnologia, mas

talvez sejam limitados na criticidade em buscar informações trazidas por ela; saber utilizar esses recursos para aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Nesse caso, averiguar o porquê de se fazer uma busca na *web*, ou seja, saber a finalidade da informação para a vida, a fim de promover a aquisição de um conhecimento (MOREIRA, 2012).

Para isso, Freitas (2010) discute quatro competências fundamentais para um letrado digitalmente: I. Avaliação crítica de conteúdo, para além de compartilhar informação; II. Leitura utilizando-se do modo não linear ou hipertextual, fazendo conexões e ligações diversas no ato de ler, inserindo informações novas, que passa a ter um papel ativo diferente de um leitor de texto impresso; III. Associação das informações das diferentes fontes de informação e IV. Desenvolver e/ou aprimoramento das habilidades de busca e pesquisa.

Entretanto, não são fixas tais ponderações, pois, na visão de Silva (2020, p.33), o letrado digital muda, tanto quanto o tempo, trata-se de um movimento que evolui e modifica com seu tempo, possibilita mudanças cognitivas, estruturais, o que dificulta ainda mais a definição de um sujeito letrado digital.

Nas contribuições dos estudos de Ribeiro (2009) o conceito é complexo e apresenta uma amplitude, visto que uma pessoa pode ser letrada somente para usar a *internet* em casos comuns: acesso aos *e-mails* ou conversando em redes sociais, por exemplo. Ainda, segundo a autora, as pessoas são letradas digitalmente de acordo com sua realidade de vida.

Esses debates conduzem, pois, ao que defendemos como letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia, um caso paradigmático dos novos letramentos para inovação pedagógica. Buzato (2007, p. 110) entende que:

os letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente (BUZATO, 2007, p. 110).

O letramento digital, porém, é mais do que isso; nas ponderações de Moreira (2012), o letrado precisa aprender a fazer uso da tecnologia para gerar um benefício ou comodidade para elas. Esse cenário gera um grau de letramento, que o indivíduo aprende, por exemplo, quando já possui um conhecimento prévio das ferramentas digitais ou mesmo de como usá-las nas atividades significativas.

Podemos perceber até aqui que o letramento digital enquanto aprendizagem no espaço e de contexto escolar desenvolve e pode aperfeiçoar os saberes e as aprendizagens da leitura e da escrita, que se ampliam no contato com os suportes tecnológicos que estão presentes na cultura de nossa sociedade e já assumiram possibilidades educacionais nas práticas pedagógicas da escola atual, e é nessa perspectiva que discutiremos.

## Metodologia

O presente artigo se trata de um estudo teórico resultado de uma pesquisa bibliográfica, com leituras de documentos normativos, como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, dentre outros, com abordagem qualitativa e no embasamento de exploração do tema com reflexões dos achados na literatura.

Optamos pela pesquisa bibliográfica por ser considerado um procedimento técnico, e que a compreendemos como uma possibilidade para o estudo e análise de documentos que apresenta fontes científicas, que, de acordo com Gil (1991), pode ser organizada a partir de material já publicado, constituído de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet (*Scielo*, catálogo da Capes, Google acadêmico, etc.).

Selecionamos uma bibliografia temática que se pautasse não só ao tema proposto, mas ao principal objeto do estudo. Com base no referencial teórico, o percurso foi a análise crítica dos documentos formativos e artigos, uma vez que nas obras analisadas as contribuições são semelhantes, abordando o tema com igual interesse.

Os fundamentos teóricos deste texto ainda contemplam a técnica de pesquisa documental, que pode ser definida, de acordo com Zanella (2013, p. 118):

Que envolve a investigação em documentos internos [da organização] ou externos [governamentais, de organizações não-governamentais ou instituições de pesquisa, dentre outras]. É uma técnica utilizada tanto em pesquisa quantitativa como qualitativa (ZANELLA, 2013, p.118).

Assim, pode-se implementar a pesquisa documental quando os dados obtidos são estritamente de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

O nosso potencial reflexivo está entre as conversas estruturadas e sistematizadas dos estudos para alcançar nossos objetivos. Os argumentos residem na independência de muitos enunciados que são “mais ou menos provados”. A intenção aqui não é provar, sem nenhuma dúvida, a existência de uma relação particular das narrativas em cada seção, mas nos colocarmos como pesquisadores reflexivos frente à literatura de embasamento e discussões.

## Resultados e discussão

Estamos diante dos sistemas da informação veiculada em diversas formas de mídia, no destaque ao computador (pessoal ou de mão) que proporciona um ambiente de leitura, escrita e imagem, que gera conhecimento e informações atribuídas aos valores culturais, sociais e mercadológicos. Referindo-se às implicações pedagógicas das teorias de letramento digital, destacamos esses estudos, para além da preocupação com os estudos da linguagem e alfabetizar.

Na busca dos principais documentos atuais que servem de direcionamentos para a Educação Básica, a essência do letramento digital está presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), que foram publicadas desde 2006 e elaboradas por equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação. Notou-se que objetivo principal do documento está em colaborar para as relações entre a escola e o professor. Apesar de este documento oficial possuir apenas única edição, sem inovações, seu estudo é de suma importância por-

que sua elaboração segue a continuação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o final da Educação Básica.

As dimensões encontradas que envolvem os aprendizados de letramento comentadas aqui levam em consideração as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos. Nesses aspectos, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 29) deixam claro que:

o letramento a ser desenvolvido nas escolas não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na *Internet*, por vídeos e filmes, etc.

Nesse cenário, o documento discute que o estudante do Ensino Médio precisa habituar-se de forma lúdica e crítica com diferentes contextos de leitura e produção textual, em diferentes suportes e linguagens, inclusive a linguagem digital.

Na leitura da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), disponível no ano de 2017, pelo Ministério da Educação, e que almeja a igualdade de aprendizagem no território nacional, para o desenvolvimento da cidadania nas etapas e modalidades da Educação (BRASIL, 2017), em sua estrutura como um documento plural, nela foi possível perceber a busca de situar um conjunto de aprendizagens que são consideradas essenciais e indispensáveis para que as escolas possam a ter uma referência nacional obrigatória na elaboração e/ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

Na BNCC são dez competências gerais da Educação Básica formuladas; deste total, são duas que chamaram atenção para a cultura e letramento digital. De acordo com o documento (BRASIL, 2018, p. 9) a competência 4, que estabelece o incentivo à Comunicação:

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Nessa competência percebemos a importância do fortalecimento das linguagens, principalmente nos contextos que envolvem a cultura de aprendizagem contínua que coloque as mídias digitais e o conhecimento como elementos profundamente relacionados nas realidades do aluno. A competência 5 traz o direcionamento de que o discente necessita para cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Entendemos nesta a preocupação no aprender a aprender, buscando lidar com a informação disponível, atuar com discernimento nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ser proativo para identificar os dados de uma circunstância e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades são esses os discursos para o letrado digital, que, de fato, é esperado no cenário das práticas inovativas.

No estudo, voltado nas competências, compreendemos que as práticas pedagógicas devem ser baseadas dentro com contexto histórico e cultural, na importância de utilizar tecnologias digitais de forma crítica e ética (OCHS, 2020).

Por tudo que já foi mencionado, a Base Nacional Comum do Ensino Médio (BNCCEM) especificamente, surge como o documento, que traz informações sobre a etapa do Ensino Médio, deixando a área das Linguagens que se refere aos conhecimentos dos sujeitos em diferentes esferas de comunicação, das formais às mais cotidianas, e que deve garantir o domínio da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. Apresentando as habilidades necessárias para as práticas de linguagem de natureza digital, são listadas:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (BRASIL, 2018, p. 489).

Logo, fica notório que a BNCCEM não se refere apenas aos impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), mas também das diversas linguagens que circulam no meio digital, na apropriação crítica e responsável das tecnologias. É justamente na seção Língua Portuguesa no Ensino Médio, campos de atuação social, competências específicas e habilidades, que sinaliza a cultura digital, os novos letramentos, gerando maiores desafios para os professores.

Nas discussões de Araújo (2020), a pesquisadora relata que apesar da BNCCEM ser o documento que mais apresenta práticas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes, o documento não fala de letramento em si, no sentido de que conceitos, conhecimentos e saberes contemporâneos, presentes no meio social, político e cultural, ainda não são totalmente contemplados.

Acrescentamos, por acharmos importante “o saber participar” na Internet, por ser uma rede que oportuniza a comunicação e o acesso aos diversos conteúdos e conhecimentos. São os direcionamentos para a utilização de forma segura, responsável e consciente, em função da interatividade com os pares. Isto envolve habilidades de compreensão dos efeitos da participação em redes sociais virtuais, combatendo a desinformação, o bullying ao discurso de ódio, bem como os mecanismos de denúncia destes eventos (CARR, 2011).

Ainda, de acordo com Carr (2011), a participação na Internet envolve, ainda, o próprio uso equilibrado da rede, entendendo-a como uma das perspectivas da vida social e da construção da consciência crítica, não como o centro das atividades cotidianas. A preservação da



privacidade e a compreensão de sua importância fazem parte deste processo participativo.

É necessário lembrarmos que nenhum dos documentos educacionais investigados menciona os termos simples na visão das novas tecnologias, como: “nativos digitais”. Além disso, não ficaram sistematizados os cuidados sobre se trabalhar com temáticas que tratam a privacidade, a segurança e possíveis prejuízos na saúde ou outros riscos frequentes na Internet.

Ainda com o olhar crítico, não é possível afirmar que as práticas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes presentes nas orientações destes documentos ocorrem de fato na vida e nas salas de aula do país.

Assim, é inegável a necessidade de uma política que fomente a formação inicial e continuada de professores e que estes saibam acompanhar e se adequarem aos novos rumos dos projetos político-pedagógicos da escola, oportunizando paralelamente uma consulta qualificada, cuidadosa e reflexiva dos documentos propostos e organizados nas diretrizes curriculares sobre a temática defendida.

## Considerações finais

Percebemos, apesar da análise sucinta, limitada a alguns documentos, a necessidade de complementos que devam “ir ao encontro” das exigências da sociedade em rede na contemporaneidade, sendo necessário para além das diretrizes registradas nos documentos educacionais oficiais, os cuidados com os diversos contextos de escolas.

Ressaltamos que há de se considerar o cenário atual de educação que exige discussões nas salas de aula do Ensino Médio, principalmente, com as narrativas da informação que circulam pelas mídias digitais e que revelam o papel do cidadão diante do uso das tecnologias, visando aos aspectos positivos e negativos e fortalecimento da formação integral dos sujeitos.

Assim, percebemos nos textos estudados algumas ponderações necessárias, que nos firmam a reflexão de se tornar válida a iniciativa de apoiar as diversas redes de ensino, escolas e professores que necessitam incluir os temas de tecnologia e computação nos seus currículos. Porém, permanecem de forma oculta os principais arranjos

pedagógicos de intenção para que se tenha as necessárias evidências pedagógicas de como o letrado digitalmente pode atuar nos diferentes contextos escolares, pois são várias as realidades de acesso às tecnologias, sobretudo a formação docente desproporcional e irregular ao que se registra nas pautas normativas de educação do país.

## Referências

ARAÚJO, E. V. F. de. A BNCC e o Letramento Digital: Leitura e Escrita Digital no Ensino Médio. Anais do CIET:EnPED: 2020 – (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1197>>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 de maio 2021.

BORGES, P. F. B. **Letramento digital:** um estudo do tipo estado da arte. ISATT International Conference on Teaching Education, UFTM. IV Fórum de Formação de Professores, 2013.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. In: São Paulo. III Congresso Ibero-Americano Educa Rede, 3., 2006. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

CARR, N. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros.** Rio de Janeiro: Agir, 2011.

COSCARELLI, C, V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26. n. 3. p. 335-352, dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a1>. Acesso em: 20 maio 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KRIPKA, R; SCHELLER, M; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa.** In: Atas CIAIQ, 2015, v. 2. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>. Acesso em: 20 maio 2021.

MOREIRA, C. **Letramento digital: do conceito à prática.** Anais do SIELP. v 2, n 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PINHEIRO, R. C. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia** (UFMG, Belo Horizonte), v. 9, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando.** Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação. In. PRIMO, A. (org.) **Interações em Rede.** Porto Alegre: Sulina, p. 33-47, 2013.

SILVA, M. A. de L. A importância da Formação de professores Diante da Tecnologias Digitais Educacionais. **Iteq Educacional Projetos e Projetos.** São Paulo, v. 3, n. 4, p. 33-37, out, 2020.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. T. Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica Para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, [S.l.], v. 16, n. 1, may 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 19 maio 2021.

SILVA, S. P. **Letramento Digital e Formação de professores na era web 2.0**: O que, como e por que ensinar? *Hipertextus Revista Digital*. v. 8 – 2012. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

OCHS, M. TV Seduc RS. **Capacitação em Letramento Digital** – Educação Midiática para Cidadania Digital, 2020. Vídeo (62 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M8ChrG4B6-Q> Acesso em: 16 de Maio 2021.

FÃS DA PSICANÁLISE. **Os Impactos das Redes Sociais na Vida em Sociedade**. Disponível em: <https://www.fasdapsicanalise.com.br/os-impactos-das-redes-sociais-na-vida-em-sociedade/>. Acesso em: 15 maio 2021.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração – UFSC, 2013.

## 15 ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL BILINGUE: ESTRATÉGIA EDUCACIONAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM E SEM SURDEZ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap15>

### MARIA DE LOURDES LEITE PAIVA

Mestranda em Ensino e Formação (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Psicopedagogia (UFC), Saúde Mental (UFC), O&M (IFCE), DV (CREAECE). Pedagoga e Profissional de Educação Física (UVA/GREF-5). Aperfeiçoamento em AF para PcD (UFJF), AAFEscolar (UFJF), AEE em DI (UFAL), TEA (UFRJ), TEA (UFERSA), AEE em AHD (UFMS), Arte e Superação da Deficiência-Desafios e Perspectivas (INCE/UFRJ), Arte, TA e Deficiência (UFRJ), Professores do AEE (SME-Fortaleza). Professora Colaboradora do Projeto LAMAPA-IEFES (UFC), e LABCOM-PcD/DENF (UFC). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas: PEEEI/ABA&EF-IEFES (UFC). Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEVA-IDJ). Trabalha no Distrito de Educação 3.  
E-mail: lourdesleitep@yahoo.com.br

### KAE STOLL COLVERO

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

## Introdução

**N**a educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (PNEEPEI, 2008, p. 12).

Tendo em vista, o momento em que estamos vivendo, nesse cenário de pandemia do novo coronavírus, dando origem a covid-19, doença que impactou nas vidas das pessoas, tanto diretamente como indiretamente nos contextos social e educacional, e na nova adequação do ensino na perspectiva inclusiva, nesse panorama, o ensino é marcado por relações que passam a ser mediadas por meio de tecnologias, que tomam o lugar da estreita convivência presencial entre professor-aluno. O grande desafio seria, então, encontrar formas de possibilitar a inclusão e participação de todos os estudantes, respeitando as realidades e características individuais nos diversos contextos sociais vividos por cada aluno.

Com a presença de uma discente com surdez, no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da UNILAB/IFCE, do qual fazemos parte, para sugerir uma maior interação social em LIBRAS nessa turma, a pesquisa buscou propiciar acessibilidade comunicacional bilíngue (L1 e L2) nas aulas síncronas das disciplinas e oportunizar a aprendizagem recíproca entre os sujeitos, bem como analisar a interação e socialização linguística entre a pessoa com surdez e ouvintes.

Para metodologia, recorreremos ao estudo de caso, com análise documental e entrevistas com discentes com e sem surdez, sendo a análise dos dados feita por meio da abordagem qualitativa.

Para melhor compreensão do caminho percorrido na pesquisa, este artigo está organizado em três etapas. Na primeira, apresentamos uma breve centralidade nas principais referências que sustentam esta pesquisa, e buscamos compreender conceitos da interação comunicacional. Na segunda etapa apresentamos o campo da pesquisa, estabelecendo o percurso metodológico utilizado, como também o tratamento dos dados de campo do *lócus* e os sujeitos participantes. Por fim, na terceira, encerramos os desdobramentos dos resultados e discussão.

A relevância dessa pesquisa se dá por lidar com a acessibilidade comunicacional entre sujeitos, proporcionando a inclusão social ambiental e a interação entre as pessoas em uma determinada língua, como também o conhecimento espontâneo, natural e sem cobranças entre todos os sujeitos envolvidos. Como isso, buscamos, proporcionar a outros pesquisadores, a outros estudantes pesquisadores e aos próprios estudantes com e sem surdez e deficiência auditiva a experiência de articulação inclusiva.

## Paradigma da inclusão

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, afirma que,

*A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação (BRASIL, 2015, p. 11).*

Nesse contexto, o Ministério da Educação – MEC, com base nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atua para assegurar o direito de todos à educação regular. Em 2008, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas.

*A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada (BRASIL, 2016, p.7).*

Esta visão lidera a discussão sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias à transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Acreditamos que no paradigma da inclusão à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida.

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Assim, o artigo 24 comprova o direito da pessoa com deficiência à educação, ao afirmar que:

*[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]. (ONU, 2006).*

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, no artigo 24, preconiza o direito das pessoas com deficiência ao acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Assim,

*ao ratificar esta Convenção, com status de Emenda Constitucional, o Brasil assume o compromisso de assegurar que as*



pessoas com deficiência não sejam excluídas da escola comum e que sejam adotadas medidas de apoio para sua plena participação em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2016, p. 260).

Nessa perspectiva, em relação à educação da pessoa com surdez, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras, carece ser desenvolvida no ensino superior na Língua Portuguesa e na Libras, com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita para os estudantes com surdez, e os serviços de tradutor/intérprete de Libras e a Libras com primeira língua (L1).

Nesse olhar, Sasaki (2009, p. 2), esclarece,

Portanto, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

Assim sendo, para o ingresso dos estudantes com surdez, o PPGEF proporcionou a acessibilidade comunicacional por meio do profissional tradutor/intérprete de Libras, com dois profissionais com atuação alternadas de 20 minutos, nas videoaulas, aulas síncronas e teleaulas, no Google Meet, que devem ser ampliadas também, em todos os tipos e sistemas de tecnologia, tais como: tecnologias assistivas, digitais, de informação e comunicação, que permeiam as seis dimensões de acessibilidade como suportes à realização de todos os direitos das pessoas com deficiência.

## Pessoa com surdez

Salientamos ser um desafio social a realidade da educação no Brasil, um país que, historicamente, não teve uma preparação para cuidar das necessidades mais básicas da população. Daí, muito menos atender às necessidades educacionais especiais ou especializadas, características de um direito de um público-alvo. Numa realidade de paradigma inclusivo, as IES apresentaram reformas tardiamente instaladas, no que tange às transformações de eliminação de

barreiras e de preconceitos e à prática de ações políticas consistentes visando à democratização do acesso à educação. Com isso, em relação às pessoas com surdez, tiveram que enfrentar inúmeros entraves para ter acesso à educação escolar, e assim, “muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem” (DAMÁZIO, 2005, p. 111).

Nessa ótica, Damázio (2005) refere-se ao pensar a abordagem bilíngue para a educação linguística da pessoa com surdez, deslocar o lugar especificamente linguístico e a tratar com outros contornos: a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, ensinadas no âmbito escolar, devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual, interacional e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica.

Para pessoa com surdez estar inserida no ambiente escolar é necessária condição para que suas trocas simbólicas se estabeleçam com o ambiente físico e social, pois essa estimulação ou motivação ativa sua capacidade representativa e não compromete o desenvolvimento do pensamento.

Consequentemente,

para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. [...]. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (PNEPEI, 2008, p. 12)

ALíngua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, por meio da lei nº 10.436/2002. A referida lei legitima a Libras como idioma advindo das Comunidades Surdas Brasileiras. Isso pode ser constatado no Parágrafo Único do Artigo 1º, no qual se lê: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”.

Onde houver um estudante com surdez no contexto escolar, faz-se necessária a presença do profissional intérprete de LIBRAS, já que este é bem-preparado para conhecer e difundir a Língua de Sinais. Ele domina o idioma, prática que demanda anos de estudos e tem condições de atender à pessoa com surdez em áreas em que uma comunicação aprofundada se faz fundamental, como no sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades.

## Inclusão e acessibilidade

A inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 10-16).

Assim sendo, na Educação, tal autor afirma que uma escola é inclusiva quando contempla as seis dimensões de acessibilidade, que são atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática. Porém, defende que essa mesma escola pode ser considerada inclusiva quando contempla quatro das seis dimensões.

Para Glat e Fernandes (2005), a educação inclusiva é o novo paradigma educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com deficiência. A Educação Inclusiva tem consciência da diversidade da espécie humana e trabalha dentro da escola, tentando oferecer aos alunos com deficiência recursos na sala de aula comum.

No entanto, os autores consideram ainda que o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Na prática, esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. “Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização” (GLAT; FERNANDES, 2005, p.36).

Nesse contexto, observa-se que, na visão dos autores, em que, certamente, as políticas de inclusão, numa variedade geográfica no Brasil, demonstram poucos avanços, sendo que ainda se nota que não há uma sistematização favorável devido à grande diversidade humana que deve ser adequada categoricamente à coletividade. No contexto da inclusão, a educação inclusiva está sendo melhorada e adequada em um leque de modelos praticados em todo Brasil, mas sabe-se que ainda precisa de muito empenho na acessibilidade atitudinal de todos os envolvidos.

## Metodologia

Utilizamos como metodologia de análise de dados, a pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), define-se de acordo com cinco características básicas: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Quanto à tipologia de nosso estudo, caracteriza-se como pesquisa de campo, do tipo exploratório e estudo de caso.

Realizamos um levantamento bibliográfico sobre os temas envolvidos na pesquisa, a fim de fundamentar nossas análises, respaldando-nos em autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994), (GLAT; FERNANDES, 2005), (DAMÁZIO, 2005), (SASSAKI, 2009), bem como documentos normativos, como o Decreto (nº 3.298), o decreto (nº 5.626/05), a Lei (nº 10.436/2002), a PNEEPEI (BRASIL, 2008), entre outros.

O lócus da pesquisa foi o curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF/– UNILAB-IFCE), localizado na cidade de Redenção (UNILAB, e na cidade de Maranguape (IFCE), no Ceará.

Os sujeitos da pesquisa foram discentes com e sem surdez da turma 2020.2, do mestrado acima relacionado.

Segundo Minayo (2002, p.69), podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados cole-

tados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

## Acessibilidade comunicacional

A acessibilidade comunicacional é uma das seis dimensões de acessibilidade, que são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p.1-2).

Portanto, como afirma o autor, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

Contudo, Sasaki (2009) descreve a Acessibilidade Comunicacional, o princípio da nossa pesquisa, como sem barreiras na comunicação entre pessoas, e na Educação essa comunicação permeia todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, amplamente nos aspectos socioafetivo/emocional (autoestima, socialização e interação), socioambiental (na instituição de ensino, em toda sua estrutura de departamentos incluindo diretoria, coordenação, biblioteca, sala de multimídias, restaurante, salas de aula e de lazer, socialização e interação), sociocognitivo (acesso à LIBRAS, tradutor/intérpretes, o ensino L1 e L2, e o ensino de LIBRAS para ouvintes, socialização e interação).

## Recurso pedagógico

Com a intenção de estimular uma interação linguística e uma aprendizagem espontânea entre os discentes ouvintes, para socializar e interagir com a discente com surdez do curso, e colaborar junto à in-

clusão no PPGEF, o recurso pedagógico aqui representado teve como finalidade propiciar a aprendizagem em LIBRAS, espontânea, sem obrigação, mas estimulante à aprendizagem da referida língua e sem finalidade de formação.

O recurso foi elaborado, mediante a captação do movimento dialógico no contexto das aulas síncronas, por todos os sujeitos presentes virtualmente, priorizando as mais necessárias e importantes ações para o grupo.

Assim, cada sinal foi elaborado com imagem bem explicativa, apresentando todos os movimentos, expressões e pontos de articulações, para facilitar a aprendizagem dos ouvintes, sendo uma acessibilidade comunicacional, com pretensão de atingir não só a aquisição em LIBRAS entre os ouvintes, como também a interação e socialização linguística entre todos os sujeitos.

## Produto

Elaboramos um Recurso pedagógico de Acessibilidade Comunicacional para ouvintes, produto concreto, resultado do instrumento de avaliação dos resultados e discussão dessa pesquisa.

### Imagem de página folha de rosto 2 do produto

*“Há pessoas que ouvem para falar, mas, poucas  
falam sem ouvir”  
(Lourdes Paiva)*

É com imensa satisfação que colocamos em nossas mãos este recurso de facilitação de aprendizagem em LIBRAS, é um instrumento de avaliação do artigo componente curricular da disciplina de Ensino e Formação Docente PPGEF UNILAB/IFCE.

A ideia central do recurso é favorecer a leitura e o conhecimento compartilhado, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. Está organizado com palavras mais utilizadas entre nós, que nos levarão à reflexão sobre as experiências adquiridas durante essa vivência.

Portanto, a intenção é de oportunizar a aprendizagem, favorecer o nosso desenvolvimento profissional e subsidiar a construção de um novo conhecimento reflexivo.

Maria de Lourdes Leite Paiva

## Imagens de páginas do produto



Fonte: Recurso Pedagógico de Acessibilidade Comunicacional para ouvinte.  
 Autora: PAIVA, M. L. L.

