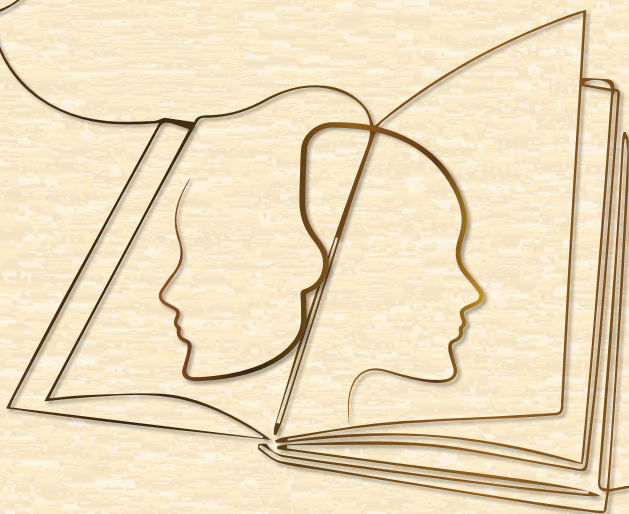


Maria Jose Camelo Maciel (Mazza)  
Jaqueline Rabelo de Lima  
Sarah Bezerra Luna Varela  
Marília Nogueira Carvalho  
Organizadoras

Prática **Docente**  