## Oficina

A oficina de Libras ocorreu durante o período de 22 de junho a 08 de julho de 2021, contabilizando 32 horas de aula na sala de aula síncrona pelo Google Meet de forma coletiva, e 8 horas de atividade individual (ministrante e discente) para apropriação individualizada do alfabeto e construção de frases, totalizando 40 horas/aula. Participaram da oficina aproximadamente 14 pessoas. No primeiro encontro participaram uma profissional tradutora/intérprete de Libras, uma professora convidada e colaboradora, e 12 discentes. Os demais encontros ocorreram sem a profissional tradutora/intérprete e a interação com a colega com surdez, de início, foi por meio do alfabeto, sendo que os discentes apresentaram alguns receios no início, porém, no decorrer do segundo encontro, os colegas foram habituando-se às letras e formação de palavras simples, e da apropriação de alguns sinais. Daí, nos demais encontros houve uma interação socializada entre discentes com e sem surdez, com a participação mais ativa de liderança da discente com surdez, na correção e variação dos sinais,

e também na orientação da própria língua para todos os sujeitos envolvidos. Nesse contexto interativo cada discente ouvinte realizava diálogo individual, demonstrando maior segurança na socialização comunicacional a nossa colega com surdez.

## Resultados e discussão

Os resultados giraram em torno de três questões respondidas pelo grupo: **Questão 1** – O instrumento de acessibilidade comunicacional bilíngue em L1/L2, para ouvintes, proporcionou-lhe aprendizagem em Libras? Por quê? 25% com similitudes responderam que sim, porque foi algo bem elaborado e ajudou no aprendizado para comunicação; 45% com similitudes responderam que sim, porque o instrumento foi de fácil leitura e compreensão, foi bem didático e trouxe possibilidades de aprendizagem para quem nunca teve contato com a Libras; 15% com similitudes responderam que sim, porque foi uma forma de inclusão com as pessoas com surdez e que todos nós precisamos ter esse entendimento; 15% com similitudes responderam que sim, pois o instrumento proporcionou aprendizagem na Libras, pois nos apresentou sinais do nosso contexto, que facilitaram a nossa comunicação linguística.

**Questão 2** – Houve interação entre sujeitos com e sem surdez, nos encontros? 20% com similitudes responderam que sim, pois foi um momento muito importante para todos os participantes; 40% com similitudes responderam que foi gratificante e de muito aprendizado. E o mais importante: que conseguiram dialogar com a colega com surdez, sem intérprete; 20% com similitudes responderam que sim, pois foi uma forma de receber a aprendizagem e expor o conhecimento na interação e socialização com todos os sujeitos; 20% com similitudes responderam que sim, pois a partir da aprendizagem do alfabeto houve oportunidade de a comunicação ser elaborada por ele, e de realizar a construção de frases para interação dos discentes com e sem surdez.

**Questão 3** – Qual o seu posicionamento em relação a sua participação na oficina? 20% responderam que foi de fundamental importância a aprendizagem em Libras para a interação com todos os colegas com e sem surdez; 55% com similitudes responderam que foi ótimo, prazeroso, tendo lhes trazido um aprendizado enorme, e ficaram agra-



decidos com a colega discente pelo convite à oficina; 5% com similitudes responderam que acharam bastante ricos os encontros, pois surgiu a oportunidade de diálogos com a colega com surdez, e fizeram esforços e tiveram comunicação, mesmo sem dominarem ainda a Libras, foi bastante satisfatória; 20% com similitudes responderam que a oficina foi bastante proveitosa, pois aprenderam alguns sinais em Libras, puderam vivenciar momentos de interação e socialização em Libras entre sujeitos com e sem surdez, e o aprendizado foi bastante relevante; isso mostrou como é importante a acessibilidade comunicacional entre as pessoas e, no nosso caso, foi bilíngue em L1 e L2.

A discussão permeou a volta da experiência dos sujeitos envolvidos dentro do contexto. Em relação aos sujeitos convidados para a oficina de acessibilidade comunicacional em L1/L2, para ouvintes, os resultados foram satisfatórios. Porém, a discente ministrante dessa oficina enfrentou algumas barreiras, para sua execução, daí, percebe-se, nesse processo, que de 20 alunos, apenas 12 participaram da oficina, além das dificuldades enfrentadas para conseguir reunir o grupo numa sala virtual com discentes com e sem surdez e preferencialmente com uma profissional tradutora/intérprete, essencial para esse momento. Nessa ótica, se a oficina tivesse sido disponibilizada por um docente desse contexto, os resultados teriam sido bem mais satisfatórios. No nosso olhar, a oficina deveria ser constante, pois possibilitaria uma interação na acessibilidade comunicacional, bem mais consistente em relação à língua, e um crescimento individual de todos os envolvidos.

## Considerações finais

Consideramos o processo de construção do instrumento de Acessibilidade Comunicacional em L1 e L2, intitulado “Recurso Pedagógico de Acessibilidade Bilíngue para Ouvintes”, de muito aprendizado. Este instrumento propiciou a acessibilidade comunicacional bilíngue entre os sujeitos envolvidos na oficina, e também oportunizou a aprendizagem recíproca entre ouvintes e a discente com surdez, que fez um relato: “essa oficina de Libras é importante, porque estimula a aprendizagem com maior facilidade para comunicação visual com ouvintes e reconhece a cultura surda”.

Mesmo com o curto tempo da oficina, percebemos que os sujeitos atingiram uma crescente aprendizagem, em interação com o contexto, uma rápida socialização com maior segurança linguística, e, de maneira geral, houve vontade de interação em Libras com o grupo.

Contudo, o conhecimento das realidades que permeiam o paradigma da inclusão mostra uma necessidade de maior empenho atitudinal. Daí, a justificativa da necessidade desse instrumento ser vivenciado por todos os sujeitos ouvintes desse contexto e de outros.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. **Anais**. Brasília: MEC, SEESP p. 108-121, 2005 GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenha. In: **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Ano 1, n. 1, 2005, MEC/SEESP.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes. Petrópolis; 21ª Edição. 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. p. 10-15, 2009.

## 16 RE(DES)CONSTRUINDO O SER PROFISSIONAL: HISTÓRIAS DE VIDA E DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap16>

### NAIRLEY CARDOSO SÁ FIRMINO

Licenciada em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestra e Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Atua como coordenadora de pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Sobral, vinculada à Secretaria de Educação (Seduc) do Estado do Ceará.

E-mail: [nairley.firmino.ced@prof.ce.gov.br](mailto:nairley.firmino.ced@prof.ce.gov.br)

### ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação (USP). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Ensino de Literatura (UECE) e em Gestão Escolar (UFC). Graduado em Letras – Português e Espanhol (UFC). Pedagogo (UMESP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Líder do grupo EDDocência/UNILAB e pesquisador dos grupos GEPEFE/USP e GDESB/UECE.

E-mail: [elcimar@unilab.edu.br](mailto:elcimar@unilab.edu.br)

## Introdução



entrada em um curso de pós-graduação pode causar estranhamento, questionamentos e reorganização do percurso, sobretudo quando se dá em um curso de mestrado profissional, em que estudamos e trabalhamos ao mesmo tempo; quando trazemos uma bagagem de outras experiências de programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas em outra área de formação. Além disso, quando se cursa todo um semestre de modo remoto em virtude da pandemia da covid-19.

Esse conjunto de fatores desencadeou várias inquietações em uma professora de Química recém-ingressa em um curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente. O texto busca refletir sobre o processo de reconstrução profissional de uma professora de Química a partir de sua história de vida e das experiências formativas nesse curso de mestrado.

A investigação assentou-se na abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e, dentre as possibilidades metodológicas, optou-se pela história de vida. O texto se organiza em quatro narrativas, a saber: o ingresso; a prática irrefletida; o saber de humanização; ensino de Química: da estudante à professora. Optamos por apresentar as narrativas na totalidade e depois seguimos com a análise à luz do referencial teórico.

## O ensino de Química

O ensino de Química consiste num meio relevante na formação de indivíduos para o exercício da cidadania, pois uma atuação efetiva do cidadão requer informações e a aprendizagem de conhecimentos químicos. Segundo Santos e Schnetzler (2010, p. 47):

[...] é necessário que os cidadãos conheçam como utilizar as substâncias no seu dia-a-dia, bem como se posicionem criticamente com relação aos efeitos ambientais do emprego da Química e quanto às decisões referentes aos investimentos nessa área, a fim de buscar soluções para os problemas sociais que podem ser resolvidos com a ajuda do seu desenvolvimento.

O emprego do conhecimento químico pela sociedade neste nível ainda está distante, pois, nas escolas, os estudantes relacionam a Química como algo complexo, e possuem dificuldades de compreensão dos conteúdos e de relacioná-los ao cotidiano. O ensino de Química nas escolas é fortemente influenciado pelo modelo tradicional, no qual o professor age independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas (SANTOS, 2005). Isso tem como consequência a passividade do estudante, que recebe e aceita aquele conhecimento pronto, sem pensar criticamente a respeito do que foi transmitido e das implicações sociais envolvidas.

As mudanças que porventura possam aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem de Química perpassam pela formação dos professores, a qual possui um papel central no processo educativo. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 127), “[...] a formação de professores de Ciências parece não se ter dado conta da mudança ocorrida no perfil dos alunos das escolas, principalmente do Ensino Fundamental”. Essa formação de professores ocorre nos cursos de graduação – inicial – e, nos cursos de formação continuada, inclusive em nível *lato* e *stricto sensu*.

Na formação inicial, ao cursar licenciatura em Química, os graduandos se deparam com uma grade curricular composta por disciplinas específicas da Química e as denominadas pedagógicas. Sobre essa constituição, Viveiro e Campos (2014) ressaltam que nos cursos de formação inicial observa-se uma desarticulação entre as disciplinas de conhecimentos científicos específicos e as de cunho pedagógico, com propostas de formação pautadas na racionalidade técnica, desconsiderando a complexidade da prática docente. Ademais, Maldaner (2000, p. 14) expressa sobre a preferência dos professores universitários destes cursos, a se dedicarem “às atividades de pesquisa científica, com divórcio entre investigação e docência”; a consequência é a baixa qualidade do ensino.

Os resultados das deficiências formativas são percebidos nos alunos, os quais encontram dificuldades conceituais, problemas no uso de estratégias de raciocínio e soluções de problemas próprios da educação científica. Ainda é possível identificar estudantes que desenvolvem habilidades, ou seja, sabem fazer, mas não entendem por que estão fazendo; conseqüentemente, não conseguem explicar ou aplicar em situações novas (POZO; CRESPO, 2009). As mudanças que, porventura, façam surgir outra realidade para o ensino de Química são lentas, entretanto, sabe-se que um eixo fundamental para isso acontecer é uma adequada formação docente.

*Ex positis*, Imbernón (2010, p.11) ensina que, na formação continuada de professores, “[...] estes vão assumindo uma identidade docente, o qual supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela”. Além disso, o autor ressalta que a formação continuada contribui para a transformação de uma prática, que vai além das atualizações científicas, didáticas e pedagógicas do trabalho docente, uma prática alicerçada na reflexão e transformação no contexto escolar. Como expresso por Maldaner (2000), não é suficiente o professor detectar as deficiências do seu ensino, é necessário, também, buscar a integração entre teoria e prática, num *motus continui* de ação-reflexão-ação, compartilhado com os colegas.

Diante do exposto, os professores oriundos destes cursos de licenciatura e sem formação continuada adequada passam por dificuldades na dinâmica das escolas. Por vezes, a aplicação de um ensino de Química contextualizado, com ações interdisciplinares e integração entre teoria e prática, quando ocorre, ainda precisa de muitos ajustes.

## A prática da reflexão-ação para o professor

A ação reflexiva possibilita a identificação de erros, acertos, responsabilidades nos acontecimentos, sinceridade sobre as qualidades e defeitos ante a ação docente. Dewey, também, baseou a ação reflexiva em três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade (SOUZA; SILVA; SILVA, 2013). Segundo Zeichner (1993), Dewey define a ação reflexiva como algo que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se pratica à luz dos motivos que a justificam e das conseqüências a que conduz.

Schön, a seu turno, propôs um modelo para a formação de profissionais reflexivos como alternativa à formação baseada na racionalidade técnica, ou seja, contrapôs-se ao modelo vigente que servia de base para as universidades e *curricula* dos cursos de graduação. Schön defendeu o ensino prático reflexivo, com o objetivo de reestruturar estratégias de ação e entendimento de fenômenos. De acordo com essa proposta, a reflexão na ação é um modo de atingir um ensino por competências profissionais, com vistas a ajudar na resolução de problemas reais do cotidiano (SOUZA; SILVA; SILVA, 2013).

Impõe-se ressaltar que a prática da reflexão sobre a ação docente precisa ser incorporada ao trabalho do professor, como um hábito, ou seja, fazendo parte da sua rotina, deste modo facilitando as transformações necessárias. Estudos evidenciam que os professores têm papel determinante no desenvolvimento e no êxito de transformações na prática pedagógica, pois são eles, em última instância, que decidem se querem ou não mudar (ALMEIDA, 2004). Na perspectiva de Gregoski e Dominguez (2018, p. 3-4),

O profissional reflexivo precisa ouvir opiniões de fontes diversificadas, reconhecendo e aceitando que poderá haver erros na sua prática, observando com cuidado às consequências de que suas ações possam determinar. Com isso, o educador tende a transformar suas ideias e atitudes anteriores. A reflexão em junção com a prática docente não é uma tarefa tão simples como pode vir a parecer, ainda mais quando há referência a uma reflexão crítica de sua ação, sendo que muitos professores não conseguem perceber que o caminho da reflexão o levará a buscar novas descobertas para o seu próprio trabalho.

A Teoria do Professor Reflexivo abre espaço para a discussão da subjetividade do docente, do aluno e da troca de experiências. Um dos aspectos relevantes deste estudo é a possibilidade de os seus resultados, em momentos posteriores, servirem de guia para as ações em formação continuada de professores (BARBOSA; FERNANDES, 2018). Em circunstâncias específicas, como acontece com os professores de Química, a reflexão na ação conforma um caminho para se progredir na concretização do ensino-aprendizagem, pois somente por via da identificação daquilo que precisa ser melhorado, tão bem como da-

quilo que já se faz bem, é que acontecerá o fortalecimento da prática docente.

Consoante alcança Maldaner (2008), existe um conhecimento específico para que haja a constituição do educador químico, e tal feito é complexo, pois exige conhecimentos de químico e de educador, não de maneira pura e tecnicamente aditiva, mas mediante a existência de um entrelaçamento assentado em múltiplas dimensões. Esse tipo de conhecimento propicia a compreensão do real significado da Ciência nas sociedades contemporâneas.

## **As narrativas em sua totalidade: re(des)construindo o ser profissional**

As narrativas permitem a compreensão das experiências de vida formação e trabalho, oportunizando uma reflexão nessa e dessa trajetória, buscando identificar o vivido, as mudanças ao longo do tempo e as aprendizagens desse processo. Nesse sentido,

Os relatos de histórias de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua (JOSSO, 2006, p. 27).

Isso posto, por meio da narrativa há um encontro entre ator e autor da própria história, desvelando informações de acordo com lembranças e escolhas organizadas “numa coerência narrativa, em torno do tema da formação” (JOSSO, 2004, p. 38), e o importante é o ponto de vista de quem está narrando.

Apresentamos a seguir uma sequência de quatro narrativas, que perpassam as diversas fases de uma professora de Química: i) o ingresso; ii) a prática irrefletida; iii) o saber de humanização; iv) ensino de Química: da estudante à professora.

### **O ingresso**

No primeiro dia de aula já houve uma sensação de estranhamento, havia realizado a seleção em cima da hora, as aprova-



ções em cada etapa foram até uma surpresa e assim chegava até ali, aquele momento foi de tanta emoção para os colegas, depoimentos, lágrimas e aos poucos eu fui me percebendo. O que realmente eu estava sentindo? Eu mesma não sabia bem ao certo, mas aquelas palavras me fizeram lembrar de como foi árduo o ingresso no mestrado à primeira vez que eu o fizera. Sim, eu já tenho mestrado e doutorado, cursos que fiz pelas oportunidades que foram surgindo, e que tiveram fundamental papel no meu desenvolvimento enquanto profissional; me deram possibilidades materiais para manutenção da minha família, mas que me faziam sentir como um peixe fora d'água.

No momento que recebi o resultado, algumas pessoas para quem eu falava que tinha sido aprovada me retornavam perplexas, geralmente com perguntas questionando o motivo de eu querer fazer esse curso, outros diziam que não fazia sentido, outras não diziam nada. Mas algumas poucas conseguiram simplesmente me parabenizar. Eu compreendo a reação das pessoas, pois minha história com os estudos, conciliando com o trabalho e a maternidade, sempre causou impacto. Na busca pela sobrevivência, os motivos que nunca me deixaram desistir são tão meus: a desestrutura familiar, social e financeira, a maternidade precoce, a vontade de fazer diferente.

Aquelas pessoas e seus depoimentos trouxeram à tona a novela da minha vida profissional e eu estava ali repassando tudo aquilo, pensando que repentinamente, e até despretenhosamente estava no lugar onde sempre quis estar, prestes a iniciar o estudo de algo que sempre quis fazer e não podia. Sinceramente o primeiro momento não foi o mais interessante para mim, pois não estava conseguindo sentir e pensar de maneira ordenada. Ao final do dia fui me dando conta que era isso mesmo, caminhei meio sem perceber para me encontrar, para o meu lugar. Então naquele momento percebi que poderia simplesmente me permitir recomeçar, com aquele sentimento profundo de gratidão por mais uma oportunidade de aprender com aquelas pessoas.

A narrativa “O ingresso” inicialmente aborda sobre o acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades públicas. Os processos seletivos visam angariar para os cursos as pesso-

as mais preparadas, com os melhores currículos, ou seja, pessoas que já estão em constante contato com a pesquisa, com o mundo acadêmico. Deste modo, a maioria dos professores ativos sente dificuldades em ser inserido neste contexto. A emoção, as lágrimas, os depoimentos expressam o grande esforço das pessoas para alcançar a aprovação.

Um curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação, ensino ou correlatas para professores da educação básica representa um salto formativo, uma ampliação do olhar sobre a docência. Vai muito além de produções acadêmicas, representa a possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica, por conseguinte, o resultado pode reverberar para uma melhoria na aprendizagem dos estudantes.

Um estudo de Silva e Porciúncula (2017) demonstrou o impacto das vivências de professores em um mestrado profissional na atividade docente. As autoras revelaram o papel do programa na facilitação de ações fundamentadas dos mestrandos (professores da educação básica), com amplitude de percepção e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ademais, houve a promoção de mudanças no sistema educacional em curto prazo, a partir da modernização dos procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados pelos mestrandos.

No caso da área de ensino de Química, Schnetzler e Souza (2018) mostram a expansão da área da Pesquisa em Ensino de Química (PEQ). Em 2002 eram 77 mestres e 32 doutores com trabalhos em PEQ; em 2018 eram aproximadamente 200 doutores na área. Por outro lado, os números animadores também revelam a escassez das oportunidades de acesso a essa área, visto que ainda está desenvolvendo. Deste modo, os estudantes que se identificam com PEQ precisam encontrar meios alternativos. Estas circunstâncias somadas aos caminhos de vida que surgem diante das pessoas podem ocasionar situações como a descrita na narrativa: a pessoa sentir-se um “peixe fora d’água”. Neste caso, a busca de cada pessoa em se encontrar demanda persistência e superações.

Ao analisar a narrativa, observa-se a possibilidade do ser mergulhar no seu passado e mostrar-se por inteiro para si mesmo. A próxima narrativa envolve elementos da prática pedagógica e suas repercussões.

### A prática irrefletida

O grande impacto ocorreu na segunda aula da disciplina de Ensino e Formação Docente, naquele momento percebi que as expressões de sentimentos, as emoções das partilhas faziam parte dos momentos formativos. Era para ser uma manhã normal em que são feitas leituras prévias de artigos, a partir dos quais seriam discutidas as ideias principais e seus contextos, no entanto, algo muito maior estava à minha espera. A leitura dos textos em primeira pessoa, carregados de fortes histórias de vida real, já mostravam as grandes diferenças entre as áreas de Ciências Exatas e Ciências Humanas, um mundo novo a desvendar.

Os mestrandos da turma anterior foram convidados para apresentar seus trabalhos e eis que na fala de um destes membros eu me vi completamente representada. Enquanto aquelas palavras ressoavam, eu sentia como se algo estivesse me desvelando. Como era possível alguém falar de algo tão profundamente presente em mim? A sensação era como se revelasse um segredo, uma intimidade. A história de vida de alguém que precisava trabalhar por necessidade, ao passo que também estudava e como resultado surgiu um professor, cujo trabalho era pautado em uma prática irrefletida.

As interpretações para essa prática irrefletida parecem meio óbvias, mas isso está carregado de significados. Uma prática irrefletida ocorre por que motivo? Talvez porque alguém está completamente esgotado de esforço físico e mental diante de tanto trabalho. Ou então porque o coração está completamente envolvido em sentimentos que decorrem do despreparo na atuação como professor, pois começou cedo demais, ainda não deu tempo de compreender o que é ser professor, ainda não deu tempo de aprender Química o suficiente, enquanto lhe cobram metodologias diferenciadas, mais experimentação. E os contextos? Onde mesmo se aplica esse conhecimento?

Para muitas pessoas essa fala pode parecer simples, no entanto, para mim era um retrato ou melhor um filme da minha própria história, com uma pequena diferença. A minha percepção sobre o aperfeiçoamento docente já existia, mas as necessidades de sobrevivência prevaleceram e eu me percebi totalmente submersa num ciclo vicioso de um sistema aprisionador, então estava eu a buscar essa libertação.

Uma pessoa tão jovem, ainda no segundo semestre de uma graduação, em uma cidade desconhecida, mãe e com grandes necessidades financeiras, não era conveniente demonstrar que não sabe ainda, apenas precisava sobreviver, portanto, a consequência da sobrevivência foi a prática pela prática. Durante muito tempo sentir-se culpada por não estar preparada suficientemente, envergonhar-se disso. A prática docente foi se modificando pela dedicação e pelas experiências em muitas instituições que, por conta própria, investiam na formação do professor. Com isso, houve uma dedicação para aperfeiçoar também o aprendizado da Química propriamente dita, o conteúdo em si e suas aplicações, um grande esforço.

O desenvolvimento docente, no entanto, só ocorreu pela identificação dos fatores que precisavam ser modificados. A identificação aconteceu por meio da reflexão, ou seja, a reflexão é o meio de chegar à verdadeira libertação, pois por meio dela é possível a identificação de si mesmo, bem como a compreensão do quanto isso reverbera na prática pedagógica. A mudança decorre de uma decisão interna, algo de dentro para fora, de uma compreensão social, e isso também está para os professores das Ciências Exatas, pois nestas áreas há uma cultura mais objetiva, com forte cunho positivista, portanto, nem sempre os espaços reflexivos são valorizados.

O convívio contínuo com professores proporciona uma troca de experiências fantástica. Neste ir e vir de diálogos, expressões e comportamentos é comum a existência de algumas falas, como: o importante é manter os meninos quietos; ou só precisa encher de conteúdo que dá certo; o planejamento é só para preencher papel, e assim por diante. Estas falas retratam uma prática irrefletida, infelizmente muito comum no meio educacional. Maldaner (2000, p. 14) reflete sobre essa problemática, salientando a ingenuidade da fala “ensinar é fácil: basta saber o conteúdo e usar umas técnicas pedagógicas”. O autor ainda aponta o quanto esse pensamento é antigo e reforçado aos futuros professores de Química pelos seus formadores.

*Ex positi*, a prática pedagógica refletida e fundamentada pela teoria, considerando os contextos educacionais, a troca com outros professores, a estrutura física e didático-pedagógica das escolas é almejada por muitos. As situações comuns de prática irrefletida ocor-

rem também devido a outras condições, como ressaltam Pimenta e Ghedin (2006, p. 21):

as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; [...] as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento [...].

Nessa direção, os desafios para inserção de uma prática refletida são muitos. A busca por um aperfeiçoamento da prática pedagógica associando teoria e prática exige um despertar do professor para o seu contexto, a partir da compreensão do sistema macro que impacta diretamente na sua profissão, para isso é preciso tempo, dedicação, esforço e um forte desejo de alcançar os resultados do trabalho. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018) falam da superação do senso comum pedagógico, tratando como inquestionável que o professor de Ciências Naturais precisa dominar teorias científicas, no entanto, reiteram a insuficiência deste conhecimento para um bom desempenho docente.

O professor, ao se deparar com um baixo retorno do seu trabalho, seja pelos índices de aprendizagem dos estudantes ou pelas condições estruturais e salariais, pode manifestar uma certa desmotivação, e isso, conseqüentemente, influenciar nas relações interpessoais no ambiente escolar. Neste esteio, vale ressaltar outro fator para tal fato, o modelo do professor como detentor de todo conhecimento, intocável. Portanto, a próxima narrativa traz aspectos voltados à interação professor-aluno.

### **O saber de humanização**

No meio educacional se fala sobre humanização, mas não raros são os momentos em que nos deparamos com circunstâncias completamente desumanizantes. As relações entre as pessoas, principalmente com aquelas que não temos identificação, exigem de nós ainda mais compreensão e respeito. Mais empatia!

No mestrado me encontrei com esse saber de humanização. Eu que já conhecia os autores e os saberes docentes defendidos por eles, ao ouvir esse termo deste modo formalizado, me lembrei de tantos acontecimentos marcantes na minha história. Um destes acontecimentos não posso deixar de registrar: eu, com todo entusiasmo de uma jovem universitária no oitavo semestre de um curso de licenciatura, pergunto ao professor como fazer para ingressar no mestrado. O professor responde: um curso de mestrado não é para alunos como vocês.

Nas vivências dos estudantes, quem ainda não se encontrou com professores plantadores do autoritarismo, cujo conhecimento é inalcançável? Profissionais sempre certos, para os quais admitir um erro é um evento e ainda cultivam o hábito de reprovar estudantes por 0,01, pois as respostas não estão exatamente como no livro. Bem, eu já encontrei muitos destes, no entanto, grande parte destes exemplos e das lembranças de como me senti naqueles momentos, utilizei como referência de como não fazer enquanto docente.

Mas não se enganem, esse saber de humanização não me remete a “passar a mão na cabeça do estudante”. Esse saber é tão profundo quanto a própria profissão de professor. Portanto, o ensino desse saber nos cursos de licenciatura é muito bem-vindo. É preciso ouvir os estudantes, conhecer suas dificuldades, oferecer um feedback construtivo, produtivo. É preciso dar oportunidades de crescimento, de expansão das capacidades, com responsabilidade e compromisso com a docência. Por isso, não é qualquer um que exerce a profissão com o esmero necessário, alguns dizem ser professores, mas na prática ainda estão bem longe.

Nessa minha jornada encontrei bons referenciais de professores, aqueles que souberam me mostrar o caminho do aperfeiçoamento, seja nas disciplinas básicas nas escolas, seja nas universidades. Mesmo que o saber de humanização não fosse um termo ainda utilizado, penso que estes professores já o exerciam plenamente, pois me acolheram quando foi preciso, respeitaram as minhas limitações, ao passo que identificaram as minhas qualificações e me oportunizaram exercitá-las. Um verdadeiro estica e puxa, a destreza da função social do professor.

As relações interpessoais desumanizantes precisam ser combatidas na educação. Infelizmente é comum ouvir pessoas desistindo

de realizar cursos de pós-graduação pelas experiências ruins em arguições de bancas examinadoras ou pelas dificuldades em encontrar orientadores com boa vontade de ensinar os estudantes.

Nos cursos de licenciatura, os professores têm uma responsabilidade a mais, pois impactam no exercício da docência dos futuros professores em formação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a anexa Base Nacional Curricular Formação Continuada (BRASIL, 2020, p. 5) trazem em seu Art. 7º o termo coerência sistêmica, cujo conceito envolve a preparação dos docentes das licenciaturas, visando propiciar aos futuros professores “experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.”

Os professores das licenciaturas precisam ser preparados, conhecer os espaços de atuação dos professores que estão a formar e exercitar a humanização responsável. Silva e Schnetzler (2005) demonstram a visão de pesquisadores em Ensino de Química sobre os seus cursos de graduação em Química, em que eles revelaram que os professores atuantes nestes cursos, com poucas exceções, representavam tudo que não queriam ser nem fazer.

O caminho da docência inicia ainda quando se é estudante. A próxima narrativa enfoca as reflexões sobre esse percurso, imerso no contexto do ensino e aprendizagem de Química já descrito.

### **Ensino de Química: da estudante à professora**

Autores do ensino de Química expressam sobre uma crise na educação científica. A minha experiência como amante das Ciências desde pequena é bem retratada por tais estudos, pois foi exatamente assim. Uma menina com vontade de conhecer, facilidade de aprender conhecimentos das exatas, se deparou com um ensino memorístico e livresco. A falta de habilidade dos professores associada a uma superficialidade do conhecimento científico em si distanciava a mim de uma aprendizagem sólida.

No Ensino Médio outro grande desafio, a ausência de professores era constante. Estudava em uma escola privada e a diretora se esforçava para ter professores de Química, mas eles precisavam vir de outras cidades, portanto, aconteciam muitas au-

sências. Em outros momentos, as ausências eram formativas, professores de outras áreas que se aventuravam, consequentemente as limitações com o conteúdo surgiam rapidamente. Existiam ainda as ausências de métodos que alcançassem uma aprendizagem significativa e, em meio a tantos espaços vazios, a formação da estudante que ainda nem sabia que um dia seria professora foi acontecendo.

No Ensino Superior as ausências persistiram, ausências de professores nas disciplinas denominadas de pedagógicas, ausências de atividades práticas voltadas para o ensino. Por exemplo, um professor ensinar como utilizar metodologias ativas no ensino de Química, utilizando-as. Assim, o licenciando vê como fazer, sente como é participar de tais atividades, tem uma referência mesmo que precise aperfeiçoá-la de alguma forma. Os professores das disciplinas específicas de Química ensinavam pelo modo tradicional, a maioria com formação inicial em bacharelado ou engenharia, muitos deles menosprezavam a importância do conhecimento pedagógico.

O resultado de tudo isso foi uma formação inicial deficiente, em conhecimento químico e pedagógico. Eu que já estava lecionando em escolas durante a graduação me dava conta das lacunas em ambos os sentidos, no entanto, as crescentes demandas não permitiam me aperfeiçoar. Após o término da graduação, já ingressando no primeiro mestrado, comecei a estudar sozinha mesmo, embora o impulso maior tenha acontecido pelo ingresso na docência no Ensino Superior numa instituição privada. Dias e noites estudando e me capacitando pedagogicamente, enfrentando os desafios de aperfeiçoar também a minha própria aprendizagem de Química.

O ingresso como professora no curso de licenciatura onde estudei foi uma oportunidade de realizar essa experiência, lecionar seguindo o princípio da “prática em cima do pregador”, ou seja, aplicando técnicas de ensino diferenciadas em disciplinas específicas. Até que comecei a ministrar uma disciplina de Prática de Ensino, cujo espaço me permitiu grandes aprendizados e um prazer imenso em ser professora. Pensei logo: é isso que eu gosto mesmo de fazer, então fui buscar uma formação pedagógica mais abrangente no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da UNILAB. O resultado inicial foram todas estas impressões de re(des)construção do ser profissional.



A narrativa apresenta pontos relevantes a serem analisados. Iniciando pela identificação do ciclo reprodutivo de um ensino e aprendizagem deficiente, cuja consequência é a inserção de professores com prática pedagógica de senso comum, uma prática irrefletida. Outrossim, o ensino de Química tende a permanecer inadequado, insuficiente. Segundo Pozo e Crespo (2009, p. 15), “[...] a maioria dos alunos não aprendem a ciência que lhes é ensinada”.

Continuamente aos elementos da narrativa, os cursos de licenciatura em Química formam poucos estudantes por semestre, geralmente em cidades pequenas ou não há profissionais formados para atuarem nestas demandas, ou os poucos profissionais não conseguem abranger as necessidades da região. Em um estudo realizado por Lessa e Prochnow (2017), dos professores de Química atuantes nas escolas de Valença-BA, apenas 15,4% eram graduados em Química. Destaca-se, neste estudo, um professor com formação inicial em Sociologia, e outros com graduação incompleta. Os resultados ainda trazem aspectos voltados às dificuldades de compreensão destes professores a respeito do conhecimento químico no cotidiano; no entanto, os exemplos nas respostas foram considerados pelos autores como evasivos.

As licenciaturas e seus currículos compartimentados possuem uma história e geram consequências, tanto nas relações dentro dos colegiados quanto na aprendizagem dos estudantes. Schnetzler e Souza (2018) falam sobre as tensões provocadas pelas divergências de compreensões entre os docentes nos cursos de licenciatura em Química no que diz respeito à área de ensino de Química, denominando inclusive de embates. Sobre isso, Maldaner (2000, p. 45) fala sobre a separação entre os conteúdos específicos da Química dos conhecimentos didático-pedagógicos, pois “cria uma sensação de vazio de saber na mente do professor, pois é diferente saber os conteúdos de química [...] em um contexto de química, de sabê-los, em um contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico”.

Finalmente, a professora da narrativa encontra o seu lugar, um espaço para correlacionar o conhecimento químico pelo qual se encantou, com a mediação pedagógica pautada em uma prática pedagógica refletida, ancorada na teoria, nas relações com os contextos educacionais e nas trocas com outros professores. Vale ressaltar as prerrogati-

vas de Schnetzler e Souza (2018) sobre as distintas epistemologias da Química e da Educação Química, se tratadas em sua complexidade tornam-se conciliáveis na formação e na docência em Química.

## Considerações finais

O conjunto das narrativas em diálogo analisado à luz do referencial teórico permitiu compreender que a história de vida, formação e trabalho é determinante para a reconstrução da identidade docente.

O ingresso em um programa de pós-graduação oportunizou a uma professora de Química voltar-se para trás e buscar novas questões que estavam adormecidas, impulsionando um novo olhar e novas leituras para os fenômenos educativos.

Esse processo de reflexão tem desencadeado novas possibilidades não apenas ao processo formativo, mas também ao trabalho como docente, compreendendo o ser humano em sua inteireza.

## Referências

ALMEIDA, M. I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educator**, Curitiba, v. 24, p. 165-176, 2004.

BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. S. G. A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 6-19, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BN-C-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> Acesso em: 25 jul. 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, 364p.

GREGOSKI, L. P.; DOMINGUES, T. M. R. O professor reflexivo sobre sua prática e a pesquisa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 12, v. 6, p. 86-96, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010, 120p.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LESSA, G. G.; PROCHNOW, T. R. Ensino da química no Brasil. Interferência historiográfica no perfil acadêmico dos professores que lecionam química na cidade de Valença/BA. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 73, n. 2, p. 119-142, 2017.

MALDANER, O. A. A Pós-Graduação e a formação do educador químico. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. (Orgs.). **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. Campinas: Editora Átomo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**. Ano XI, n. 40, p. 19-31, jan./fev./mai., 2005.

SANTOS, W. L. P dos S.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SCHNETZLER, R. P.; SOUZA, T. A. O desenvolvimento da pesquisa em educação e o seu reconhecimento no campo científico da química.

**Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química** – ReLA-PEQ, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2018.

SILVA, V. C. da; PORCIÚNCULA, L. de O. Impactos da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica do distrito federal. **Formação Docente**, v. 09, n. 17, p. 141-162, 2017.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova**, v. 28, n. 6, p. 1123-1133, 2005.

SOUZA, A. N.; SILVA, S. A. da; SILVA, R. M. A. Ações reflexivas na prática de ensino de Química. **Revista Ensaio**, v. 15, n. 01, p. 175-191, 2013.

VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L. M. L. Formação Inicial de Professores de Ciências: Reflexões a partir das Abordagens das Estratégias de Ensino e Aprendizagem em um Curso de Licenciatura. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 221-249, 2014.

ZEICHNER K. N. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. EDUCA: Lisboa, 1993.

## 17 A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRÁXIS: EXISTÊNCIA E CONSCIÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap17>

### RAIMUNDO JACKSON NOGUEIRA DA SILVA

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para Ensino Fundamental e Médio (UNILAB), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC), Graduado em Pedagogia (FAK), Professor efetivo da rede municipal de Canindé-CE.

E-mail: raimundojackson@hotmail.com

### EMANOELYNA GONÇALVES JUCÁ

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania. (UNIFUTURO). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAK). Graduada em Letras – Licenciatura (UECE). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (Município de Quixadá).

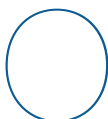
E-mail: emanoelynagj@gmail.com

### EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA

Professor permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGEF UNILAB-IFCE). Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à Economia Política.

E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

## Introdução



estudo do ser é realizado pela ontologia, segundo a qual há três esferas: a inorgânica, a orgânica e a social. De acordo com Lessa (2015), a esfera inorgânica se processa por sua transformação em outro ser inorgânico; a esfera biológica se processa sempre pela sua reposição. Já a esfera social se caracteriza pela produção do novo. O homem, apesar de ser um ser biológico, se diferencia pela sua capacidade de produzir a sua existência material pelo trabalho.

Nesse processo de sociabilidade destacamos o trabalho como categoria fundante do ser social, responsável pela mediação entre o homem e a natureza, homem e sociedade, criando, posteriormente, à medida que a sociedade avança, outros complexos, como a arte, o direito, entre outros.

Nesse processo de reprodução do ser social, a existência e a consciência gozam de uma relação de determinação recíproca. Apesar da consciência brotar da existência, ela é elemento constitutivo do ser social, pois é por meio dela que o conhecimento é produzido. Sem ela, o ser social não conseguiria se processar.

Ao longo da história da humanidade a relação entre subjetividade passou por profundas transformações. No período greco-medieval, o conhecimento tinha como pressuposto a objetividade. Nesse período, as relações eram marcadas pelo escravismo e pela servidão. O baixo desenvolvimento das forças produtivas aliado às relações conservadoras das relações de produção impediam o avanço da ciência e da produção do conhecimento.

Já na sociedade moderna, com o surgimento do sistema capitalista, o conhecimento torna-se fundamental para o acúmulo de capital, pois a ciência tem a missão de atender à nova sociedade. Neste

momento, não há interesse em escravos ou servos, mas de homens livres, que passam a vender sua força de trabalho em troca de um salário. No contexto do capitalismo há uma mudança de pressuposto quanto à produção do conhecimento. Da centralidade da objetividade, a humanidade parte da subjetividade para produzir conhecimento e fazer ciência.

Isto posto, o objetivo geral deste estudo é compreender a pesquisa como atividade humana articulada pela objetividade e subjetividade. Os objetivos específicos são: 1) demonstrar a articulação e dialética entre as formas do ser; e 2) apresentar a relação entre consciência, trabalho e conhecimento.

## Metodologia

A pesquisa em questão está baseada na perspectiva ontológica, pois, de acordo com Tonet (2013, p.14):

O ponto de vista ontológico é, por sua vez, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto. Lembrando, porém, que ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência.

De cunho exploratório e de caráter qualitativo, pois procura compreender como a realidade social é construída:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Isto é, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MYNAYO, 2009, p.21).

Por meio deste estudo procuraremos entender como a relação do trabalho e educação são construídas socialmente.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, já que ela estará fundamentada, essencialmente, na consulta a livros, revistas, e artigos, etc.

Este trabalho estará assentado no materialismo histórico e dialético, e contará com a contribuição de teóricos como: Tonet (2011/2013), Lessa (2015), entre outros.

O estudo buscará compreender a pesquisa como atividade humana articulada pela objetividade e subjetividade, bem como a gênese da consciência humana, a articulação e dialética entre as formas do ser, e, por fim, a relação de consciência, trabalho e conhecimento.

## Resultados e discussão

### *Articulação e dialética entre as formas do ser*

Para compreendermos a articulação e a dialética entre as formas do ser, é necessário entendermos que o surgimento do homem e suas relações sociais se deram inicialmente na relação com a natureza, mediadas pelo trabalho. Para a compreensão dessas relações é necessário entendermos a processualidade dialética entre as formas do ser: inorgânica, orgânica e social.

O ser inorgânico não possui vida, sendo apenas um movimento de convergência para transformação de outro elemento, como exemplo: a pedra que após anos/séculos se transforma em terra, causada por diversos efeitos que não cabe a este estudo.

Já na esfera orgânica ocorre a sua reprodução, como exemplo a mangueira, que sempre produz mangas. Essas duas esferas são totalmente diferentes, em que uma não pode originar a outra, mas que ambas se complementam. Essa distinção impede que uma esfera derive diretamente de outra esfera.

Os seres orgânicos só podem tornar inorgânicos com a morte. Este é o momento em que a vida é destruída. Por outro lado, as substâncias inorgânicas que compõem a matéria orgânica devem obedecer às leis da biologia, ou seja, estão associadas à reprodução biológica. O movimento objetivo de substâncias inorgânicas incorporadas em processos biológicos resulta em apenas se tornar um outro tipo de natureza processual inorgânica, e a natureza processual inorgânica é determinada principalmente pela substituição da reprodução biológica. Tornar-se outra substância inorgânica é apenas parte disso, processos biológicos globais (não importantes). Importante destacar



que entre o reino inorgânico e a vida há uma ruptura no modo de existência e há uma ruptura no corpo.

O ser social se diferencia das demais esferas pela sua consciência, capacidade de pensar, articular ideais, projetar e executar algo. Essas transformações geram uma cadeia de ações e consequências, na qual Lukács definiu de causalidade, ou seja, que as nossas ações conscientes, podem e afetam outras ações. No modo natural, orgânico e inorgânico, teremos como exemplo a reprodução dos elementos ou as transformações destes. Já no mundo social, lidaremos com as relações mediadoras do cotidiano, no qual o conhecimento acumulado, seja de pelo indivíduo ou de geração para geração, promove sempre mudanças sociais.

Esse processo de relações podemos destacar como um conjunto de partes para assegurar sua sobrevivência, que é parte originária do trabalho, considerada por Tonet (2013) como categoria matrizadora do mundo, pois, ao produzir os bens materiais necessários à existência humana dá origem ao mundo social. Nesse sentido, Tonet (2011, p.138) afirma que:

Da constatação de que o trabalho é o ato ontológico-primário do ser social segue-se, como consequência lógica, que este é radicalmente histórico e radicalmente social. Radicalmente histórico porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana, é criado ao longo desse processo. Vale dizer, não há nenhuma parte que integre o ser social que seja de origem divina ou puramente natural. Radicalmente social porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana. Tudo é resultado da atividade social dos homens.

Assim, levando em consideração as esferas ontológicas, constatamos que a origem da humanidade estará relacionada à natureza, o que, na visão marxista, denomina-se de abordagem materialista histórico-dialética. Não podemos afirmar que uma esfera deu origem a outra, mas que o nível de evolução promoveu rupturas ontológicas.

A evolução do planeta Terra foi permitida pela organização das substâncias orgânicas, que começaram a se reproduzir, dando origem à esfera biológica e, posteriormente, a nova ruptura ontológica permitiu o surgimento da vida, do ser humano, que, ao aprender a so-

cializar, deu origem ao ser social. Categoricamente, o salto ontológico inicia na ruptura do ser inanimado ao ser vivo e, posteriormente, ser vivo ao ser social. Essas evoluções, rompimentos e surgimentos de novos seres podemos considerar de salto ontológico. Lessa (2015, p. 18) destacou que:

*A cada momento, um dos elementos do complexo deve predominar, de modo a conferir dinamicamente uma direção ao processo. Em outras palavras as contradições, por si mesmas, resultariam em um equilíbrio dinâmico estacionário do processo, inviabilizando toda evolução: “a simples interação conduz a um arranjo estacionário, definitivamente estático; se queremos dar uma expressão conceitual à dinâmica viva do ser, ao seu desenvolvimento, devemos elucidar qual seria, na interação da qual se trata, o momento predominante”*

O que diferencia o ser social do ser orgânico e inorgânico é sua capacidade de pensar, de projetar e produzir. Inicialmente, o homem estava ligado diretamente à natureza, mas, ao longo da História foi criando autonomia, e essa ruptura de dependência fez com que ele deixasse de ser somente “animal” e torna-se social. Diferente dos animais, o homem é o único ser capaz de interagir com outro ser. E esse desenvolvimento, como citado anteriormente, tem como princípio o trabalho, que é a categoria fundante do ser social. Outras categorias, como a linguagem e a educação, foram essenciais para o desenvolvimento e evolução da sociedade, porém, todos estão intimamente ligados ao trabalho.

Destaca-se que apesar de existir diversos complexos e o surgimento de tantos outros, não se pode negar que o trabalho é a categoria fundante do ser social, e que direta ou indiretamente, os complexos acabam tendo ligações a ele. Lukács (1979) enfatizou claramente a importância do trabalho como categoria fundante do ser social, pois para ele, em primeiro lugar, do ponto de vista genérico, o trabalho é o ponto de partida da humanização do ser humano e do aprimoramento contínuo de seus talentos e, nesse processo, as pessoas não podem deixar de dominar a si mesmas. Além disso, esse trabalho foi o único escopo desse desenvolvimento por muito tempo. Todas as outras formas de atividades humanas relacionadas a outros valores só podem

se manifestar como autonomia depois que o trabalho atingiu um nível relativamente alto.

Para aperfeiçoar as habilidades, surge o complexo do conhecimento, estimulado diretamente pelo trabalho, pois o homem necessitava “dominar-se” e dominar a natureza, sendo capaz de organizar sua produção, deixando de ser nômade, e com o passar dos tempos domesticar os animais e realizar o seu plantio. Conforme Tonet (2011, p.12), o conhecimento pode ser abordado em dois pontos: gnosiológico ou ontológico, mas esta pesquisa se delimitará no ponto ontológico. No estudo gnosiológico, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Já na ontologia, podemos definir que é o estudo do ser e que o conhecimento passa ser um dos complexos que contribui nesse estudo, no caso do ser social. Tonet (2011, p. 15) destaca que:

De fato, historicamente, a abordagem das questões relativas ao conhecimento se deu sob essas duas perspectivas. Menosprezando essa compreensão histórica, a abordagem gnosiológica, que se apresenta como o verdadeiro e único caminho para a produção de conhecimento científico, desqualifica o tratamento ontológico da problemática do conhecimento.

Diante do contexto e da problemática do conhecimento, destacamos neste artigo os três momentos do conhecimento: greco-medieval, moderno e o marxiano. Claro que essa discussão será entrelaçada com a categoria trabalho, haja visto que ele é o responsável pelas mudanças estruturais na sociabilidade do ser social.

### **Consciência, trabalho e conhecimento**

Como ressaltamos no tópico anterior, o que difere o ser social do ser orgânico e inorgânico é a consciência, o ato de pensar, projetar e executar. Essa consciência é estimulada pelo trabalho, que, ao ser executado, promove uma cadeia de mudanças, o que chamamos de causalidade. Essa relação construída entre a consciência e o trabalho produz o conhecimento, mas que, historicamente, vamos dividir em conhecimento do trabalho e conhecimento intelectual. Duayer, Escurra e Siqueira (2013, p. 22) destacam que

evidentemente, o trabalho não pode se realizar sem o mínimo de conhecimento da natureza. Portanto é importante esclarecer a ligação do trabalho com o pensamento científico e o seu desenvolvimento. O trabalho é condicionado pelo nível de conhecimento já adquirido e fixado socialmente.

O trabalho direcionou ontologicamente o conhecimento em três momentos: greco-medieval, moderno e marxiano. O debate e discussão do conhecimento transcorrerá em período de existência das classes sociais, haja visto que no mundo primitivo, apesar de que havia conhecimento, não ocorria a reflexão sobre o objeto (conhecimento), já que as relações comunitárias não eram pautadas na divisão de classes sociais.

Tonet (2013, p.16), descreve como classes sociais:

Como se sabe, classes sociais são grandes grupos de indivíduos, cuja origem está no processo de produção e apropriação da riqueza. Cada um desses grupos tem inúmeros e variados interesses, que não são comuns a todos os seus membros. Alguns, porém, básicos, são comuns a todos os indivíduos que compõem cada um daqueles grupos. Por isso, em todos os modos de produção encontramos duas classes fundamentais: a daqueles que produzem a riqueza e a daqueles que são proprietários dos meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida. Entre essas duas classes existem outras, que não produzem a riqueza material, mas se apropriam de parte dela e, por isso mesmo são, do ponto de vista estrutural, menos importantes.

No período greco-medieval duram por séculos as relações de escravidão e de servidão. O escravo era tido como objeto do seu “senhor”, sem direitos, trabalhando em estado de subserviência. Em termos comparativos, poderíamos associar que para os senhores dessa época, o escravo era um instrumento, animal ou ferramenta, que era utilizado por eles para executar os trabalhos manuais. Já a relação de servo, no sistema feudal, era diferente do escravo, pois estes não eram propriedades dos seus senhores, mas que em troca de comida, abrigo e local para produzir deveriam “servir” aos senhores com produção ou trabalhos manuais. Nesse período, o conhecimento era

precário, pois os trabalhos a serem realizados por escravos e servos não eram trabalhos específicos ou técnicos, que exigiam uma certa especialização ou conhecimento, mas era trabalho de força, braçal. Tonet (2011, p.23):

Como já vimos, os mundos grego e medieval se caracterizavam pelo fato – matrizador – de que a produção dos bens materiais necessários à existência se dava sob a forma do trabalho escravo e do trabalho servil, respectivamente. Estes implicavam um estágio bastante precário de desenvolvimento das forças produtivas e, por sua vez, também não estimulavam esse desenvolvimento, uma vez que os escravos e servos não tinham interesse, embora em níveis bastante diferentes, em aumentar a produção. Por outro lado, a existência de escravos e senhores e de servos e nobres parecia fazer parte das leis da natureza, o que lhes conferia um caráter de imutabilidade.

Como não havia necessidade de trabalho especializado, o conhecimento nesse período era prático, cabendo ao escravo ou servo executar as atividades orientadas pelos seus senhores. Já aos senhores ficavam apartados do trabalho manual, envolvendo-se somente no trabalho espiritual e das leis, procurando manter a ordem do sistema. Cabia aos senhores manter a “pacificação”, garantindo, assim, a hierarquia e a ordem imutável.

Nesse período, apesar de que o homem realizasse o trabalho e ações de associabilidade, o conhecimento ainda não tinha tanta importância como nos dias atuais. Na época, o homem ainda dependia fortemente da natureza, com poucas modificações ao seu exterior, o que demonstra sua passividade. O foco ainda era o objetivo e não a subjetividade, na qual Tonet (2011) afirma que o conhecimento como a ação tinha como polo regente a objetividade (mundo real), sendo esta marcada por um caráter essencialmente a-histórico.

Já no período moderno há a queda do sistema feudalista e o nascimento do capitalismo. Historicamente, esse momento não se deu de imediato, mas de forma transitória, em que, por certos períodos, os dois sistemas estiveram ativos simultaneamente. Os surgimentos dos bens de valores, a moeda, a troca, as colonizações que em seguida surgem os vilarejos e as cidades, mudou radicalmente a

vida das pessoas, sendo necessário estabelecer novos padrões para atender ao novo sistema.

É claro, que apesar de no padrão greco-medieval haver muitas similaridades, não podemos esquecer que a relação de escravo e servo com os seus senhores fazia com que os escravos não tivessem nenhum interesse em aperfeiçoar o seu trabalho, uma vez que esta ação não lhe permitia melhorias de vida; diferentemente dos servos, que após entregar a parte do seu trabalho aos senhores, ficava com os excedentes. Foram esses excedentes que fez surgir a troca, e depois da troca, começou a estipular valores sobre mercadorias, que vem despertar o acúmulo de capital, pilar central do capitalismo.

Tonet (2011, p.31) destaca que foram essas forças produtivas que estimularam o desenvolvimento das ciências:

Foi esse intenso desenvolvimento das forças produtivas que ocasionou as grandes navegações e as grandes descobertas científicas (ou o desenvolvimento das já existentes em outras culturas) que desembocaram na criação de gigantescas forças produtivas, capazes de gerar, em curto espaço de tempo, com a Revolução Industrial, uma riqueza capaz de satisfazer as necessidades de toda a humanidade. Todas estas transformações econômicas também tiveram como resultado, e em determinação recíproca, profundas mudanças em todas as outras dimensões da atividade humana – políticas, artísticas, jurídicas, sociais, ideológicas, educativas, filosóficas, científicas, etc. Temos aí o processo, ativamente liderado pela classe burguesa, de constituição do Estado moderno e das nações modernas. Também temos aquele enorme florescimento das artes, das ciências, de um novo modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele, conhecido como Renascimento.

Tonet (2011) enfatizou que sociedades mais complexas exigiam indivíduos e vice-versa. Esse pensamento reforça a mudança em relação ao conhecimento, haja visto que na sociedade greco-medieval os senhores livres apenas usufruíam das riquezas e da exploração do trabalho escravo e servil. Já na sociedade capitalista, com produções cada vez mais sofisticadas e complexos especializados, os senhores que passariam a ser burgueses deixam de apenas usufruir das riquezas, mas também a intervir na sociedade, sendo estes um grupo ativo.

O conhecimento na sociedade capitalista, impulsionado pelo trabalho, passava a ser algo relevante, mas, que assim como em todas as sociedades que possuem classes sociais, esse conhecimento era privado ou limitado a alguns grupos, pois existe o conhecimento do trabalho braçal, ou seja, da técnica de produção, assim como existia o conhecimento intelectual, esse que iria desenhar a economia, o sistema educacional, as leis e todos os outros complexos. Assim como na sociedade greco-medieval, os senhores, ainda que passivamente, direcionavam a ordem, no sistema capitalista, os burgueses ativamente assegurando a ordem, pautado principalmente pela ciência, tendo como pressuposto a subjetividade.

Na abordagem marxiana, o conhecimento estaria associado à consciência de classe, em que no sistema capitalista o trabalhador não compreende que a ele pertence a sua produção. O trabalho no sistema capitalista é exploratório, pois é a exploração do homem pelo homem, visando ao acúmulo de capital. No período greco-medieval, o escravo ou servo fornecia aos seus senhores a “força” do trabalho manual. Já no sistema capitalista essa visão leva como princípio o tempo. É essa hora trabalhada, o conhecimento praticado pelos operários que sustenta a burguesia, amparo pelo complexo da educação, da economia e de tantos outros. Tonet (2013) reforça que a emergência de uma nova forma de sociabilidade, de um novo mundo, impunha também a estruturação de uma nova forma de produzir conhecimento.

Max destaca que o conhecimento no mundo moderno tem como pressuposto a subjetividade. Ou seja, há uma mudança na centralidade da objetividade para a subjetividade no capitalismo.

Na abordagem greco-medieval, o conhecimento era centrado na objetividade, no objeto em si, diferentemente na abordagem moderna, em que a objetividade dá espaço para subjetividade, mas que estas caminham juntas, promovendo uma relação de determinação recíproca, pois, do ponto de vista ontológico, há prioridade da objetividade sob a subjetividade. A subjetividade emana a objetividade.

## Considerações finais

Os seres orgânicos, inorgânicos e sociais, apesar de serem distintos, possuem entre si uma determinada dependência, haja visto

que não é possível a existência do ser humano, sem a existência da água, terra, sol, fauna, flora, e tantos outros elementos. Porém, apesar dessa dependência, cada ser possui sua particularidade e possui elementos e funções específicos, únicos.

O trabalho é a categoria fundante do ser social, sendo este complexo responsável pelo surgimento de diversos outros complexos, inclusive o conhecimento. Esse conhecimento possui relevância diferente, de acordo com a sua época. O conhecimento permite a evolução da sociedade e o acúmulo do saber, porém, o seu papel social ainda não foi realizado completamente, pois não conseguimos emancipar e conscientizar os homens/mulheres, principalmente a classe trabalhadora sobre o seu papel e sua força na sociedade. Isso só será possível com o fim das classes sociais e do capitalismo.

## Referências

DUAYER, Mario; ESCURRA, Maria Fernanda; SIQUEIRA, Andrea Vieira. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUKÁCS, Gyorgy. Ontologia do ser social. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

TONET, Ivo. Educação e ontologia Maxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, abril 2011.

\_\_\_\_\_. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.



## 18 A BNCC EM QUESTÃO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap18>

### REJANE CHAVES CAMPOS

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1999). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação(CAED)/ Universidade Federal Juiz de Fora(UFJF)/2011. Professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte Educação. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na E.E.F.M. Renato Braga – Secretaria da Educação Básica do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Ensino Superior (PRALIT/UFC). Tem experiência nas áreas de Letras, Produção Textual e Gestão Escolar; com ênfase em Coordenação Pedagógica (Currículo, Avaliação e Capacitação de Professores).

E-mail: rejaneletras@gmail.com

### SIMONE CESAR DA SILVA

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Fortaleza. Chefe do Departamento de Educação (DEDUC) do IFCE. Professora Permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE).

E-mail: simonecesar@ifce.edu.br

## Introdução

“O mundo foi feito para que todos os seres precisassem uns dos outros, porque tudo o que um tem de mais, no outro falta”.  
(Ana Miranda)

**E**stamos no Século XXI e ainda temos muitos entraves quando o assunto é educação, pois ela traz sempre consigo um vestígio tradicional – considerado como aquilo que se pretende manter – e da inovação – aquilo que se quer transformar para as gerações do presente e do futuro. Espaço onde encontramos um dos meios adotados para aproximar os vários segmentos da sociedade, o currículo, assume o caráter social mais amplo, projetando o quê dos saberes e valores da sociedade se considera relevante de conservar ou modificar; do que se pretende lembrar ou ignorar; enfim, quais tipos de significados sociais se pretende validar e atribuir relevância de ser ensinado às novas gerações e, com isso, contribuir para instituir as percepções que essa sociedade formula de si e dos outros, por meio dos saberes acumulados no tempo e ensinados na escola.

Em vista disso, o presente artigo coloca em questão: Quais as finalidades embutidas na BNCC enquanto projeto formativo para o Novo Ensino Médio? E com o objetivo de Analisar a BNCC, numa perspectiva crítica, enquanto projeto formativo para o Ensino Médio foram apresentadas as discussões e inquietações sobre o que a BNCC representou diante deste Novo Ensino Médio que será implementado em 2022, em meio a uma pandemia que trouxe à tona as diferenças em que se dá a aprendizagem.

Na metodologia utilizamos a abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica do tipo exploratória que coletou textos desde a

sua ideia de origem até o processo de sua implementação por meio da plataforma Scielo: <https://www.scielo.org/>.

O texto está dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos uma breve introdução com alguns elementos sobre o texto; na segunda, trouxemos a ideia de quando foi pensada a BNCC; na terceira, elencamos as discussões e incertezas da implementação dessa Base Nacional Comum Curricular; e, por fim, na quarta parte, finalizamos com uma conclusão a partir das leituras sobre a temática.

## Metodologia

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e do tipo exploratória como parte de uma das etapas do meu projeto de mestrado que está sendo desenvolvido para obtenção de um produto educacional, cujo tema é relevante para a implementação da BNCC de uma forma mais discutida no chão da escola. Sua construção ocorreu para trazer mais referenciais teóricos para analisar quais as impressões que os estudiosos tiveram antes da implementação da BNCC para o Novo Ensino Médio.

A busca bibliográfica foi realizada por meio da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) nos idiomas inglês e português, e abrangendo artigos publicados entre 2017 e 2021. Os descritores utilizados foram: BNCC, Currículo, Ensino Médio. Foi utilizado o operador booleano AND para que se obtivesse somente os textos que apresentassem as palavras-chave sugeridas para um direcionamento fidedigno da pesquisa. Como finalização desta busca foram obtidos sete resultados.

Para a construção deste artigo foram utilizadas as impressões sobre a BNCC encontradas em apenas cinco dos sete artigos pesquisados, o que causou surpresa, pois ao se tratar de um tema bastante polêmico, tínhamos esperança de encontrar um acervo bastante volumoso.

Assim, para melhor compreensão dos resultados, agrupamos pelo ano de publicação e idioma, apresentados na sequência a seguir:

1. [Preprint] – Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCem no Currículo Mineiro. PINTO, Samilla; MELO, Savanna. 2021.
2. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 2021, Volume 26.
3. Conteúdo de Geociências em Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental I: Identificando a Presença e os Temas Abordados. SILVA, Cláudia Patrícia Araújo; SOUZA, Raquel Franco de. <i>Ciência &amp; Educação</i> (Bauru) 2020, Volume 26.
4. Pode a Política Pública Mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a Disputa da Qualidade Educacional. GIROTTO, Eduardo Donizeti. <i>Educação &amp; Sociedade</i> , 2019, Volume 40.
5. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. <i>Pro-Posições Ago</i> 2018, Volume 29, N° 2.
6. A Contextualização do Conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro Facebook Twitter. COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. <i>Educação &amp; Sociedade</i> , Jun 2018, Volume 39, N° 143.
7. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória No 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia Facebook Twitter FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. <i>Educação &amp; Sociedade Jun</i> 2017, Volume 38, N° 139.

## Resultados e discussões

Considerando o ano de publicação, tivemos duas pesquisas realizadas em 2021, uma em 2020, uma em 2019, duas 2018 e uma em 2017. Após a leitura destes sete textos, descartamos dois deles, o 2 e o 3, porque só abordaram a temática do livro didático; aspecto este que não gerou interesse nesta pesquisa. Quanto aos demais artigos, descreveremos o que observamos em alguns pontos que deram clareza às discussões e que posteriormente originaram duas temáticas bem embasadas por meio de fundamentações teóricas relevantes.

No artigo 1 podemos destacar as novas configurações da reforma do ensino médio dirigidas à última etapa deste que converge para uma formação destituída de sentido crítico e voltada para uma lista de habilidades e competências que não foram embasadas nas escolhas de quem realmente vai trabalhar no chão da escola.

No 4, os autores argumentam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, não busca enfrentar as desigualda-

des educacionais brasileiras, uma vez que não problematiza as condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência – olhar bastante importante que corrobora com as discussões.

No 5, podemos verificar, por meio dos pesquisadores, dois pontos cruciais para o entendimento da proposta do presente artigo, que traz o questionamento: Quais as finalidades embutidas na BNCC enquanto projeto formativo para o Novo Ensino Médio? Vamos percebendo que os atores principais deste processo não têm nem oportunidade de estrear, visto que os experts silenciam as vozes dos professores, num jogo no qual ocorre um estímulo à sua participação, com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts e, sob uma aparente participação, mantê-los em consulta, sem efetivo poder de decisão; como também pela existência de uma problematização silenciada acerca do processo de sujeição social a modelos verticalmente impostos.

No 6 há um destaque para o discurso sobre política de currículo que focaliza a ideia de contexto em sua potência desconstrucionista e os autores defenderam que uma visão estrutural de contexto tende a compreender o conhecimento como estruturante da prática, com vistas ao controle do outro. Assim, possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma forma de ser (e decidir), projetada por alguns para todos os outros e suposta como necessária à sociedade, ou seja, só fortalece o nosso ponto de vista sobre a decisão dos nossos jovens sobre a escolha do itinerário ideal que o levará a percorrer a trilha certa para o projeto de sua vida que muitas vezes nem tem ainda.

E finalmente, pelo 7º artigo trazemos para a discussão a argumentação crítica proferida durante as propostas da reforma do ensino médio por Monica Ribeiro da Silva, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que disse: Quando eu reduzo a formação básica comum à metade do currículo, eu estou destruindo a ideia de ensino médio como educação básica.

Após a análise deste conjunto de textos, abordaremos dois subtemas que nortearam as discussões anteriores sobre as impressões desde o surgimento da ideia da BNCC até a polêmica implementação que se dará em 2022: o surgimento, a ideia da BNCC e como é hoje; Implementação, e agora? E assim procuramos pistas nestes discursos na

tentativa de encontrarmos as finalidades da BNCC enquanto processo formativo para o Novo Ensino Médio.

## O surgimento, a ideia da BNCC e como é hoje

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional, a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

Observe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no artigo 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no artigo 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão. Contudo, a sequência

do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, respalda a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior.

Já o Novo Ensino Médio objetiva a formação integral dos jovens, considerando uma nova concepção de educação, que implica a mudança do papel da escola, superando sua tradicional função de transmissora de conhecimentos. A intenção é construir conhecimentos e representações que deem sentido às experiências e validem as ações cotidianas dos adolescentes. Nessa proposta, o estudante é sujeito ativo, coautor do processo de produção e apropriação do conhecimento (COELHO, 2019).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE, em 4 de dezembro de 2018.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

A BNCC define as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. No caso de Língua Estrangeira há a obrigatoriedade do inglês, o que não impede a escola de acrescentar outras. O restante do tempo será

dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Os currículos é que vão estabelecer como atender às orientações da BNCC e envolverão aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. Compete às redes de ensino e às escolas elaborarem os currículos, considerando a BNCC e as realidades e necessidades locais.

Já em relação às 10 Competências Gerais são as mesmas para toda a Educação Básica e um ponto de destaque é o fato de que 4 entre as 10 possuem um foco em habilidades socioemocionais. Dessa forma, é reforçado o compromisso com a educação integral, na qual se incluem os pilares cognitivo, social, emocional e ético. Diferente do modelo linear de educação anterior, focado no avanço cognitivo, agora a educação deve considerar toda a complexidade do desenvolvimento humano. Portanto, cada uma das 10 competências gerais inter-relacionam esses 4 pilares entre si.

Considerando o prazo de implementação até 2022, é preciso olhar a BNCC do Ensino Médio como um novo propósito de educação para nossos jovens. Com certeza, até lá, serão muitas as transformações práticas e possibilidades.

Com as mudanças propostas, o objetivo do Governo Federal é tornar o Ensino Médio mais atrativo e, assim, diminuir os índices de evasão escolar. Dados do Censo Escolar apontam que apenas 84,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos que deveriam estar no Ensino Médio estudam. Além de ter menos pessoas chegando a essa etapa, há um alto índice de desistência no período, que, segundo o Ministério da Educação, chega a 11,2%.

Os itinerários formativos apresentam diferentes possibilidades de escolha aos estudantes, de acordo com suas preferências e intenções de carreira. Eles podem aprofundar os conhecimentos em uma das quatro áreas do conhecimento da BNCC ou optar por uma formação técnica e profissional. As instituições de ensino têm autonomia para definir quais os itinerários formativos ofertarão, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.



## Implementação: e agora?

As discussões e incertezas sobre a melhor forma de implementação da BNCC em toda a educação básica vêm avançando no cenário que põe em xeque a qualidade educacional que atravessa a história da educação no Brasil. Já houve uma concreta atualização em dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas o verdadeiro entrave se encontra no último: Ensino Médio, pois a formação dos jovens está no último passo para iniciar uma nova batalha: o mercado de trabalho, que poderá se dar com ou sem Ensino Superior. E é nesse momento que podemos fazer a seguinte indagação: quais são, de fato, as finalidades embutidas na BNCC enquanto projeto formativo para o Novo Ensino Médio? Aqui, percebemos que os jovens não estão preparados ainda para escolher seus itinerários antes de chegar ao Ensino Superior. Ou melhor, muitos jovens não têm seu projeto de vida definido para escolher um ou dois itinerários durante o seu Ensino Médio para antecipar o seu futuro. E se perceberem que a escolha não era aquela feita há um ano ou dois anos atrás, como ficará sua formação?

Nunca se falou tanto em direito à educação. Percebe-se que estamos sendo direcionados para um aprisionamento de saberes, pois os atores envolvidos neste processo não estão tendo os seus direitos preservados no sentido de não haver formação específica para os docentes antes que fosse escolhido o material didático ou orientação aos discentes de como escolher o seu itinerário formativo no qual terão que percorrer durante todo o seu Ensino Médio a partir de 2022. Acredita-se que nessa nova trilha de saberes, muitos jovens poderão ter seus projetos frustrados ou simplesmente interrompidos por uma logística que não poderá ser organizada na escola do seu bairro, por exemplo. Ainda há muita barreira a ser vencida, por isso esperamos que sejam abertos diálogos com representantes do chão da escola e sua secretaria de Educação, porque cada caminho escolhido pelos jovens estudantes poderá não ter mais volta e causar lacunas intransponíveis em suas vidas.

Como foi dito anteriormente, os idealizadores da BNCC têm indicado que esta se apresenta como uma das políticas educacionais

mais adequadas para a garantia de educação de qualidade de todos os jovens matriculados na educação básica. Como argumento principal, apontam que a definição de direitos de aprendizagem, atrelados a competências e habilidades específicas, a serem desenvolvidos nas escolas de todo o país, garantirá avanços na qualidade educacional. Apesar disso, pouco se discute sobre as variáveis que mais impactam no processo de ensino-aprendizagem, sobre o conceito de qualidade ou como se dará a implementação do documento da base no Novo Ensino Médio nos planejamentos dos professores, assim como não se deu nos outros segmentos.

Segundo Heleno (2017, p. 117),

O governo argumenta que a BNCC está sendo construída respeitando a democracia e pluralidade, pois contou com as esferas federal, estadual, municipal, universidades, escolas, ONGs, professores e especialistas da educação em sua elaboração. Essa “ampla” participação exemplificada pelas frentes participantes dos eventos é em essência mais um recurso discursivo ou modismo, pois estudantes, professores, e movimentos sociais não estavam presentes. A diversidade está sendo respeitada, segundo o governo, já que esferas tanto da sociedade política, como da sociedade civil estão presentes no processo, e para “ampliar” o debate a participação popular foi realizada via consulta virtual, entretanto, apenas para a crítica da primeira versão do documento. O sucesso, segundo o governo, foi alcançado visto que a consulta gerou 12 milhões de acessos.

Apenas colocar esses números de acessos em evidência para justificar de forma quantitativa como se confirmassem o sucesso de uma construção de uma Base Nacional Comum de forma coletiva; mas, que na verdade, só revela os verdadeiros atores apenas como figurantes neste cenário que poderia mudar efetivamente este processo de organização de um currículo que priorize as práticas pedagógicas pelo fato de os professores não terem recebido uma formação específica e romper o paradigma do ensino passivo.

No nosso entendimento, a não participação direta dos professores, que estão no chão da escola, nessa tomada de decisão, tem revelado uma baixa disposição dos defensores da BNCC em cons-

truir debate amplo e democrático sobre as medidas necessárias para avançarmos na efetivação do direito à educação para todos no nosso país.

Segundo Saviani (2016, p. 20):

Acredita-se que, tomando o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, será possível construir currículos que incorporem as contribuições correspondentes aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. A problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas. Dessa forma, o trabalho educativo estará capacitado a responder adequadamente aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea.

A LDB, Lei nº 9394/96, restitui a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano: o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. A LDB se afasta da visão dos educandos como mão de obra a ser preparada para o mercado e reconhece que cada criança, adolescente, jovem ou adulto tem direito à formação plena como ser humano. Reafirma que essa é uma tarefa da gestão da escola, da docência e do currículo. Será que podemos constatar uma retomada do humanismo pedagógico? Talvez possa fazer parte de uma retomada dos sujeitos na sociedade, nas ciências, nas artes, nos movimentos sociais, no protagonismo da infância e da juventude, porque também faz parte da sensibilidade das escolas e dos seus profissionais como seres humanos. São frequentes congressos, encontros de professores, nos quais se debate a relação entre educação, docência, conteúdos da docência e formação dos educandos.

Assim, é importante reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena e isso nos faz querer recuperar dimensões da docência e dos currículos soterrados sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino. Obrigamos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a

serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e dos adolescentes. Devemos promovê-la em sua totalidade humana, para que se tornem sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos... não recortados nessas dimensões, mas vistos em sua totalidade humana.

## Considerações finais

É de nosso conhecimento que o Novo Ensino Médio, que traz a BNCC como documento mestre, será implementado a partir de 2022, e o quanto esse processo tem sido desafiador e que para vencer as dificuldades devemos estar pautados dentro da construção de uma cultura de participação entre os pares que compõem a escola, mas uma lacuna surgiu – a pandemia – que causou um abismo entre o desejável e a prática.

Para tanto, os meios para que professores e alunos fossem preparados para receber essa nova estrutura foi rompido; em contrapartida, esperamos que no segundo semestre de 2021 ainda haja tempo para que gestores e professores sejam capacitados e formados conforme cada estado aplicar a BNCC em seu currículo.

A chegada da BNCC às salas de aula das séries do Ensino Médio será um grande desafio que requer a mudança da visão do aluno, que o professor tem como um sujeito despersonalizado, para aquele que se torne inserido em especificidades culturais, econômicas, e territoriais além do seu conhecimento, pois as escolhas partem principalmente dos jovens que deverão indicar um ou dois itinerários para traçar o seu futuro. Como também é saber que não se trata de um currículo, uma vez que a construção deste está a cargo das escolas.

## Referências

COELHO, S. Novo Ensino Médio já é realidade em escolas SESI e SENAI no Ceará. **Revista da FIEC** – Ano 12. n. 130, p. 22-25, 2019.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – A máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação.

duação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. 2017.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. IN: **Movimento Revista de Educação**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, número 4. 2016. Disponível em: <https://professoresherois.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Base-Nacional-Saviani.pdf> Consultado em: 17/05/2021 às 16:24.

## 19 A DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE E A VALORIZAÇÃO DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PERÍODO DAS AULAS REMOTAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap19>

### SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia com Docência Superior (UVA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAERPI). Especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (FAERPI) Especialista em Educação à Distância EAD. (FAESPA). Formadora de Professores pela Dinâmica Consultoria. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba. (FAESPA).  
E-mail: ribeirosilviamaria714@gmail.com

### LEANDRO ARAÚJO DE SOUSA

Doutorado e Mestrado em Educação (Avaliação Educacional) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Docente do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Canindé. Pesquisa nas áreas de Educação Física Escolar, Formação de Professores e Avaliação Educacional com ênfase em métodos quantitativos. Líder do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional – NiAve.  
E-mail: leandro.sousa@ifce.edu.br

### SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

Doutorado Acadêmico em Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado Acadêmico em Sociologia (Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Formação de Formadores – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Metodologias do Ensino de Geografia – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual do Ceará (UECE) ; Graduação em Geografia – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pós-Doutorado Geografia Humana (Geografia Cultural) – Universidade Federal do Ceará (UFC); Docente Permanente do Doutorado Acadêmico em Ensino – RENOEN, Doutorado Acadêmico em Ensino – Rede Nordeste (RENOEN) atuando no Polo IFCE; Docente no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE); Docente do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) no Instituto Federal do Ceará (IFCE); Professor de Licenciaturas no IFCE.  
E-mail: solonildo@ifce.edu.br

## Introdução



Didática é um campo investigativo muito questionado na educação e tornou-se uma curiosidade o aprofundamento de como está sendo inserida dentro deste novo contexto educacional com aulas remotas o uso das metodologias ativas, atribuindo um novo sentido a sua utilização. Para Libâneo (2013, p. 25).

A didática é o principal ramo da pedagogia. Ela investiga os fundamentos. As condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter os objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionando conteúdos e métodos em função desses objetivos.

Essas condições e modos de instruir estão entre as dificuldades na vida de um profissional da Educação. Com isso, surge a necessidade de adaptar a didática das metodologias ativas e nas práticas dos professores para se ter melhores condições nas novas aulas remotas para o ensino e a aprendizagem dos discentes.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as metodologias ativas utilizadas pelos docentes nas aulas remotas. Como objetivos específicos, conhecer a didática que desenvolvem nas suas práticas, verificar as metodologias ativas utilizadas pelos docentes para que os alunos possam ter melhores resultados nas aulas remotas. A partir disso, tentaremos responder à seguinte problemática: como trabalhar a didática nesta sala de aula invertida com esse sistema remoto, fazendo uso das metodologias ativas?

A didática é parte essencial para todo docente que tem compromisso com o ensino e a aprendizagem do seu aluno, para isso facilitou

esse envolvimento da teoria com a prática na utilização dessa nova metodologia.

## Metodologia

Os processos Metodológicos mostram o caminho a ser percorrido. Apresentaremos as informações sobre os procedimentos metodológicos que serão adotados para a realização da pesquisa proposta. A escolha do método é importante para a pesquisa, pois para Ghedin e Franco (2011, p. 41) “[...]” será fundamental que o método abra espaço para que os alunos envolvidos tomem consciência do significado das transformações”. Todo contexto educacional se transforma de acordo com os novos acontecimentos sociais existentes no momento.

Metodologicamente esta pesquisa é bibliográfica, pois é importante o caminhar como aborda Freire (1997, p. 155) “[...]” ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Neste sentido, aprofundaremos em teóricos que datam da temática para melhor conhecimento de abordagem qualitativa com foco no contexto a qual a pesquisa será realizada.

Com isso, demanda de estratégias conforme a realidade que vivemos, tal como descrito por Ghendim e Franco (2011, p. 59) “[...]” em termos de pressupostos teóricos, a abordagem qualitativa carrega em suas raízes os estudos das correntes filosóficas da fenomenologia e do marxismo, pautadas no desafio de trazer para o plano do conhecimento, da ciência, a dialética da realidade”, oportunizando-nos uma nova visão para contribuir com a nossa formação, obter um novo olhar para o objeto de investigação.

Buscamos considerar a importância da didática nestas práticas formativas dos participantes com o uso das metodologias ativas na práxis do docente com aulas remotas, dentro deste novo setor educacional e como está sendo inserida, por professores que estão na ativa. Dito isto, passaremos a discorrer toda trajetória desta experiência única de sermos pesquisadores no mundo que espera tudo pronto e acabado sem nenhum esforço ou estudo.

Assim, nos apossamos do conceito de pesquisa científica, que é um conjunto de etapas sistemáticas de investigação utilizada por um



pesquisador para solucionar problemas sociais, com procedimentos e técnicas para o levantamento de hipóteses que darão suporte à análise ou teoria abordada e a elaboração do questionário embasado nos estudos e nas experiências.

A escolha pelo instrumento de pesquisa ser um questionário on-line foi devido à situação pela qual estamos vivenciando, ficando mais disponível a coleta de dados com essa ferramenta. As perguntas são subjetivas, os sujeitos relataram seus conhecimentos referentes à temática, posto que são relatos das suas experiências, da sua práxis.

Prodanov (2013, p. 108) nos diz que “O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que explicam a natureza da pesquisa e ressaltam a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante”. Devido à pandemia, o instrumento utilizado foi um questionário produzido pelo aplicativo do *Google Forms*, com nove sujeitos, sendo professores na ativa dos anos iniciais da educação básica, mas todos que atuam dentro do setor escolar.

O questionário foi enviado a grupos formados no WhatsApp constituídos somente de professores que atuam na educação básica, assim foi feita a coleta. Participaram da pesquisa quatro sujeitos de escolas públicas da cidade de Parnaíba e três professores do Mestrado de Ensino e Formação, todos professores ativos dos anos iniciais e finais da Educação Básica. As identidades dos sujeitos ficaram em sigilo, utilizando incógnitas para representá-los.

## Referencial teórico

### *Origem e surgimento da Didática*

A pesquisa faz uma reflexão sobre a Didática e o uso das metodologias ativas e o quanto se faz necessária a formação continuada dos docentes. A epistemologia da Didática surgiu do termo grego *didaskhein*, significando instruir, ensinar, sendo introduzida pela primeira vez por um estudioso de nome Ratichius (1571-1635), no século XVI, como uma ciência reguladora do ensino. Mas foi Comenius (1592-1670) que foi considerado o pai da didática, por tê-la utilizado de forma pedagó-

gica, e tendo sido incluída em sua Didática Magna, conhecida, assim, como a arte de ensinar. Com essa definição, o ensino tornou-se o seu próprio objeto.

Com isso foram surgindo várias definições para a sua origem, ampliando, assim, o seu campo de atuação, saindo do ensino e abrangendo também a aprendizagem. Assim, a didática tem as seguintes definições: para Gomez (1983), é a ciência e a tecnologia do sistema de comunicação intencional em que se desenvolvem os processos de ensino aprendizagem com o objetivo de otimizar a formação intelectual. Com essa definição percebe-se o quanto a Didática já conseguiu ampliar a sua utilização dentro do processo educacional; como retrata Sacristán (1998), é a ciência que deve compreender e guiar a aprendizagem integradora da cultura e ao mesmo tempo possibilita ao homem incorporar-se nessa cultura de forma criativa. Desta forma, a didática abrange um vasto campo dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma também observamos que a didática é imprescindível, pois ela auxilia o professor em todo o seu processo de preparação de sua aula, verificando o que é necessário e faz com que repense, de forma a olhar para quem será a aprendizagem; desta forma, já se entende a amplitude da Didática, seu caráter científico, tecnológico e artístico; o seu objeto de estudo já vai além do ensino envolve todo o processo de ensino e a aprendizagem, envolve a integração cultural e interliga a teoria à prática. Abrangendo um vasto campo além do ensino, a Didática já se percebe e se faz incluir em toda a trajetória tanto de quem aprende como de quem ensina.

Por isso não podemos pensar em didática sem entender o que realmente é a aprendizagem; é necessário o entendimento, o significado de aprendizagem, segundo Piaget (1998), no que se refere ao sentido do aprender é um processo de mudança de comportamento obtido pela experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Tudo está presente no ser no sentido de facilitar o que aprende, faz-se necessário compreender como tudo acontece. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente.

Nesta definição vimos a importância do entendimento da palavra para que se possa interligar com a didática e para termos melhor

compreensão deste processo, que é a aprendizagem. Sabemos que há várias teorias e tipos de aprendizagem, como retrata Piletti (1990), *motora* ou *motriz* consiste na aprendizagem de hábitos; *cognitiva* abrange a aquisição de informações e conhecimentos; e a *afetiva* ou *emocional* que diz respeito aos sentidos e emoções. Para o professor ter maior rendimento no seu planejamento é necessário compreender todo esse processo relacionando ensino e aprendizagem do sujeito que aprende.

## Metodologias ativas

Com os grandes avanços na era digital e na sociedade, não poderia ficar de fora o setor educacional, que vem com grandes transformações mundiais, seja no setor político, econômico ou social, fazendo com que essas evoluções mudassem o setor social e o ambiente educacional. Uma educação voltada para os avanços tecnológicos.

Perrenoud (2000, p. 128) diz:

[...] formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação das redes.

Isso faz um simples professor renovar e conhecer a era digital, o mundo das metodologias ativas.

Sendo uma nova realidade a introdução das ferramentas tecnológicas dentro de sala de aula, faz do aluno um ser ativo da sua aprendizagem, e cabe ao professor providenciar esse desenvolvimento, fazendo com que haja uma grande inovação no seu planejar e na forma de ensinar, buscando caminhos inovadores para que o aluno aprenda.

As metodologias ativas tornam o aluno o protagonista da sua aprendizagem, faz com que ele esteja sempre ligado ao ensino e não somente com o receber, como era no modelo tradicionalista, em que tudo era feito pelo professor; ele era o centro do conhecimento, o aluno apenas recebe tudo que o professor ensinava e, muitas vezes, sem reclamar ou questionar, sendo receptor-passivo.

Hoje com vários estudos e ensinamentos voltados para esse campo, vê-se que a aprendizagem utilizando as metodologias ativas, em que o aluno é o ser ativo, que busca desenvolver da melhor forma o seu processo de ensino e aprendizagem, faz com que ele se torne autônomo, capaz de objetivos nunca alcançados quando era passivo. A metodologia ativa proporciona ao aluno, além de ser ativo, buscar a sua melhor forma de aprender; ao ver esses avanços da ciência e da tecnologia, o discente é capaz no uso dessas ferramentas encontrar assuntos e conteúdo que facilitem a sua aprendizagem. Com o uso dessas tecnologias, o mundo educacional tem se transformado bastante e também o processo de ensinar, dentro do ambiente escolar. Segundo Xavier (2011, p. 3):

Mesmo que as crianças e adolescentes ainda não questionem diretamente os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, elas estão se auto letrando pela internet e com isso desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, “um jeito novo de aprender”. Essa nova forma de aprendizagem se caracteriza por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada da figura do professor e pautada na independência, autonomia, necessidade e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

O aluno, sendo o centro do processo ensino e aprendizagem, busca importantes formas de aprender e se sente importante dentro do processo, uma educação voltada a ele.

## Sala de aula invertida

A inovação dentro do ambiente escolar é a sala de aula invertida, em inglês, “flipped classroom” – modelo ativo, que hoje é realidade dentro de todos os ambientes educacionais, fazendo com que o professor busque mais inovações nas suas aulas. Deixando de lado as aulas expositivas para a utilização de ferramentas digitais, conteúdos virtuais para que o aluno possa ter um conhecimento prévio daquilo que irá aprender, pois é necessário otimizar o tempo das aulas virtuais. Isso faz com que o aluno estude o conteúdo antes da aula e assim

já vá para a sala com algum aprendizado; faz com que o aluno participe da aula e tire as dúvidas que ficou no estudo, interagindo com a turma e com o professor, buscando soluções para o problema que ficou na dúvida.

Para o docente é necessário pesquisar e buscar conteúdos interessantes para a turma se envolver e participar, fazendo a utilização de vários recursos didáticos como vídeos, imagens, textos nas mais diversas formas, aplicativos, buscando envolver cada vez mais o aluno e procurando com que ele busque o melhor meio de aprender. Para Moran (2015, p.16), “essa mescla, entre sala de aula e ambiente virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola”, e assim fazer com que o professor interaja no ambiente do aluno, buscando cada vez mais a sua participação ativa.

## Resultados e discussão

Foram analisados e discutidos os dados coletados pela aplicação do questionário, com os professores que ainda estão na ativa e que estão vivenciando essa nova realidade educacional. O perfil dos sujeitos são docentes que estão na ativa, somando um total de sete participantes, três professores que estão fazendo o Mestrado de Ensino e Formação Docente do município do Ceará e quatro docentes de Parnaíba-Piauí, todos atuantes na educação básica. Na presente pesquisa foram coletados dados satisfatórios sobre o entendimento que estes têm sobre a importância da didática no contexto escolar, bem como o levantamento de informações relativas à utilização concreta das metodologias ativas utilizadas em sala com aulas remotas, procurando alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa.

A Didática é a arte de ensinar e todo docente deve ter compreensão e utilizá-la da melhor forma possível. Para melhor entendimento, para a pesquisa, procuramos saber dos sujeitos o seu entendimento sobre o tema e colocamos o seguinte questionamento: Qual a importância da Didática para você professor? Obtivemos as respostas.

**Professor 1:** É importante porque investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino.

**Professor 2:** Didática é sem dúvida o caminho para o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

**Professor 3:** Ela define minha prática, o ato de ensinar.

**Professor 4:** A didática é a essência de uma aula. Quanto melhor for a didática, maior a capacidade de interesse e de aprendizado dos alunos. Uma didática positiva é aquela que consegue atender a uma turma em sua diversidade levando a cada aluno a um processo de aprendizado mais eficiente.

**Professor 5:** É a essência da prática pedagógica, pois é exatamente como devemos atuar.

**Professor 6:** É de fundamental importância para dinamizar o trabalho e direcionar a aquisição do conhecimento.

**Professor 7:** A didática é fundamental na construção do conhecimento, na aproximação dos alunos, principalmente no cenário escolar atual.

Conforme as respostas adquiridas observamos que todos têm um entendimento do que vem ser a Didática e para que ela serve. Foram satisfatórios os questionamentos, pois mediante a pergunta sugerida tivemos o retorno. A Didática é fundamental no processo de ensino e o docente tem que ter esse entendimento para que ocorra na sua práxis, como relata Pimenta (2012, p. 31): “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Esse entender teórico é bastante significativo para a prática docente e saber usá-lo é indispensável.

Nestes últimos anos todos nós professores tivemos que nos reinventar, adaptarmo-nos com muitas mudanças. A pandemia causada pelo covid-19 fez bastantes mudanças no setor educacional, e nos vimos em uma situação bastante desafiadora, fomos interrompidos de exercer a nossa prática de sala de aula e o reinventar se fez necessário, o ressurgir em meio ao caos educacional. Por isso fizemos a seguinte pergunta: Como você utilizou a didática para se reinventar nas aulas remotas?

**Professor 1:** As novas formas de trabalho didático contribuíram para a formação docente ao superar a transmissão de con-

teúdos de forma mecânica, transformando o processo educativo mais significativo.

**Professor 2:** Aprendi novos instrumentos virtuais e adaptei no currículo.

**Professor 3:** Ainda está sendo um grande desafio, mas, agora, além de nortear nosso trabalho, a Didática em tempos de ensino remoto, norteia nosso autoconhecimento.

**Professor 4:** O processo foi mais de resiliência com a nova realidade do que reinvenção. A didática teve que ser adaptada ao uso de novas tecnologias e novas abordagens, mas sempre buscando a melhor linguagem e o “contato direto” com o aluno enquanto ser humano

**Professor 5:** Para embasar as minhas práticas diante das necessidades de cada aluno e de cada ambiente em que vivo. A didática conduz a prática efetiva do fazer e do planejar a cada ação.

**Professor 6:** Na organização e direcionamento do planejamento das atividades, visando adequar as necessidades dos educandos.

**Professor 7:** Utilizei nas atividades lúdicas, atividades essas que foram planejadas para atender a demanda tanto dos alunos presenciais quanto os das aulas remotas.

Mediante as respostas dos sujeitos é notável a preocupação, dar a melhor forma possível de motivação para o aluno, o novo fazer pedagógico com a didática, pois ela ajuda o professor a encontrar novas formas de ensinar, e fazendo com que essa aprendizagem alcance seu aluno, mas vemos também que fica difícil para muitos professores obter excelentes resultados, pois nem todos os discentes têm a mesma oportunidade com as tecnologias. É preciso planejar para não excluir o ensino. Conforme Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Faz-se necessários estudos sobre cada realidade social para que todos possam ter seus direitos adquiridos tanto professores quanto alunos.

A adequação às novas formas de ensino foram desafiadoras para os professores. Hoje é necessária a utilização de ferramentas tecnológicas dentro da sala conhecida como sala de aula invertida. O

processo de aprendizagem faz o aluno um ser ativo, o protagonista da sua aprendizagem, pois cabe ao professor exercer essa função de mediar o autoconhecimento do aluno, para entender melhor como ele está tentando fazer o processo. Indagou-se: Como está sendo a adaptação com as aulas remotas para a sua prática?

**Professor 1:** Aos poucos desenvolvendo novas estratégias para a ampliação da habilidade de resolver problemas e para maior protagonismo do aprendiz;

**Professor 2:** As ferramentas digitais são importantes para o aprofundamento dos saberes. Até é tranquilo adaptar. O difícil é alcançar a maior parcela dos alunos.

**Professor 3:** Antes de tudo compreender que existem alunos nativos digitais e outros que, sequer tem acesso às estruturas mínimas, como energia elétrica. com isto, didática tem nos ajudado a trabalhar com diferenças e semelhanças de acesso

**Professor 4:** Minha adaptação foi tranquila, mas entendo que a maioria dos professores não seja assim. Principalmente professores muito apegados a processos conteudistas.

**Professor 5:** Um grande desafio. Estou literalmente me reinventando, com vídeos e plataformas para dar conta e conseguir com que meus alunos possam aprender.

**Professor 6:** Bem difícil, pois não domino as tecnologias e tenho buscado adaptar os conteúdos dentro das minhas limitações, visando o desenvolvimento dos alunos.

**Professor 7:** No início foi desafiador, mas ao passar do tempo fomos criando métodos para a compreensão do conteúdo.

Como é possível perceber, não está nada fácil para ambos os lados. Para alguns existe a facilidade do uso das ferramentas e de adaptação, mas para outros foi assustadora a situação vigente em um pequeno espaço de tempo, a adaptação a todas as novas mudanças e começar tudo do zero, pois não esperávamos que essa pandemia fosse demorar tanto e mudar toda uma situação social e atingir a todos, principalmente o ambiente escolar. O sujeito P3 ainda relata sobre os alunos, que não têm nenhum conhecimento com a tecnologia, por falta mesmo de recursos; esses são desafios que somente com a didática é que se pode amenizar, como retrata Moran (2015).



A educação formal modificou-se diante de tantos impasses; agora é necessário evoluir, para ter relevâncias e que atinjam a todos essa nova forma do conhecer, rever currículos, metodologias, os tempos e os espaços. O novo planejar para as práticas docentes e também as novas políticas públicas se faz necessário para que a Educação alcance a todos.

As metodologias ativas voltadas às novas realidades educacionais tornaram-se fundamentais para o significado do ensino e aprendizagem dos alunos. Em meio ao isolamento social, elas foram inseridas dentro de sala para que os discentes mantivessem o foco na aprendizagem. Para compreender melhor seu uso pelos professores, fez-se o questionamento: Você conhece as metodologias ativas e como conseguiu adaptá-las na sua prática?

**Professor 1:** A aprendizagem é contínua, as metodologias ativas trazem muitos benefícios para o estudante, melhora o desenvolvimento da autonomia da confiança e da criticidade.

**Professor 2:** Sim. Fanzine, Padlet, História. Em Quadrinhos, Mapa Mental, Wordwall, A Utilização de Músicas na Produção de Textos

**Professor 3:** Manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um a partir de diferentes realidades nós dá um grande desafio. Estamos lançando mão da sala de aula invertida. O ensino híbrido ainda carece de muito acompanhamento para que os alunos possam buscar de maneira autônoma a matéria proposta e complementar o que foi estudado...

**Professor 4:** Sempre trabalhei com essas metodologias, por isso a facilidade um pouco maior na adaptação

**Professor 5:** Com o ensino superior eu consigo trabalhar bem as metodologias ativas. Mas no ensino fundamental e médio ainda com muitas dificuldades.

**Professor 6:** Tenho buscado pôr em prática, porém tem sido bastante complexo pois a prática da sala de aula invertida requer empenho dos alunos e muitas vezes ele está desmotivado. Sentimos muita falta dos encontros presenciais.

**Professor 7:** Sim. Criei atividades diferenciadas que envolvam objetos e situações do cotidiano de cada criança.

Analisando as respostas vemos que todos os sujeitos têm conhecimentos com as metodologias ativas e sabem que o aluno passa a ser um ativo no processo, embora seja ainda desafiador para outros, por isso ainda é necessário o aprender a planejar. As metodologias devem alcançar o caminho, mas para isso temos que aprender a caminhar. É preciso termos interesses em levar recursos que façam dos nossos alunos serem proativos na sua aprendizagem, mas também é preciso que os docentes tenham essas formações.

## Considerações finais

A didática é a arte de ensinar, conhecida nas fontes pesquisadas. Para a realização desta pesquisa, diante dos resultados, revela o retrato fiel das teorias estudadas. O tema abordado traz o problema de como estamos vivendo a Educação e a didática, com a ascensão de novas tecnologias dentro do novo cenário educacional. E como está sendo uma oportunidade para docentes aprenderem a utilização de novos métodos.

No campo da didática se faz necessário que não a deixemos dissociada do método e metodologia, pois são uma engrenagem; podem até ser estudadas separadamente, porém nunca trabalhadas isoladas.

De acordo com as análises dos dados coletados, chegamos ao entendimento que a valorização da didática e das metodologias ativas, almejada por este trabalho, somente será possível com o incentivo da formação continuada. Existe também a preocupação com os conteúdos e currículos, apresentados para a formação dos professores, como também dos discentes que serão os futuros profissionais.

As metodologias ativas para esse novo educar são essenciais, mas fica complicado, pois nem todos tem acesso à internet ou a meios tecnológicos. Muitas vezes é um aparelho celular para a família e muitos não disponibilizam de recursos. E para se ter um excelente ensino é preciso envolver todos no processo ensino e aprendizagem.

A didática, por sua imensurável importância e por estar atrelada a métodos e metodologias, com o intuito dessas metodologias ativas fazerem com que o aluno seja um ser ativo e autônomo, faz-se necessário ainda muitos estudos e muitas pesquisas para a compreensão de sua melhor utilização. Assim, este trabalho não é acabado

e absoluto, fica à disposição de futuros pesquisadores, sabendo que são essas futuras pesquisas que vão enriquecer o saber já adquirido.

Com os resultados analisados se faz necessário termos a formação continuada e ser compreendida pelos professores, pois ainda muitos resistem a determinados recursos em sala; hoje vemos o quanto se faz importante o uso das metodologias ativas e vendo de forma satisfatória o uso dessas técnicas em sala, mesmo sendo remotas, pois é necessário o desprendimento com o tradicionalismo que ainda é muito presente na prática de alguns professores.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação/** Evandro Ghedin; Maria Amélia Santoro Franco 2. ed. São Paulo. Cortez, 2011, – (Coleção docência em Formação, Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Seventes. Selma Garrido pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. **Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MORAN, J. M. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol II.] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Tores Morales (orgs).PG: Foca – PROEX/UEPG, 2015.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J.: **Sobre A Pedagogia. De La Pedagogie**. ISBN: 9788573960358. edição: 1998.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de segundo grau**. São Paulo, 1990.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J.G.O. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Como fazer trabalhos e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos. [ciências humanas e sociais aplicadas: artigos, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto slides]**. Recife: editora Rêspel, 2011.

## 20 GESTÃO ESCOLAR E ESTÁGIO EM GESTÃO: PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS GESTORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap20>

### WILAME DA SILVA LIMA

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (UNILAB). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (FMB). Especialista em Gestão Pública (UNILAB). Graduado em Matemática (UNIASSELVI). Graduado em Pedagogia e Humanidades (UNILAB). Professor temporário de Matemática na Prefeitura Municipal de Guaiúba – CE.

E-mail: wlm8123@gmail.com

### LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE

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

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

## Introdução



partir de seus princípios, a escola tradicional vem reproduzindo uma dinâmica medieval, permitindo que o saber seja um produto de exclusão. O ensino tecnicista tradicional promove o ensino como algo a ser visto e replicado sem qualquer reflexão. Discutir esses cenários permite avaliar como essa forma de ensino não parece ter a intenção de promover uma aprendizagem crítica, mas somente repassar as regras do fazer, favorecendo a ordem social, assim como transmitir conhecimento nos padrões predeterminados (ARANHA, 2006).

Nesse sentido, o papel da escola tradicional é alienador e opressivo, bem como suas práticas sociais, uma vez que, tomado em retrospecto, esse modelo de ensino é reconhecido por priorizar um espaço conservador, cujo objetivo é tornar os alunos receptores da “moral e dos bons costumes!”. Gadotti (2000) afirma que a escola tradicional “[...] havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio”. Saviani (2012) complementa essa questão, defendendo que, nesses espaços – acerca da divisão de funções dentro da escola –, cabia ao aluno aprender, enquanto o professor administra conteúdo. A escola tradicional é elitista desde o seu cerne, uma vez que estabelece uma grande barreira entre o administrativo e as atividades pedagógicas. A visão elitista permeia, nesse caso, o administrativo, restrito apenas às atividades burocrática-financeira da instituição (KRAWCZYK, 1999). Assim, considerando seu *modus operandi*, por muitas vezes, os representantes administrativos da escola não estavam sempre cientes das questões políticas e pedagógicas do ensino-aprendizagem humanizado.

A gestão escolar é um conceito relativamente novo no Brasil e foi aceito na literatura entre o final da década de 80 e o início da década de 90, buscando superar a visão ultrapassada de administração escolar admitida à época. A proposta de substituição da nomenclatura foi motivada pela ruptura com o termo administração escolar por remeter uma educação capitalista, que tomava os educandos como clientes. Além disso, a mudança também tinha o intento de tornar as práticas mais fluidas, mais dinâmicas e mais humanizadas dentro das escolas (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018), assim:

Gestão escolar não significa somente capacidade técnica, métodos, mas também refere-se à capacidade de compreender, analisar de forma crítica a realidade vivenciada, os aspectos sociais, as relações humanas, fatores estes que não podem ser explicados ou resolvidos apenas por meio de procedimentos burocráticos, desconsiderando-se as relações sociais existentes na escola, pois, neste momento, é fundamental que a gestão escolar considere os aspectos do cotidiano escolar (BOA-VENTURA, 2008, p. 45).

Observando essa boa nova nas atividades de gestão escolar, deve-se compreender propriamente a realidade social da comunidade escolar – sendo este olhar de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas voltadas às pessoas, analisando e interpolando a vida como fator central e o espaço escolar como ambiente de transformação e de aprendizagem.

A gestão é o processo de tomada de decisões e a direção é controle dessas decisões (LIBÂNEO, 2013). Trata-se de uma maneira de organizar os processos educacionais, políticos, tecnológicos, culturais e financeiros. Nesse sentido, é de suma importância o estágio em gestão abranger todo o funcionamento da instituição escolar para, conseqüentemente, proporcionar todo conhecimento necessário à atuação do gestor. Antes de serem gestores, são ou deveriam ser professores capacitados pelas universidades, para não apenas ensinar, mas também atuarem como gestores. O estágio em atividade não-docente “deverá acontecer em estreita relação com as atividades de compreensão da sala de aula. Poderá constituir uma etapa de estudo do projeto político pedagógico da escola, tendo como objetivo a re-

flexão sobre seus fundamentos e organização” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 165).

Cabe questionar como funciona o cotidiano dos profissionais de gestão escolar. Dessa forma, o presente trabalho investigará o cotidiano dos profissionais da gestão escolar em uma instituição de ensino no interior do Ceará. Para esta análise foi escolhida a Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa.

Por compreender que a pesquisa em Educação não se refere somente ao ensino como algo fragmentado, disperso ou retirado de contexto, deve-se levar em conta as nuances das atividades escolares e, por sua vez, entender como a Educação se dá no contexto formal. Em concomitância, Campos afirma que:

Na raiz da importância crescente dessas outras fontes de produção de pesquisa sobre educação, é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes. Financiamentos substantivos foram assim dirigidos a instituições com perfil mais pragmático, que oferecessem competência adquirida para lidar com o grande volume de dados quantitativos colhidos pelos sistemas de avaliação centralizados, criados na década de noventa, ou que tivessem condições de colher dados novos a partir de amostras representativas de universos amplos, oferecendo resultados objetivos a curto prazo, na maior parte das vezes de acordo com encomendas definidas externamente às equipes de pesquisa (2009, p. 271).

Por isso, valida-se a importância dos estudos em educação, pois os dados produzidos auxiliam na criação de metas, propostas e, principalmente, mecanismos que auxiliem os estudantes e os demais profissionais nas suas respectivas funções.

Nesse aspecto, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma Instituição de Ensino Superior com o propósito de descentralizar o saber das grandes capitais; para isso, fornece educação de qualidade, atendendo os princípios de interiorização das universidades. O curso de Licenciatura em Pedago-



gia da UNILAB é reconhecido, em especial, por incentivar a pesquisa na educação básica defendida por Campos (2009).

Sobre a metodologia do estudo, Silveira e Córdova produziram uma cartilha para facilitar a elucidação dos principais mecanismos de metodologia científica, definindo, por exemplo, a abordagem qualitativa como a possibilidade de se aprofundar na compreensão de um grupo social, de uma organização, uma vez que “(os autores) que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.” (2009, p. 31).

Quanto ao seu caráter, este estudo é de natureza aplicada, uma vez que objetiva a construção de conhecimentos relativos à prática ou à solução de problemas específicos e reais, relacionados diretamente com a realidade do pesquisador (GIL, 2010). No que diz respeito às pesquisas descritivas, Kinchescki, Alves e Fernandes (2015) afirmam que estas têm o seu objetivo como pormenorizar características específicas de uma determinada população, bem como discernir suas possíveis relações entre as variáveis das situações estudadas. Quanto aos procedimentos, este trabalho configura-se como um estudo de caso e:

Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Dessa forma, por se tratar de um estudo de caso tratado durante o componente curricular Estágio em Gestão Escolar nos Países da Integração, o estágio faz parte do quadro curricular, sendo, portanto,

obrigatório. A referida disciplina de estágio foi ministrada pela Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade que, buscando o melhor aproveitamento dos seus discentes, utilizou ferramentas de Estágio em Pesquisa, que, segundo Sabino, Lima e Silva (2013), proporcionam, ainda dentro do processo formativo, experiências e habilidades, enquanto reflete acerca da prática profissional.

## Os dados com a aproximação da realidade na gestão escolar

### *A escola: aspectos políticos, pedagógicos e infraestruturas*

A Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa situa-se na Rua Santa Rita, nº 263, no município de Redenção – CE. Possui oito salas de aula, três salas de laboratório (sendo um para informática, um para enfermagem e um para hardwares), uma sala técnica, três banheiros (sendo um para deficientes físicos), uma cantina, um quintal, uma sala de multimeios e uma secretaria. A escola funciona com a seguinte estrutura: Base Comum Curricular e Base Técnica, como se pode observar a seguir.

Na Base Comum Curricular, os discentes estudam as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Espanhol e Inglês. Quanto à Base Técnica, trata-se dos cursos de nível profissional, com base no Decreto 2208/97, § 2º do art. 36 e os artigos de 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>1</sup> (instituindo a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio) (BRASIL, 1997; COSTA; COUTINHO, 2018). Assim, os discentes têm a opção de estudarem os cursos de Informática, Enfermagem, Comércio e Redes de Computadores. Vale ressaltar que os componentes da Base Comum Curricular e da base Técnica estão em vigor do 1º Ano ao 3º Ano, sendo necessário aos do 3º realizarem um estágio supervisionado.

Em geral, identificou-se que os alunos e as alunas que ingressam no Adolfo Ferreira de Sousa são oriundos da parcela mais carente

<sup>1</sup> Apesar de não estar em vigor durante o processo da pesquisa, a Lei 13.415/2017 inseriu algumas alterações para serem aplicadas no ensino médio integrado ao ensino profissional, implantadas a partir de 2019, alterando a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (MELO-SILVA; MUNHOZ; LEAL, 2019).

da população e, na escola, possuem melhores condições de um futuro melhor. A escola investe na qualificação de educadores, a fim de oferecer não só os conteúdos básicos, mas também oportunidades de inserir os estudantes no mercado de trabalho.

Atualmente, as principais dificuldades de promoção do ensino-aprendizagem enfrentadas pela escola referem-se à sua estrutura física, principalmente para os usuários do espaço no período vespertino, bem como a falta de aparatos tecnológicos e os meios didáticos que auxiliem os professores em suas práticas.

### ***Diário de campo: observações do cotidiano escolar da gestão escolar***

Para esta pesquisa, adotamos o diário de campo, muito comum em pesquisas dessa natureza. À vista disso, Zabalza (2006) afirma que o diário é um instrumento em que se relata suas próprias experiências, sendo esta utilizada para a formação docente, dentro da grande área da Educação, mas não só. Zaccarelli e Godoy (2013) afirmam que o diário pode ser classificado em três tipos fundamentais de investigação científica:

O primeiro refere-se a experimentos e levantamentos, nos quais os pesquisadores tendem a adotar o papel do cientista neutro, preocupado em registrar e analisar fatos, para testar hipóteses e teorias, de acordo com os fundamentos do paradigma positivista. O segundo, a métodos históricos que recorrem aos diários não solicitados e vários outros tipos de documentos para o estudo, a compreensão e interpretação do passado. Aqui eles podem prover evidências para os pesquisadores e, em algumas situações, se constituir em fonte única de dados que não podem ser obtidos de outra maneira. O terceiro tipo de investigação são as pesquisas naturalísticas e etnográficas – de cunho qualitativo – voltadas para a descrição das ações e interações dos sujeitos em um determinado contexto e para a interpretação das motivações e compreensões subliminares (p. 552).

Fazendo uso desta técnica e considerando as atividades centrais no estágio, durante o dia 27 de dezembro de 2016, às 08:00, deu-se início a primeira observação do cotidiano da Escola. Nesse dia, reali-

zou-se uma roda de conversa com o diretor da escola, com o intuito de conhecer melhor a instituição. A conversa versou sobre a origem das escolas profissionais e os processos políticos e pedagógicos da escola, além da quantidade de estudantes que ingressam em cada curso profissionalizante.

No segundo dia de visitação, realizado no dia 17 de dezembro de 2017, às 08:00, observou-se o processo de matrículas de alunos novatos, seguido pela visita às dependências da instituição. A gestão da escola colocou uma televisão no pátio para que os responsáveis, aqueles que já estavam aguardando a sua vez para realizar a matrícula dos alunos novatos, pudessem se distrair até chegar à sua vez. Isso demonstra respeito, solidariedade, atenção e carisma do núcleo gestor para com a comunidade.

Além disso, a instituição é adaptada para atender pessoas com deficiência, mostrando-se de acordo com a Lei de nº 4767/98, que versa sobre as normas gerais e os critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência; e a Lei 10 098, que amplia a anterior, incluindo instalações e equipamentos esportivos. Neste sentido, a gestão da escola busca tornar-se uma instituição adaptada para receber estudantes com múltiplas deficiências, colocando-se entre as escolas que de imediato:

Se projetam para reorganizar sua estrutura de forma a poder atender a todos os alunos, sempre que isso se torne necessário. E que pensam em alternativas para possibilitar que esses alunos avancem no seu aprendizado. Nessas escolas é possível encontrar a motivação para seguir nessa ideia de inclusão, e por exemplos, para mostrar que quando existe vontade, é possível incluir, mesmo diante das inúmeras dificuldades, de falta de recursos, falta de pessoal, falta de materiais didáticos e adequados a aqueles alunos que se apresentam em situação de desvantagem (FIEGENBAUM, 2009, p.16-17).

No terceiro dia de estágio, em 31 de janeiro de 2017, às 08:00, foram contemplados a leitura e o debate do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Ação da Escola (PAE). O PPP “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudanças da realidade. É um elemento de organização da atividade prática da instituição neste

processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2002, p. 56). Ao analisar o documento, percebeu-se que este estava atualizado e contempla rigorosamente o contexto social que os estudantes estão inseridos. É de suma importância a atualização desses instrumentos, pois são eles que norteiam o trabalho pedagógico, as decisões a serem tomadas e as medidas preventivas.

### ***Dinâmica dos projetos de gestão escolar desenvolvidos***

Existem diversos tipos de projetos na escola com o objetivo de melhorar os índices educacionais. Dentre os projetos envolvidos, podem-se destacar: Círculo de leitura, Projeto de vida, Mundo do trabalho, Projeto Carnaval (Adolfo folia), Combate às drogas, Matemática lúdica, Rodízio de conhecimento, Informática básica, Conversação em inglês (e em espanhol), Tutor de redação e SPAECE/ENEM.

Na instituição também existe um projeto intitulado “Professor Diretor de Turma – PDT”, uma ação que foi inicialmente desenvolvida nas escolas públicas de Portugal e foi reproduzida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, aplicado primeiro nas Escolas Profissionais e, posteriormente, nas Escolas Regulares (DIAS, 2016).

No início do ano letivo, a gestão escolar identifica os professores que têm um perfil articulador, negociador e que trabalhem bem em grupo. O diretor de turma tem cinco horas, na sua carga horária, para produzir o Dossiê (documento de acompanhamento da turma), para atendimento aos responsáveis com ou sem agendamento, para ministrar a disciplina Formação para a Cidadania e, por fim, uma hora de atendimento aos estudantes.

### **Considerações finais**

Apesar dos poucos momentos de observação por conta dos regimentos da carga horária da disciplina de estágio, esta investigação identificou um comprometimento da escola em propiciar momentos que permitam uma real construção de conhecimentos, assim como um apoio eficiente, por parte da gestão, para que isso se concretize. Seu acompanhamento minucioso do que ocorre no espaço escolar e suas ações implementadas, como, por exemplo, os projetos aponta-

dos anteriormente, comprovam a dedicação de cada profissional para o bom funcionamento do ambiente escolar. Ao longo do período de observação foi possível observar/aprender como os profissionais da gestão estavam cientes das dificuldades e preparados para oferecerem os subsídios que julgassem necessários para o desenvolvimento adequado das atividades.

Embora a escola e os seus profissionais tenham mostrado comprometimento quanto à execução das atividades, existe a questão da dificuldade estrutural da escola que compromete maior eficiência nesse processo. Ressaltam-se que as atividades de observação foram realizadas desde o início das aulas, o que permitiu perceber a atuação dos profissionais na recepção, na preparação dos espaços, nas atividades burocráticas, na orientação dos docentes e no acompanhamento sistemático dos resultados da escola (esse último possibilita a realização de medidas mitigadoras como, por exemplo, a possível desistência dos discentes, o processo de recuperação e a melhoria das avaliações interna e externa).

Portanto, o estudo apresenta resultados oriundos dos dados observados e registrados no diário de campo, no limite de tempo da disciplina de estágio. Muitos dados foram coletados, mas outros mais poderiam ser coletados. Há questões abertas e que precisam ainda serem exploradas no universo da gestão escolar que, com uma maior disponibilidade de carga horária do estágio, pode permitir uma maior aproximação e um maior aprofundamento aos futuros estagiários.

## Referências

ALASZEWSKI, A. **Using diaries for social research**. London: Sage, 2006. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WqyRLumjbKsC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Using+diaries+for+social+research+pdf&ots=vq83cVM\\_DN&sig=8QAzT-v--rDQC7Er9xNirGnvCqmA#v=onepage&q=Using%20diaries%20for%20social%20research%20pdf&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WqyRLumjbKsC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Using+diaries+for+social+research+pdf&ots=vq83cVM_DN&sig=8QAzT-v--rDQC7Er9xNirGnvCqmA#v=onepage&q=Using%20diaries%20for%20social%20research%20pdf&f=false)>. Acesso em: 30 maio 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <<https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2021.

BOAVENTURA, Roberta Silva **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista: Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/760/1/dissertacao%20Roberta.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Coleção de Leis da República Federativa do Brasil. Brasília. Dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 19 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 maio 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 maio 2021.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633 – 1652, out. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000401633&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 maio 2021.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues. **O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/10/FRANCISCO-AURICELIO-RODRIGUES-DIAS.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2021.

FIGENBAUM, Joseane. **Acessibilidade no contexto escolar: tornando a inclusão possível.** 2009. 32 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33297>>. Acesso em: 20 maio 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspect.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 maio 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <[http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2021.

KINCHESCKI, Geovana Fritzen; ALVES, Rosangela; FERNANDES, Tânia Regina Tavares. Tipos de metodologias adotadas nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2012 a 2014. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária –, 16., 2015, Mar del Plata. **Anais [...]**. Florianópolis: INEPEAU, 2015. p. 1-16. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136196/102\\_00127.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136196/102_00127.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20 maio 2021.



KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: Considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, v. 1 n. 13, p. 155-192, 2007.

MELO-SILVA, Lucy Leal; MUNHOZ, Izildinha Maria da Silva; LEAL, Mara de Souza. Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. **Rev. Bras. Orientac. Prof.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 3-18, jun. 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902019000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 maio 2021.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, set. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742018000300876&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000300876&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 maio 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, [S.L.], v. 3, n. 34, p. 5-24, 22 jul. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SABINO, Isabel; LIMA, Lidiane Sousa; SILVA, Silvina Pimentel. Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 52-65, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: <[https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D\\_Saviani\\_Escola\\_e\\_democracia.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em: <[https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos\\_planejamento2.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2021.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos Ebape. Br**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 550-563, set. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679-39512010000300011>>. Acesso em: 30 maio 2021.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## 21 O GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO NA PÓS-GRADUAÇÃO: ELEMENTO DE DODISCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-849-7/cap21>

### ALANNE KELLEN CALDAS SANTOS

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Coordenação Pedagógica - Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialista em Docência para o Ensino Religioso - Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí, ICESPI. Bacharel em Direito - Universidade Estadual do Piauí, UESPI. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Federal do Piauí, UFPI. Professora e coordenadora da rede pública estadual e municipal do Estado do Piauí. E-mail: [alannekellen@aluno.unilab.edu.br](mailto:alannekellen@aluno.unilab.edu.br)

### ANA HIRLEY RODRIGUES MAGALHÃES

Mestre em Saúde da Família (UVA). Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Enfermagem Médico-Cirúrgica (UECE). Especialista em Saúde da Família (UFC). Bacharel em Enfermagem (UVA). Professora de Biologia da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará (SEDUC/CE). Docente do Centro Universitário INTA (UNINTA). E-mail: [ana.magalhaes@aluno.unilab.edu.br](mailto:ana.magalhaes@aluno.unilab.edu.br)

### BRUNA ATAÍDE DE LIMA LOPES

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira (FAFOPA), Graduada em Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa (FAFOPA), Professora de Língua Portuguesa no ensino médio (SEDUC/CE). E-mail: [brunataide@aluno.unilab.edu.br](mailto:brunataide@aluno.unilab.edu.br)

### CELIA FERREIRA XIMENES

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Matemática (UVA). MBA em Gestão Escolar (USP). Graduada em Pedagogia com habilitação em Matemática e Física (UVA). Professora de Matemática no ensino médio (SEDUC/CE). Professora nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas (IVA). Diretora Escolar (SME/Frecheirinha-CE). E-mail: [celiaximenes@aluno.unilab.edu.br](mailto:celiaximenes@aluno.unilab.edu.br)

### CINTIELENA HOLANDA COSTA

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Ensino de Geografia (FAVENI). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UNICA). Graduada em Geografia - Licenciatura. Professora de Geografia do Ensino Fundamental II (Município de Fortaleza). E-mail: [cintielenahcosta@gmail.com](mailto:cintielenahcosta@gmail.com)

### CYNTIA MARIA SILVA VASCONCELOS

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Gestão Escolar (UECE). Graduada em Letras/Espanhol - Licenciatura (UECE). Graduada em Pedagogia - Licenciatura (FAC). Professora Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - Camocim).

E-mail: cyntiavasconcelos@gmail.com

### ELIZA TÁVORA DE ALBUQUERQUE

Professora do ciclo de alfabetização da rede pública municipal de ensino. Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Graduada em Pedagogia e Humanidades (UNILAB). Membro do TEIA (Laboratório Transdisciplinar de Escritas em/com Artes, da UFC).

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

### EMANOELYNA GONÇALVES JUCÁ

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania. (UNIFUTURO). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAK). Graduada em Letras - Licenciatura (UECE). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (Município de Quixadá).

E-mail: emanoelynagj@gmail.com

### FÁBEL FRANKLIN DE SOUZA MAIA

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Biologia e Química (FAK). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAK). Graduado em Biologia - Licenciatura (UVA). Bacharel em Humanidades (UNILAB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDOCÊNCIA/UNILAB. Professor Temporário da Rede Estadual (SEDUC/CE). Diretor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação - Acarape-CE.

E-mail: fabelfranklin1@hotmail.com

### FELIPE NEO DOS SANTOS

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Física Escolar (UECE). Especialista em Gestão Escolar (Faculdade Única). Graduado em Educação Física - licenciatura (UFC). Professor da Rede Pública Estadual do Ceará. Professor da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

E-mail: felipeneo90@gmail.com

### KARINE MARTINS CUNHA VENCESLAU

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILA-IFCE), Especialista em Língua Brasileira de Sinais (FA7). Graduada em Processamento de Dados (UNICE), Licenciada em Letras/Libras (UFSC). Atualmente docente em Língua Brasileira de Sinais (IFCE-Maranguape).  
E-mail: karine.mcunha@gmail.com

### KATIA COELHO CASTRO DE MORAIS LOPES

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILA-IFCE). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (Faculdade Plus). Graduada em Pedagogia (UVA). Coordenadora Escolar e Professora Temporária da Rede Estadual (SEDUC/CE).  
E-mail: kатыanruben@gmail.com

### KATIA MARIA TEOBALDO DE LIMA SILVEIRA

Discente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILA-IFCE). Enfermeira Assistencial em nível terciário de saúde. Especialista em Terapia Intensiva e Enfermagem do Trabalho. Docente do curso técnico profissionalizante em enfermagem do Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC.  
E-mail: katia.maria.lima61@aluno.ifce.edu.br

### MACIEL BOMFIM DO NASCIMENTO

Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE).. Especialista em Educação a Distância (UFC). Especialista em Educação Ambiental (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UECE/FAEC). Professor de Informática Básica e Letramento Digital, no ensino médio integrado à Educação Profissional (SEDUC/CE).  
E-mail: maciel.bomfim@aluno.unilab.edu.br

### MARIA DE LOURDES LEITE PAIVA

Mestranda em Ensino e Formação (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Psicopedagogia (UFC), Saúde Mental (UFC), O&M (IFCE), DV (CREAECE). Pedagoga e Profissional de Educação Física (UVA/GREF-5). Aperfeiçoamento em AF para PcD (UFJF), AAFEscolar (UFJF), AEE em DI (UFAL), TEA (UFRJ), TEA (UFERSA), AEE em AHD (UFMS), Arte e Superação da Deficiência-Desafios e Perspectivas (INCE/UFRJ), Arte, TA e Deficiência (UFRJ), Professores do AEE (SME-Fortaleza). Professora Colaboradora do Projeto LAMAPA-IEFES (UFC), e LABCOM-PcD/DENF (UFC). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas: PEEEI/ABA&EF-IEFES (UFC). Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEVA-IDJ). Trabalha no Distrito de Educação 3.  
E-mail: lourdesleitep@yahoo.com.br

### NAIRLEY CARDOSO SÁ FIRMINO

Licenciada em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestre e Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Atua como coordenadora de pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Sobral, vinculada à Secretaria de Educação (Seduc) do Estado do Ceará.

E-mail: [nairley.firmino.ced@prof.ce.gov.br](mailto:nairley.firmino.ced@prof.ce.gov.br)

### RAIMUNDO JACKSON NOGUEIRA DA SILVA

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para Ensino Fundamental e Médio (UNILAB), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC), Graduado em Pedagogia (FAK), Professor efetivo da rede municipal de Canindé-CE.

E-mail: [raimundojackson@hotmail.com](mailto:raimundojackson@hotmail.com)

### REJANE CHAVES CAMPOS

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1999). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação(CAED)/ Universidade Federal Juiz de Fora(UFJF)/2011. Professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte Educação. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na E.E.F.M. Renato Braga - Secretaria da Educação Básica do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Ensino Superior (PRALIT/UFC). Tem experiência nas áreas de Letras, Produção Textual e Gestão Escolar; com ênfase em Coordenação Pedagógica (Currículo, Avaliação e Capacitação de Professores).

E-mail: [rejanecletras@gmail.com](mailto:rejanecletras@gmail.com)

### SILVIA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia com Docência Superior (UVA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAERPI). Especialista em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (FAERPI) Especialista em Educação à Distância EAD. (FAESPA). Formadora de Professores pela Dinâmica Consultoria. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba. (FAESPA).

E-mail: [ribeirosilviamaria714@gmail.com](mailto:ribeirosilviamaria714@gmail.com)

### WILAME DA SILVA LIMA

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (UNILAB). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (FMB). Especialista em Gestão Pública (UNILAB). Graduado em Matemática (UNIASSSELVI). Graduado em Pedagogia e Humanidades (UNILAB). Professor temporário de Matemática na Prefeitura Municipal de Guaiúba – CE.

E-mail: wlm1m8123@gmail.com

### ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação (USP). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Ensino de Literatura (UECE) e em Gestão Escolar (UFC). Graduado em Letras – Português e Espanhol (UFC). Pedagogo (UMESP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Líder do grupo EDDocência/UNILAB e pesquisador dos grupos GEPEFE/USP e GDESB/UECE.

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

### REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

Doutora e mestre em Educação (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). Professora associada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), na linha de pesquisa ensino e formação.

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

## Um exercício coletivo

Este texto foi produzido tendo como objetivo registrar as escolhas que fizemos para o exercício dos processos de ensino e aprendizagem do componente curricular Ensino e Formação Docente, no curso de mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). As aulas ocorreram de fevereiro a maio de 2021, de forma remota, devido a pandemia causada pelo coronavírus. Em proporções planetárias, profissionais docentes foram obrigados a criar situações de ensino de natureza remota, ou seja, a sala de aula migrou para dentro das telas de computadores e celulares. Ampliamos nossos saberes docentes, a fim de professorar de forma on-line, na tentativa de continuarmos nossas práticas pedagógicas.

Tendo como meta esse grande desafio pedagógico, fomos pensando formas de propiciar aos(às) discentes o melhor possível em meio ao mundo de incertezas, onde a própria vida estava diretamente ameaçada. Era preciso criar não apenas estratégias para trabalhar os conteúdos, mas também formas de se relacionar, de continuar motivados e participantes na caminhada e nos propósitos do componente curricular.

Resolvemos criar grupos de estudo e apoio pedagógico. Estes grupos tiveram caráter permanente e durante todo o desenvolvimento do componente mantiveram-se juntos nas mais variadas situações para a otimização dos processos de ensinar e aprender.

Cada encontro contou com ajuda de um dos grupos de apoio pedagógico, uma espécie de coletivo de monitoria que ajudava os docentes a organizar o ambiente remoto de aprendizagem, orientava os colegas discentes por meio do nosso grupo de WhatsApp, colaborava com o acolhimento da turma e com as estratégias de avaliação



do encontro, sempre de forma criativa e pedagógica. Por meio de um trabalho colaborativo, os discentes deveriam, sempre em grupo, estudar com antecedência a aula e preparar a exposição do conteúdo por meio de alguma estratégia pedagógica. Para tanto, deveriam sempre manter a conexão tanto com seu grupo de estudo quanto ficarem atentos às instruções do Grupo de Apoio Pedagógico escalado para a aula seguinte. Esta conexão, garantia a relação cruzada entre colegas com seu grupo de estudo, com o Grupo de Apoio Pedagógico, com os docentes e com a turma em geral sistematicamente.

Avaliamos que nossas escolhas pedagógicas foram bem-sucedidas, tanto que o coletivo do mestrado se sentiu motivado a registrar suas impressões acerca destas estratégias. Acreditamos que professorar nunca é um exercício individual, solitário. Este texto resulta desse processo e foi escrito de maneira coletiva, contando com a participação dos (as) vinte mestrandos (as) que se organizaram de acordo com o seu Grupo de Apoio Pedagógico.

Entendemos que nossos passos vêm de longe, que existe uma legião de seres ancestrais que nos guia e inspira o tempo todo. No nosso caso em particular, sentimos o tempo todo a presença amiga de nosso centenário colega Paulo Freire, nos guiando para o exercício da dodiscência, da pedagogia da autonomia e do exercício constante do esperançar.

## **Sob o cajueiro, uma conversa com Paulo Freire**

Uma cachoeira com 12 metros de altura e 25 metros de largura, incrustada numa área de muitas árvores e muitas trilhas, está localizada a 8 km da sede do município, na Estrada de Barra Nova. É um lugar ideal para o banho junto à natureza.

Chegamos! Sejamos todos (as) bem-vindos (as) à Cachoeira de Paracupeba! Falou em voz alta o professor Elcimar para a sua companheira de docência, professora Rebeca, e para os (as) vinte discentes da componente curricular Ensino e Formação docente. Do centro do município de Redenção, nos deslocamos para o distrito de Barra Nova, após nove quilômetros de estrada de calçamento e terra batida. A recompensa é um cenário de natureza verde preservada. Inúmeras árvores oferecem beleza aos olhos e sombra para descanso, além do

som das águas da cachoeira batendo nas pedras. Todos (as) mudaram imediatamente o semblante para um sorriso solar. Após guardarmos nossos pertences na varanda do restaurante rural, partimos em busca de nosso convidado mais que especial. Logo atrás do restaurante, sentado no chão abaixo de uma árvore de grande porte em uma pequena trilha, rumo à catarata, estava ele sentado. Ao nos ver, nosso convidado levantou-se com certa dificuldade devido à sua idade avançada e esperou o grupo se aproximar dele.

— Bom dia, professor. Somos o grupo do curso mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), falou a professora Rebeca, ao apertar emocionada a mão do professor Paulo Freire.

— Ficamos muito felizes em socializarmos com o senhor a nossa experiência do exercício da docência por meio dos Grupos de Apoio Pedagógico, acrescentou professor Elcimar Martins, abraçando o mestre.

— Em primeiro lugar eu quero expressar uma indiscutível satisfação em encontrar aqui neste lindo lugar no coração do Distrito de Barra Nova jovens e gente menos jovem, mas sempre jovem, para conversar sobre a docência. Mas primeiro cheguem aqui debaixo desse pé de cajueiro, já certamente centenário. Esse cheiro de caju me fez recordar a experiência que eu vivi no campus da universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia. Olhe que eu, um nordestino, depois de 16 anos de exílio, vivia com uma saudade imensa de comer caju. E o campus da universidade é todo plantado de cajueiro. Aquele cheiro de caju mexeu comigo. Eu fiquei doido. Esse lugar aqui me fez recordar, pelo sentido do olfato, aquele episódio de meu exílio, disse o professor Paulo Freire, de forma descontraída e saudosa. Sentamos formando um círculo debaixo do cajueiro. Professor Paulo Freire com as costas amparadas no tronco da robusta árvore, olhava para cada um de nós com expressiva alegria.

— O percurso metodológico do componente curricular foi marcado pelo trabalho de cinco grupos que exerceram a função de apoio pedagógico. Cada encontro síncrono foi precedido do trabalho destes grupos. Eles prepararam acolhidas para introdução das aulas síncronas, realizaram as memórias das aulas anteriores e dispositivo de avaliação para o encerramento, além de orientarem previamente

todos os colegas discentes sobre leituras e atividades que deveriam ser realizadas para a aula síncrona acontecer. Explicitou a professora Rebeca Meijer.

— Este movimento que se deu entre os educadores e os aprendizes e que vocês trazem como tema gerador de nosso bate-papo, ou em outras palavras, esse ciclo Gnosiológico demonstra a mutualidade inseparável entre o educador e o aprendiz nos processos de ensinar e aprender. Eu estou absolutamente feliz por ter esta oportunidade de conhecer como se deu esse processo que vocês fizeram acontecer na pós-graduação, o que não é fácil, admito. Principalmente porque estamos atravessando um período de distanciamento social forçado e que não nos resta outra possibilidade a não ser o ensino remoto. Daí o maior teor de complexidade da práxis pedagógica vivenciada por este grupo, refletiu o educador Paulo Freire massageando a longa barba branca.

— A ideia é exatamente os grupos socializarem suas experiências de dodiscência a partir do dispositivo dos grupos de apoio pedagógico para em seguida refletirmos sobre essa experiência com o senhor. Argumentou o professor Elcimar Martins, que teve o imediato e irrestrito apoio do professor Paulo Freire, ansioso para conhecer as experiências apresentadas à beira daquelas duas exuberantes quedas d'água.

Elcimar e Rebeca pediram que cada grupo apresentasse a sua experiência ao professor Paulo e foram prontamente atendidos por Alanne Kellen, Ana Hirley, Bruna Ataíde e Célia Ximenes.

## O que revela um olhar curioso?

— Professor Paulo Freire, é muita honra para um quarteto de mulheres professoras, iniciando os estudos de pós-graduação stricto sensu, dialogar com o senhor sobre nossa experiência como o primeiro Grupo de Apoio Pedagógico.

Frente ao novo contexto da Educação, em que o ensino se tornou remoto e a interação professor-aluno acontece por meio de uma tela de celular ou computador, a dodiscência, conceito criado pelo senhor, e que sugere um educador sempre disposto a aprender por meio de uma contínua interação com seus alunos, tornou-se uma prática importante nessa nova modalidade de ensino e aprendizagem.

A apropriação de conhecimento na didiscência ocorre progressivamente à medida que o aluno se torna ativo no seu processo de aprendizagem interagindo com o meio e com o objeto de estudo. O professor titular, por sua vez, colabora com o aprendizado por intermédio de suas contribuições de experiências docentes, intervenções e encaminhamentos neste ambiente participativo.

Com essa agradável experiência, percebemos que a coparticipação entre docente e discente desperta um clima interativo, em que os saberes são articulados, facilitadores da comunicação e da abordagem da Educação humanizante, democrática e libertadora. Tal proposta imersiva, realizada durante nossas aulas, incentivou o diálogo e o compartilhamento de saberes, favoreceu o compromisso entre os sujeitos envolvidos, a cumplicidade e a vontade de alcançar o êxito durante as atividades.

Destarte, imerso nessa experiência e para o pleno exercício da didiscência, na disciplina de Ensino e Formação Docente, a turma foi dividida em equipes cuidadoras das aulas. De acordo com *Oxford Languages*, a etimologia da palavra *equipe* é proveniente do verbo francês “équiper”, cujo significado é colocar em plena capacidade, ajeitar. A palavra é proveniente de “esquiper”, tratando-se de equipar um navio que, por sua vez, tem origem no norueguês “skipa” ou “skip” (navio).

Dessa maneira, o trabalho em equipe configura-se em um grupo de pessoas que se dedicam a realizar uma determinada tarefa, quer seja de forma voluntária ou por indicação de alguém, geralmente com o objetivo de resolver um problema. Para isso, recebemos o convite para desenvolver um trabalho em equipe, de integração e reflexão com a turma, que a princípio foi bem aceito pela possibilidade de conhecer melhor os colegas, visto que o contato virtual compromete a qualidade das relações com o outro. O primeiro momento de contato com a equipe nos possibilitou conhecer as colegas, seus locais de residência, suas ocupações, e mesmo que de forma sutil conhecer ainda seus modos de ser e viver.

Importa considerar que trabalhar em equipe requer a relação com o outro por meio das interações sociais. Nesse aspecto, em nossa realidade, uma complementava o trabalho da outra, a partir de suas experiências e conhecimentos pessoais. Às vezes, algumas ideias concordantes, e mesmo as discordantes, eram respeitadas, tentando che-

gar ao consenso para a qualidade das produções, com foco no objetivo comum. De acordo com Del Prette & Del Prette (2001), essas interações se dão em três dimensões, a saber: a que considera os conhecimentos, sentimentos e crenças pessoais (individual); a que se refere ao contexto de encontro dos membros da equipe entre si, com a presença ou a ausência de outras pessoas (situacional); e a que resulta do entrelaçamento dos valores e normas do grupo (cultural).

Assim, a experiência do trabalho em equipe implica sentimentos que facilitaram o andamento do trabalho como organização e partilha de ideias, entendimento de que todos estão na mesma posição ou nível e ainda aceitação das críticas recebidas. Logo, nosso potencial enquanto mestrandos se multiplicou de forma exponencial, pois todos os membros da equipe trabalharam com um objetivo em comum, de forma produtiva e eficiente.

Durante essa experiência inovadora de ensino e aprendizagem, os encontros das aulas foram marcados por acolhimento personalizado, retomada da aula anterior, desenvolvimento dos conteúdos por intermédio de apresentações, dinâmicas e avaliação final, nos quais os participantes percebiam a importância do trabalho em equipe. Os sujeitos envolvidos trocaram experiências e informações; a dinâmica da aula fluiu melhor, a concentração foi desperta com mais leveza e houve destaque para uma relação positiva entre todos os agentes envolvidos no processo, o que também contribuiu para manter a motivação.

A contribuição do discente nos levou a refletir sobre a didática e a sua importância na construção dos processos de ensino e aprendizagem. Para Porto, Castro e Magalhães (2020, p. 03), a didática crítica, “Procura contextualizar a prática pedagógica, repensando as dimensões técnica e humana. Explicita os pressupostos teóricos e filosóficos que orientam as diferentes metodologias de ensino e, por fim, propõe uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica”.

Sobre as metodologias de ensino, as que deram centralidade à participação dos envolvidos foram priorizadas tanto pelos professores, que pensaram para a aula discussões sobre textos previamente selecionados, como para nós enquanto equipe, que nos utilizamos das competências socioemocionais desde a preparação das atividades que envolveriam a aula, até a sua realização, promovendo uma intera-

ção e integração entre todos os participantes, corroborando, assim, as novas nuances necessárias aos processos de ensinar e aprender.

E como tudo começa com uma emoção, a prática da acolhida esteve presente na experiência da didiscência. Segundo o dicionário Michaelis On-line, a palavra acolher vem do latim *acolligere*, que significa “levar em consideração, receber, reunir, juntar”. Todos os vocábulos mencionados na etimologia dessa palavra rememoram ao que essa etapa da aula nos promove. Dessa maneira, como primeira equipe de apoio pedagógico, pensamos de que maneira iniciáramos nossas atividades, de que modo receberíamos os/as colegas e professor/a, considerando essa parte como o momento em que nos desligamos do exterior e nos conectamos à aula, o que se faz imprescindível, especialmente, neste período de ensino remoto, pois nosso corpo está num espaço e nossa mente-atenção em outro.

Desta feita, pensamos numa música, num vídeo, numa mensagem. No entanto, o que sussurrou nos nossos ouvidos foi o fato de sermos uma turma que nunca se viu pessoalmente; logo pensamos numa proposta que trouxesse uma marca de cada um e que, por consequência, nos aproximasse uns dos outros. Dessa forma, selecionamos a importância do olhar e solicitamos que todos complementassem a seguinte sentença: *O meu olhar revela...* Recebidas as respostas, elegemos a música “O seu olhar”, de Arnaldo Antunes, como trilha sonora para apresentar as respostas no dia do nosso encontro.

Chegado o dia, tal foi nossa surpresa ao ver por meio da dinâmica proposta que cada um trazia no olhar e nas expressões dos rostos a alegria de compartilhar uma parte de si e daquele momento em diante levar consigo também um pouco do outro. Esse instante, de fato, contribuiu para nosso sentimento de pertencimento e, mesmo não estando no mesmo espaço físico, passamos a habitar uma turma, posto que, como assevera Bollnow (2008, p. 294), “habitar significa: não mais estar exposto num ponto aleatório de um meio estranho, mas coberto sob a proteção da casa”. De tal modo, entendamos aqui “casa” como um sentimento que promoveu a nossa capacidade de seguir mais próximos de coração, corroborando com as palavras de Cecília Meireles, no poema Timidez: “basta um pequeno gesto, feito de longe e de leve, para que venhas comigo e para que sempre te leve” (MEIRELES, 1973, p. 128). Dito isto, avaliamos que essa foi uma expe-

riência positiva pelos resultados e pela replicação por outras equipes, cada vez de forma mais criativa.

Ao projetar a estratégia de cooperação com o trabalho docente, o aluno é encorajado e valorizado em sua fala, manifesta suas qualidades particulares, articula sua criatividade, desperta o espírito crítico e atinge a autonomia de expressão. O trabalho colaborativo estimula a observação, a reflexão, a pesquisa, a experimentação, o fazer, o ensinar e o aprender. A prática de parceria entre professor e aluno prioriza o ser pensante, aquele que é capaz de originar novos conhecimentos, de ousar para, no futuro, participando deste mundo em transformação, possa enfrentar com coragem e sabedoria, os desafios inerentes à profissão e à vida.

Vivenciar a experiência da dodiscência, por meio do Grupo de Apoio Pedagógico, foi um desafio que nos levou a repensar o deslocamento da centralidade do processo de ensino e aprendizagem dos professores, que passaram a trabalhar com a colaboração e contribuição dos alunos divididos em equipes.

Ao final da experiência, aprendemos e compreendemos que a dodiscência é uma ferramenta que estimula a democracia pela participação e do diálogo, enquanto estabelece a relação entre docentes e discentes, interligando fazeres e saberes de ambos. Agora, passamos a fala para nossas colegas Cintielena Holanda, Cyntia Maria, Eliza Távora e Emanoelyna Gonçalves.

## A mandala ou um projeto de vida

— Professor Paulo Freire, em nossa mandala da vida, ou seja, em nosso projeto individual e coletivo, não imaginamos ter a oportunidade de dialogar com o senhor, perdoe a nossa emoção.

O Componente Curricular Ensino e Formação Docente nos proporcionou essa experiência da dodiscência, método criado pelo senhor, professor Paulo Freire, para unir a docência à discência, tendo em vista que todos somos eternos aprendizes e, como o senhor mesmo diz: “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento que já existe e o que trabalha o conhecimento ainda a ser aprendido” (FREIRE, 2007, p. 28).

Partindo do seu pensamento, professor Paulo Freire, todos foram convidados a praticar a didascência na referida disciplina. Para isso, houve a divisão dos grupos de apoio pedagógico, nomenclatura esta que motivou e fez com que os participantes se sentissem parte do processo como se fossem os professores regentes da turma.

O Grupo de Apoio Pedagógico 2 ficou responsável pela aula que teve por tema “A Didática como a Ciência do Ensino em diálogo com a formação de professores”. O desafio foi aceito e o trabalho transcorreu com organização, criatividade e afeto.

Nós que formamos o Grupo de Apoio Pedagógico 2 iniciamos a aula com a acolhida chamada de amigo-afeto, em que cada mestrand(o) participou de um sorteio on-line realizado pela equipe organizadora e, enviou uma mensagem de blandícia, que se transformou em cartões lidos na abertura do encontro, ao som da música “Dentro de um abraço”, da banda Jota Quest.

Dessa forma, acolhemos os participantes e seguimos com a retomada da aula anterior, por meio de versos explícitos sobre a apresentação de três pesquisadores convidados para falarem sobre suas pesquisas. O primeiro trabalho, intitulado “Formação continuada de professores de Língua Estrangeira: um olhar a partir do Centro Cearense de Idiomas”, mostra a relevância de avaliar e ter parcerias para o bom desenvolvimento da formação dos docentes: “A importância de (re)unir as instituições envolvidas no ensino de idiomas pode auxiliar na construção de uma consciência re-flexiva que conjeturar no desenvolvimento de projetos que tenham resultados positivos para todos os envolvidos na formação” (MARTINS; SOUSA, 2020, p.39-40).

Além disso, a pesquisa “A Humanização e a Pretagogia como perspectivas de uma decolonialidade do saber” proporcionou emoção e ao mesmo tempo o despertar para uma luta contra o preconceito, que ainda persiste na sociedade atual, por meio de um trabalho que torna o “[...] currículo multicultural, buscando resgatar o sentimento de pertencimento do negro no ambiente escolar, de tal modo que as diversas culturas que existem no âmbito escolar sejam vistas, refletidas, dialogadas e respeitadas”(LEITE; MEIJER, 2020, p. 243).

Dentro do panorama de lutas, tivemos um complemento de pesquisa relevante, intitulada: “Currículo, Identidade e Formação de Professores de Guiné-Bissau: um olhar a partir de uma perspectiva



descolonizante”. O estudo permitiu um olhar curioso e atento ao ensino, pois a Educação de Guiné-Bissau “[...] ainda está muito ligada ao passado colonial, excluindo assim muitos aspectos nacionais que precisavam estar nos currículos do país, como: cultura, línguas nacionais, em particular o crioulo, dentre outros aspectos importantes que foram deixados de lado” (CAMARÁ; MARTINS; MEIJER, 2020, p. 76).

Diante disso, percebemos que a Educação guineense precisa avançar e lutar por uma Educação descolonizadora, pela humanização de si e dos outros, que deve ser pautada no respeito, na humildade, na esperança e na instigação de desenvolver novas aprendizagens, acabar o pensamento didático hegemônico, incluir o compromisso, que é pedagógico, social, ético e político para uma formação mais humanizadora.

Após a memória da aula anterior, prosseguimos na prática da didiscência com o experienciar da representação simbólica de objetivos de vida, propostos pelos professores ao grupo e demais mestrandos, a criação de uma mandala.

As mandalas surgiram no século VIII e eram usadas como instrumentos de meditação, com o passar dos tempos elas se transformaram em instrumentos de espiritualidade e até mesmo cura, e, portanto, podem ser utilizadas

como recurso educativo em sala de aula, uma vez que serve de mediadora entre os conteúdos e os alunos, auxiliando à assimilação e à construção dos conceitos da disciplina. [...] desencadeia nos alunos a capacidade de construção e de ligação com os assuntos relacionados, tornando a aula mais dinâmica e atrativa (SOUZA, 2021, p. 156-157).

Nesse clima espiritual e pedagógico, o Grupo 2 apresentou a mandala construída coletivamente e foi perceptível a dedicação da turma no campo estudo, considerando o mestrado como motivador desse empenho. Além dele, outros fatores como família, espiritualidade, amor e saúde foram ressaltados, mostrando a importância do autocuidado.

De forma leve, seguimos com a aula e falamos sobre o ACC, criado pela professora Socorro Lucena, que tem por significado as ações: anunciar, citar e comentar.

O exercício do ACC “consiste em realizar a leitura de um texto, escolher uma citação e identificar sua ideia central” (MARTINS; LIMA, 2020, p. 11). Partindo dessa ideia, o/a autor/a faz o anúncio, realiza a citação direta e, por fim, argumenta criticamente. Essa estratégia tem se concretizado como um meio significativo de desenvolver a escrita científica de discentes da pós-graduação que têm a oportunidade de experimentá-la, uma vez que possibilita uma reflexão profunda e minuciosa sobre o que se lê e pesquisa, como também demanda a transformação dessa reflexão em argumentação crítica no formato de texto escrito.

Neste momento da aula, recebemos o retorno sobre o ACC produzido anteriormente. De forma expositiva e didática, a análise do ACC foi conduzida mediante leitura dos trabalhos, da identificação da estrutura, conforme propõe essa estratégia, e diálogos sobre o observado. A ação de lançar o olhar novamente para o que escrevemos, no sentido de revisar o que foi escrito, aliada às colaborações externadas pelos docentes, tornou evidente a relevância da contribuição do ACC para a elaboração dos textos científicos, como o exercício é capaz de facilitar esse processo, que é permeado de bloqueios e dificuldades, ao passo que também potencializa nossa habilidade de exercer o protagonismo na escrita.

Ainda nesse sentido, para facilitar, reforçar e desconstruir barreiras na escrita científica, nos deram como proposta a realização de fichamentos a partir das bibliografias indicadas para as discussões em sala de aula, bem como utilização da prática proposta no ACC. Fichar um texto, portanto, é o início do desenvolvimento de uma pesquisa, seja qual for a temática a ser trabalhada. Pode-se dizer que é um método que fará parte de toda a nossa prática acadêmica, seja para confeccionar um resumo, uma resenha, um artigo ou mesmo constituir o arcabouço teórico de uma pesquisa científica.

Para Medeiros (2000), a recorrente prática de fichar nos leva a diferentes pontos de vista e julgamentos, fazendo com que o trabalho inicial de retirar do texto informações relevantes e organizá-las em fichas se reverta em ganho de tempo futuramente, quando o assunto que foi lido e fichado, precisar ser citado na escrita científica. Dessa forma, o fichamento deve ser realizado para atender uma função e sempre que precisar escrever sobre determinado tema já lido termos a possibilidade de visitá-lo, tornando uma técnica constante do pesquisador.

Para que esse trabalho de fichar seja útil futuramente, seguimos um modelo para servir como base em todos os outros que viessem a ser construídos na disciplina e fora dela. Nesse modelo há uma tabela, separada por células, e em cada célula uma citação que foi retirada do livro, artigo ou outro texto acadêmico. Cada citação deve estar entre aspas, com o número da página de onde foi extraída e uma expressão ou palavra-chave que identifica aquela transcrição. Outra característica importante é referenciar a bibliografia utilizada no fichamento. E em relação ao armazenamento, esses documentos podem ser arquivados em pastas físicas, já que muitas pessoas ainda utilizam as fichas em papel, ou guardá-los em equipamentos eletrônicos, que é atualmente o armazenamento mais utilizado.

Ao se aproximar do final da aula, dialogamos a respeito da revisão sobre a escrita de texto científico, que deve ter clareza, objetividade, simplicidade, além da utilização adequada das regras gramaticais, citação das fontes em uma progressão de ideias com boa articulação entre parágrafos/seções. O artigo é fruto de uma pesquisa científica, não é produzido por si, e sim resultado de investimento formativo. Sem desperdício de tempo, aproveitamos bem o momento consumindo informações valiosas.

Durante o desenvolvimento da aula, aprendemos muito com o compartilhamento de orientações sobre a escrita acadêmica que envolve a estrutura do artigo científico, os apontamentos desde o título que cinge o texto, passando pelo resumo, seja ele simples ou expandido, e as partes que compõem o texto, introdução, indo mais além, o desenvolvimento, entrelaçado por revisão da literatura/fundamentação teórica, metodologias, resultados, discussões e considerações finais.

Assim, diante de todas as vivências acadêmicas, profissionais e pessoais apresentadas pelos convidados na aula anterior, da construção do projeto de vida, *feedbacks* dos ACCs e fichamentos já realizados pela turma, o Grupo de Apoio Pedagógico 2 finalizou sua experiência de *dodiscência* do sábado, buscando avaliar o encontro por meio de uma “nuvem” de palavras da ferramenta *mentimeter*. Cada mestrando, ao vivenciar aqueles saberes, escreveu uma palavra para demonstrar o sentimento que lhe foi trazido. Portanto, todas as palavras que constituíram a “nuvem” demonstraram que o encontro foi uma fonte

de conhecimentos, de vivência renovadora, significativa, produtiva e cheia de aprendizados.

Na sequência, Fabel Franklin, Felipe Neo, Karine Cunha e Katia Morais iniciaram sua exposição ao professor Paulo Freire!

## Esperançando e seguindo, firmes!

— Mestre, a gente busca seguir os seus passos por meio de suas leituras. A gente esperança com os seus ensinamentos e agora o nosso grupo vai falar um pouco dessas aprendizagens.

Nossa equipe, denominada de Grupo de Apoio Pedagógico 3, ficou responsável pelo apoio aos professores Elcimar e Rebeca na aula realizada no dia 26 de março de 2021, nos períodos manhã e tarde. Estávamos diante de um desafio, porém, tínhamos a certeza de que a parceria colaborativa, união e determinação se faziam presentes e fortes em cada integrante do Grupo de Apoio Pedagógico número 3. De imediato, nos sentimos conectados, não apenas por aparelhos tecnológicos, mas por sentimentos de companheirismo, unidos com o único objetivo de realizar com muito zelo a missão que estava em nossas mãos.

Para Lago *et al.* (2012), o trabalho colaborativo na formação de professores é necessário, pois conjectura uma nova visão de Educação, cuja essência é produzir e desenvolver atividades coletivamente. Dessa forma, nos possibilita uma nova concepção de formação continuada de docentes em que estabelece compartilhamento de ações, estratégias, objetivos, atribuindo responsabilidades a todo o grupo e a confiança mútua.

A missão trazia um toque especial, pois estaríamos dialogando sobre um dos clássicos da Educação, sobretudo relacionado à Didática, uma obra do professor José Carlos Libâneo. Nossas funções se pautavam em: preparar uma acolhida; realizar a memória da aula anterior; dividir em duplas a nossa incrível turma de mestrandos/as para que cada uma preparasse um plano de aula e apresentasse uma miniaula sobre o capítulo a ser estudado a partir do livro Didática (LIBÂNEO, 2013). Que desafio!

Para realizar cada ação com muito cuidado e preparo tivemos que nos reunir algumas vezes para refletir possíveis estratégias e procedimentos que iríamos adotar na ação pedagógica. Nesse movimen-

to, conseguimos realizar dois encontros pela plataforma *Google Meet*. Contamos com o apoio do intérprete Robson Moraes, sempre muito prestativo com nossa colega Karine Cunha e os demais integrantes do grupo. Robson somava-se a nós contribuindo sutilmente nos detalhes. Essa forma de interação torna mais dinâmico todo processo de estudo, inovando e agregando responsabilidades a nós discentes, oportunizando a construção coletiva e ajuda mútua.

Inspirados por Paulo Freire, para o momento inicial da aula, elaboramos uma acolhida marcada por sentimentos em torno do Esperançar. Solicitamos que todos os colegas de turma nos enviassem uma *selfie* utilizando máscara branca e nela escrita uma palavra que representasse o momento tão delicado que estamos atravessando com a pandemia da covid-19. Além disso, pedimos uma frase contendo a palavra escolhida. Foi um movimento que resultou na elaboração de um vídeo, trazendo a beleza e os detalhes repletos de significados em cada imagem. Desta forma, Freire (2008) nos diz que “[...] Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras [...]”.

Seguimos com a apresentação da memória da aula anterior que aconteceu no dia 26 de fevereiro de 2021, em que apresentamos em forma de *slides* recortes dos momentos considerados mais significativos, como a acolhida que foi relembrando trechos do amigo afeto, colocando novamente os recadinhos enviados pela turma; após, exibimos a mandala que foi construída contendo como palavras-chave: família, formação, saúde, espiritualidade, gratidão e amor, encerrando, então, essa recordação com as considerações dos professores sobre o ACC e os fichamentos.

O momento da recordação está sempre presente nas aulas do professor Elcimar Martins e da professora Rebeca Meijer. No dicionário podemos encontrar a seguinte definição para recordar: “fazer voltar à memória; lembrar, reviver: recordar o passado”. Nesse sentido, reviver a aula anterior, trazer a memória, nos ajudar a fazer ligações com o momento presente, facilitando a compreensão do que está sendo abordado, pois cada aula complementa a outra.

Para algumas culturas a transmissão da memória de uma geração a outra é muito pertinente, a exemplo, a cultura indígena realiza

passagem de fatos através da oralidade de lendas e mitos, contando aos seus descendentes, narrativas que elucidam sua identidade. Dentro do trabalho desenvolvido no Grupo de Apoio Pedagógico, a cada apresentação realizada vemos a identidade e personalidade da equipe responsável pelo momento, cultivando em cada um de nós a memória de fatos, falas, ações, discussões, pensamento, risos e aprendizagens.

Após esses momentos, deram início as apresentações das duplas. Dez duplas ficaram responsáveis por apresentar os capítulos contidos na obra de Libâneo (2013), que por sinal possui uma linguagem atemporal. As temáticas abordadas foram as seguintes: 1 – Prática Educativa, Pedagogia e Didática; 2- Didática e Democratização do Ensino; 3 – Didática: teoria da instrução e do Ensino; 4 – O processo de Ensino na Escola; 5 – O Processo de Ensino e o Estudo ativo; 6 – Os objetivos e controle do Ensino; 7- Os métodos de Ensino; 8 – A aula como forma de organização do Ensino; 9 – A Avaliação Escolar; 10 – O Planejamento Escolar.

Cada dupla trouxe uma riqueza de detalhes, nos inspirando e convidando a repensar nossas práticas pedagógicas. Fomos instigados a refletir no movimento dialógico entre teoria e prática nos reconhecendo cada vez mais como sujeitos responsáveis no papel de educar. Compreendemos nas falas dos/as colegas, a importância do educador no processo de transformação social a partir da prática educativa.

Neste sentido, Libâneo (2013, p. 16-17) acrescenta que:

*A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento das sociedades. [...] Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.*

Desta forma, internalizamos as potencialidades de transformação que a prática educativa possui em diversos contextos, conforme apresentou Libâneo na citação acima. Consideramos que a Educação pode trazer mudanças significativas para os sujeitos, tornando-os ca-

pazes de transformar o meio que estão inseridos. É por meio dela que nos reconhecemos como cidadãos participantes na construção de uma sociedade mais justa.

A nossa última ação como apoio pedagógico se deu no ato de possibilitar a realização da avaliação do encontro por meio da ferramenta *Jamboard*, que consiste em um quadro interativo desenvolvido pelo *Google* que pôde ser compartilhado em tempo real. Foi o momento que cada mestrando (a) definiu aquele dia de aprendizado em uma única palavra que formou um quadro com percepções de cada um (a). Ao final, a imagem foi disponibilizada no grupo de WhatsApp para todos (as) verificarem e terem acesso ao *feedback* daquele momento.

A prática colaborativa na Educação fortalece a formação de docentes, pois proporciona a organização de novas possibilidades de atuação pedagógica, ressignificação de saberes, estratégias de ensino e métodos, como também estimula o trabalho em equipe explorando as potencialidades de cada um (a) em conjunto. Além disso, Hissa (2019) afirma que a escrita colaborativa propicia a interatividade, a coletividade e a produção científica colaborativa. Na continuidade, Kátia Maria, Maciel Bomfim, Maria de Lourdes e Nairley Cardoso dialogam com Paulo Freire.

## Acolhida: o primeiro passo para a aprendizagem

— Querido Paulo Freire, queremos falar de acolhida, de poesia e de humanização, do encontro da nossa vida pessoal e profissional com esse mestrado, com tantas outras vidas.

No PPGEF UNILAB-IFCE, na disciplina de Ensino e Formação Docente, o professor Dr. Elcimar Martins e a professora Dra. Rebeca Meijer com a necessidade do ensino remoto, para um melhor engajamento da turma, utilizaram a metodologia de trabalho em grupo, que acontece de forma colaborativa, participativa, reflexiva e inclusiva, no intuito dos alunos diante das dificuldades apresentadas pelo contexto da pandemia, vivenciassem a experiência da *dodiscência*.

Desse modo, percebe-se que o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), metodologia utilizada pelos professores Elcimar Martins e Rebeca Meijer, teve como intenção exercitar a responsabilidade da ação educativa juntos, docentes e discentes, vivenciando a *dodiscência*,

compartilhando o ensinar e o aprender. A cada aula síncrona houve superação das dificuldades aparentes e de adequações aos aspectos favoráveis para o crescimento acadêmico, profissional, social, ou seja, oportunidades de melhorar o que não foi satisfatório; no entanto, tudo isto faz parte do exercício da formação do professor. Assim,

A discussão sobre a formação de professores não é um fenômeno novo, mas tem recebido destaque desde a década de 1990 quando se acentuou em vários países do mundo uma discussão em torno das políticas de reforma da educação, atendendo à lógica do mercado internacional. Em contrapartida, também se ampliaram as pesquisas e a compreensão em torno da formação docente, trazendo novas perspectivas para o debate e a compreensão da educação como possibilidade de transformação social (CAMARÁ; MEIJER; MARTINS, 2020, p. 70).

Este curso de mestrado e esta disciplina têm ampliado a nossa visão em torno da formação docente. Para início das percepções em relatar o envolvimento no processo de “dodiscência”, enquanto membros da quarta equipe, considera-se a provocação de superação na vontade de entregar uma proposta diferenciada das demais equipes já executadas. A motivação de mostrar elementos didáticos inéditos, simples e que caracterizassem as personalidades dos professores e mestrandos durante o momento de acolhida foi de caráter desafiador.

Levando em consideração o fato de o momento ser virtual (em videoconferência), os discursos que deveriam ser reportados no acolhimento inicial para os presentes na aula deveriam ser sensíveis, sobretudo pelos tempos vividos em pandemia, em que muitos estavam perdendo familiares, amigos e entes próximos. A mensagem então pensada precisaria trazer conforto e representar um ato de afeto. Citar as individualidades e enaltecer o pertencimento ao grupo de pós-graduação foi necessário e humanizador; deste modo, o texto intitulado “Alguéns” foi produzido.

No processo de comunicação, com a apresentação em “slides” nos estímulos e uso de imagens que abordaram desde a construção de um ninho, para com o nascimento de um pássaro, proporcionou condicionamento e provocações sensoriais que se relacionaram com



o texto narrado. A intenção programada foi atingida e comprovada pelas expressões e reações em mensagens instantâneas de gratidão.

— Mestre Paulo Freire, suas contribuições e reflexões dialógicas sobre a didiscência proporcionam o poder colaborativo, potencializam a criatividade e o protagonismo (FREIRE, 2007). Esses aspectos vivenciados foram capazes de integrar os componentes da equipe. Nesta perspectiva, vale lembrar os momentos de planejamento com o grupo, as definições e divisões de tarefas, necessárias para troca de saberes e habilidades dos integrantes.

Incorporar as tecnologias digitais e ferramentas de designer com uso de metodologias participativas, somando a pauta e a aproximação da didática dos professores titulares durante o processo, mostrou a responsabilidade em gerar diálogos e inquietações que mantivessem a qualidade reflexiva dos profissionais que direcionam a disciplina de Ensino e Formação Docente.

A aula iniciou com a apresentação da pauta com o professor Dr. Elcimar, que ressaltou o autor José Carlos Libâneo e sua importância para o conhecimento e desenvolvimento das apresentações, e a professora Dra. Rebeca Meijer acrescentou que o livro é um clássico, interessante pelos principais fundamentos no campo do ensino e formação docente, seguida da acolhida e memória da aula anterior e apresentação de quatro duplas. A realização da memória nos permitiu um mergulho mais profundo na aprendizagem do conhecimento disseminado de várias formas, e na troca de saberes, nos tornando pessoas melhores, e temos a certeza de que adquirimos a vivência da didiscência, compartilhando o ensinar e o aprender pelos Grupos de Apoio Pedagógico.

No momento final de Avaliação ficou evidenciada a estratégia visual e de coleta de sentimento e aprendizado dos mestrands desenvolvidos na regência *on-line*. A proposta de coletar as principais narrativas e contribuições no *chat* durante a aula, com a fragmentação em palavras-chave, por meio do site “WordArt”, na perspectiva de gerar além de textos, mas em uma imagem representativa de “mãos dadas” que suscitaria a reciprocidade em aprender e construir os saberes conjuntos.

Contudo, tornou-se perceptível com as ações o exercício de colocar em prática o saber-fazer didático de modo sistematizado em

grupo. O pensamento de que planejar aula é natural para quem atua na docência foi desconstruído, nos momentos de acolher e colaborar em equipe. Assim, o desafio estava em compreender as limitações dos componentes e contribuir de maneira humilde e ética, que se evidenciaram na interdisciplinaridade e com a potencialidade de “dodiscente” na construção da criticidade e resiliência durante os diálogos com os envolvidos no processo.

Nesse interim, é possível compreender que esse pensamento traz uma resposta clara em relação à Educação, em que o professor é o facilitador do conhecimento, e esse deve gostar e continuar na busca do aprimoramento e estar disposto a aprender todos os dias com seus discentes, e que estes também adquiram e compartilhem os conhecimentos singulares e próprios, nos proporcionando desta forma algo tão significativo e importante para todos nós, aprendizes desses saberes que foram construídos entre os envolvidos nessa experiência de aprendizagem recíproca.

Por fim, chegou a vez do último grupo se apresentar ao Mestre Paulo Freire. Assim, Raimundo Jackson, Rejane Chaves, Silvia Maria e Wilame da Silva relatam suas vivências.

## A curiosidade é o começo da aprendizagem: o relato de experiência

— Professor Paulo, faltam versos e canções para externar a nossa emoção de estarmos ao seu lado nesse exercício de dodiscência. Primeiramente, obrigado!

O relato de experiência foi a forma de registro escolhida pelos professores Dr. Elcimar e Dra. Rebeca para sistematizar o que foi planejado e executado pelo Grupo de Apoio Pedagógico composto pelos referidos professores e o grupo de mestrandos, como uma forma de vivências e experiências de dodiscência<sup>1</sup>, favorecendo o envolvimento dos discentes a partir de preferências pessoais, habilidades e estilos de aprendizagem, e proporcionando uma ação em formação, cujo

<sup>1</sup> É ação pedagógica de quem ensina e ao mesmo tempo aprende sobre um determinado conhecimento, vinculando-se o ensino de conhecimentos pré-existentes (docentes) aos conhecimentos experiências dos educandos (discente) que instaura o próprio processo de aprender (FREIRE, 2007).

contato com outras partes que envolvem o processo durante a aula desta disciplina é um bem em comum, faz com que os alunos interajam e ao mesmo tempo tenham um vínculo com o outro e que possam validar a união da turma mesmo no período remoto em uma sala de aula pelo Google Meet<sup>2</sup>.

Esse Grupo de Apoio Pedagógico foi criado para mediar as aulas da referida disciplina para que juntos pudéssemos conversar e decidir como seriam realizadas as atividades solicitadas ao Grupo de Apoio pelos professores. Para isso, entendemos como uma problemática: como o Grupo de Apoio contribui para auxiliar os professores na disciplina? Sentimos o quanto seria proveitosa a nossa participação neste grupo e fomos analisando e pesquisando que metodologias criaríamos para melhor desenvolver as atividades pedidas ao grupo dentro do cronograma solicitado pelos professores – como acolhida, memória da aula anterior, avaliação e mensagem final. Para isso acontecer, procuramos os instrumentos que pudessem facilitar a transmissão dos conteúdos e mensagens contidos em cada parte do cronograma, então foram feitas pesquisas dentro do Google, de ferramentas que facilitassem o uso e o manejo e não nos prejudicassem no tempo que teríamos para essas apresentações na condução da aula.

Vimos como um objetivo a ser alçado: de que forma contribuiríamos como Grupo de Apoio na disciplina de Ensino e Formação Docente? Para que pudéssemos atingi-lo, utilizamos metodologicamente a pesquisa de cunho bibliográfico, que, segundo Minayo (2004), o foco é direcionado à apreensão do sentido no contexto, demandando estratégias de aproximação com a realidade, sensíveis ao significado que as pessoas atribuem ao seu mundo e às suas experiências. Como também de natureza qualitativa, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32): “[...] o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”.

---

<sup>2</sup> O Google Meet é uma das ferramentas disponíveis no pacote de aplicativos do GSuite que permite fazer reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. A utilização do Meet não exige equipamentos adicionais ou a necessidade de contratar um serviço de videochamadas (MELO, 2020, p. 02).

As estratégias metodológicas são as possibilidades encontradas para guiar a prática pedagógica: todos se completam e cumprem o seu papel (LIMA, 2013). Dentre esses instrumentos está o planejamento, que é a principal ferramenta de trabalho do professor, segundo Schewtschik (2018, p. 10662), “um instrumento de garantia de aprendizagem dos alunos na medida em que revela uma relação entre objetivo de aula e avaliação da aprendizagem correspondente, considerando atividades que levem o aluno a desenvolver habilidades pretendidas naquela aula”, a qual representa o elo entre o educador e o educando. Para facilitar o envolvimento e termos condições de atingir o objetivo proposto com a criação do Grupo de Apoio, foram necessários diálogos entre os componentes do grupo de como poderíamos planejar as atividades propostas, pois o “planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações (LIBÂNEO, 1990, p. 222)”.

O conceito de recursos didáticos fornecido por grande parte dos professores pode ser confirmado por Souza (2007, p. 111), que diz: “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”, ficando claro que os professores compreendem o que são recursos didático-pedagógicos e qual a sua função no processo de ensino e aprendizagem. Para Souza (2007), a utilização de recursos didáticos é importante, pois auxilia o aluno na assimilação e compreensão dos conteúdos, proporciona o desenvolvimento de habilidades importantes como a criatividade, a concentração, o controle e até o trabalho em equipe, atuando também como importante ferramenta auxiliadora do trabalho exercido pelo professor.

Portanto, para desenvolver e organizar as atividades solicitadas pelos professores Elcimar e Rebeca, os principais recursos didáticos utilizados pelo Grupo de Apoio 5 foram: WhatsApp (lugar de encontro do Grupo de Apoio 5 com os professores para o planejamento da aula – experiência da didiscência), Powerpoint (acolhida feita por Silvia Ribeiro, contendo todos os slides de todas as acolhidas dos grupos anteriores), Canva<sup>3</sup> (memória da aula anterior feita por Rejane Cam-

<sup>3</sup> O Canva é uma ferramenta on-line de criação de designs personalizados de modo simples, fácil e rápido. Acessível a todos, a ferramenta disponibiliza um grande número de layouts que podem ser utilizados na criação. (Disponível em: <<https://ino>

pos em forma de conto escrito-oral), aplicativo Pencil Sketch<sup>4</sup> – desenho a lápis (mensagem final feita por Jackson Silva), Word (avaliação feita por Wilame Lima sobre o assunto da mesa-redonda, em forma de Mandala<sup>5</sup>, cujo tema “*Novos cenários e situações de ensino no contexto da Pandemia*” foi apresentado por dois palestrantes convidados: Afonso Jampierry (CREDE 8) e Bernadete Souza (FACED-UFC).

Nesse sentido, Libâneo (1990) afirma que a avaliação é didaticamente necessária ao trabalho docente, pois reflete o passo a passo para que o processo de ensino e aprendizagem seja atingido. É por ela que colhemos os resultados do trabalho desenvolvido em conjunto com docentes e discentes, experiência de *dodiscência*, a fim de constatar a evolução e as dificuldades que devem ser sanadas para uma reorientação do trabalho e para correções necessárias. Libâneo (1990, p. 195) ainda acrescenta que “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”.

A utilização do Grupo de Apoio, nas aulas do componente de Ensino e Formação docente, permitiu aos discentes a interação, a articulação metodológica, bem como a proximidade dos membros da equipe, algo bastante necessário no período de aulas remotas, síncronas, que foram adaptadas em todas as modalidades de ensino em virtude da pandemia da covid-19.

Como a turma foi dividida em cinco grupos de apoio, apresentaram-se de forma revezada por aula, possibilitando a troca de experiências e vivências de novos instrumentos que poderão ser trabalhados na área acadêmica e profissional; por isso concluímos que o Grupo de Apoio nos trouxe uma experiência nova em nossa formação acadêmica, possibilitando a mediação de ações durante as aulas deste componente curricular e promovendo igualdade e equidade das ações, principalmente na questão de inclusão e acessibilidade.

---

vaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/01/Tutorial-Canva-atualizado-2019.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

<sup>4</sup> Pencil Sketch Photo é um aplicativo de fotografia que pode fazer sua foto como um esboço real de fotos. Disponível em: <[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.droid8studio.sketch.photo&hl=pt\\_BR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.droid8studio.sketch.photo&hl=pt_BR&gl=US)>. Acesso em: 01 mai. 2021.

<sup>5</sup> Refere-se a uma figura geométrica em que o círculo está circunscrito em um quadro ou o quadrado em um círculo. Essa figura possui ainda subdivisões, mais ou menos regulares, dividida por quatro ou múltiplos de quatro (DIBO, 2006, p.01-02).

## Para continuar a conversa: o pontapé para novas ações

Uma aula ao ar livre! Debaixo de um cajueiro, uma ciranda formada pelo Mestre Paulo Freire, acompanhado de Elcimar Martins e Rebeca Meijer, e vinte mestrandos/as, ou seja, um grande encontro de vinte e três docentes só poderia render muitas conversas e aprendizagens.

A professora Rebeca falou da importância da natureza e nos convidou a contemplar aquele espaço. Descalços já estávamos, e assim ela nos convidou a sentir a mãe Terra, seus cheiros, barulhos. Interessante que todos fecharam os olhos em uma conexão coletiva e o som que sobressaía era a queda d'água da cachoeira e aquilo tranquilizou a todos/as.

Com o corpo quieto e coração tranquilo, como havíamos previamente planejado, a turma foi dividida em cinco grupos e o professor Paulo ouviu atentamente cada quarteto, rabiscando algo em sua caderneta, às vezes coçando a longa barba ou arrumando os óculos, mas sempre com o olhar passeando por cada um de nós. Era um olhar tão amoroso que parecia nos abraçar. Particularmente, nunca tinha sentido aquilo. O que mais chamou a nossa atenção foi essa escuta sensível do professor Paulo. Ali, naquele espaço, ele materializou a importância de *“diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”*.

Nós todos/as tão acostumados/as às leituras freireanas ficamos extasiados/as com sua presença, compreendendo na prática *que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”*, ouvindo em cada história o entrelace entre vida, formação e trabalho e aprendendo, o encontro de tantas vidas irmanadas pelo PPGEF UNILAB-IFCE e pela docência nas escolas públicas, no Ceará e no Piauí, na capital e no sertão. Aprendemos que uma palavra é um mundo e por isso é preciso prestar atenção em tudo o que nos cerca, o que falamos e escrevemos.

Assim nos falou Paulo Freire: – Hoje vocês me fizeram reviver um escrito de muito tempo: *“Ninguém nasce professor ou mercado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”*. As reflexões sobre o trabalho pedagógico de vocês muito me ensinaram.

— Com Alanne Kellen, Ana Hirley, Bruna Ataíde e Célia Ximenes aprendi a delicadeza das palavras e dos detalhes, a valorização da partilha de saberes vários, o exercício do diálogo e a luta por uma Educação democrática, humanista e libertadora, assim falou o Mestre emocionado e pausando para tomar um pouco de água.

Paulo Freire marejou os olhos ao ouvir Cintielena Holanda, Cynthia Maria, Eliza Távora e Emanoelyna Gonçalves e falou: — Eu senti o amor de vocês entrelaçado pela docência e pela pesquisa. Partam de suas aulas e sigam investigando a práxis, pois *“pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”*.

O Grupo 3 estava atento, aguardando a sua vez de falar ao mestre, mas foi ele quem falou: — Me permitam falar algo que escrevi já não lembro quando, mas é a mesma emoção que estou sentindo agora: *“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”*. Ele ajeitou seus óculos, suspirou, e, em seguida continuou: — Fabel Franklin, Felipe Neo, Karine Martins, Katia Coelho: vocês são docentes-estudantes. Sim, docentes com uma eterna alma de aprendizagem, de respeito, cheios de potencialidades individuais, mas sentem-se completos ao partilhar o trabalho, ao colaborar um/a com o/a outra, com o coletivo! Que boniteza! Destaco ainda que aprendi muito com o brilho do olho da Karine e comigo guardarei essa lição.

Freire seguiu bem animado e logo disse: — Kátia Maria, Maciel Bomfim, Maria de Lourdes e Nairley Cardoso, vocês expressam responsabilidade com o que fazem, comprometidos/as com a superação das dificuldades, sejam as de vocês, sejam as de seus estudantes. De fato, meu/minhas querido/as, *“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”*.

O Grupo 5 estava ansioso e expressava isso em sons de uma linda canção e Paulo Freire escutava atentamente. Em seguida, falou: — *“Gostaria de ser lembrando como alguém que amou a vida”*. Raimundo Jackson, Rejane Chaves, Silvia Maria e Wilame da Silva: aprendi com vocês a importância da valorização das diversas experiências, a abertura ao novo, o amor ao que se faz, à escola, aos estudantes, à vida. Muito obrigado!

— Elcimar e Rebeca, falou o mestre, “*Não é, porém, a esperança um esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero*”. Sem saber eu esperei por esse momento. Vi em vocês profissionais comprometidos e sei que seguirão na luta, esperançando. Pausa para enxugar as lágrimas, ajeitar os óculos e tomar água.

Paulo Freire abraçou a cada um/a de nós e disse que saía dali muito satisfeito, pois sabia que Elcimar, Rebeca e os/as seus/suas vinte meninos/as (todos/as professores/as) continuariam esperançando – se levantando, indo atrás, re (des) construindo, não desistindo, levando a luta adiante – em uma Educação de qualidade, socialmente referendada, histórica e situada, não neutra, mas política! Para tanto, nos desafiou a continuarmos juntos/as e nos juntando “*com outros para fazer de outro modo*”. As folhas das árvores se balançavam, os pássaros cantavam, o barulho das águas da cachoeira se destacava e a gente seguiu a trilha de volta para nossas casas.

## Referências

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Curitiba, PR: UFPR, 2008.

CAMARÁ, Ussay Matilde; MARTINS, Elcimar Simão; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. Currículo, Identidade e Formação de Professores de Guiné-Bissau: um olhar a partir de uma perspectiva descolonizante. In: **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. Dossiê em Educação. UFCA, Rio Branco, 2020.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DICIONÁRIO **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Longman. 1992.

DIBO, Monalisa. **Mandala: Um estudo na obra de C. G. JUNG**. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/ultimoandar/download/UA\\_15\\_artigo\\_mandala.pdf](http://www4.pucsp.br/ultimoandar/download/UA_15_artigo_mandala.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.– Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HISSA, Débora Liberato Arruda. **Multiletramentos e materiais didáticos**. Especialização em Alfabetização e Multiletramentos. Fortaleza: EdUECE, 2019.

LAGO, Ana Cristina Castro do; OLIVEIRA, Lílian Correia; AVELINO, Yale Cunha. O Trabalho Colaborativo na Formação de Professores: o AVA como espaço de mediação e práxis. In: **Anais...** VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012, São Cristóvão – SE. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012.

LEITE, Emanuel Andrade; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A Humanização e a Pretagogia como perspectivas de uma decolonialidade do saber. In: **A Pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. Fortaleza: Imprece, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora: Cortez. São Paulo. 1990.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Instrumentos metodológicos que orientam a prática pedagógica**. In: FAEL. *Didática e Planejamento*. Curitiba: Fael Editora, 2013. p. 42.

MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. Apresentação. In: MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena (Orgs.). **A Pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. Fortaleza: Imprece, 2020, p. 9-18.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MEIRELES, Cecília. Timidez. In: MEIRELES, Cecília. **Viagem e Vaga Música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MELO, Wellinson Vaz Braz de. **Como utilizar o Google Meet**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/38970/2983835/Tutorial+Como+Usar+o+Google+Meet.pdf/>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

MICHAELIS, Moderno. **Dicionário** da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <[https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-bra\\_sileiro/acolher/](https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-bra_sileiro/acolher/)>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PORTO, Bernadete; CASTRO, Juscileide; MAGALHÃES, Lourdes. **Tri-lhas de aprendizagem na didática**: um relato de experiência no ensino remoto emergencial. 2020.

SCHEWTSCHIK, Annaly. **O planejamento de aula: Um instrumento de garantia de aprendizagem**. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724\\_13673.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2021.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; MARTINS, Elcimar Simão. Formação continuada de professores de Língua Estrangeira: um olhar a partir do Centro Cearense de Idiomas. In: **A Pesquisa como princípio formativo na pós-graduação**: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Impreço, 2020.

SOUSA, Maria Daniela Pereira de. **Mandalas ou o círculo mágico**: uma abordagem em contexto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012.

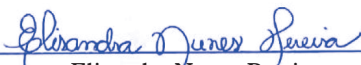
SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”, Anais. Maringá: UEM, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: Teoria, Prática e Práxis**, 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, 03 de agosto de 2022.


  
 Elisandra Nunes Pereira



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: Teoria, Prática e Práxis**, 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, 03 de agosto de 2022.

  
 Elisandra Nunes Pereira

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iracidos; 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. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MAR-

- TINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
  29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
  30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
  31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
  32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
  33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
  34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
  35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
  36. MALOMALO, Bas'llele; 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 Guimaraães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.

57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderon Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).



73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: 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 moveções, 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 moveções, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.

88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana 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; CARVA-

- LHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal cole-*

- tiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
  117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
  118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
  119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
  120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
  121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
  122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
  123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
  124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
  125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
  126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
  127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
  128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).

129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, 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: 978-65-86445-99-2.
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 Luíza 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, Jociana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.

141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *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, Elisangela 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).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.

152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 351 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).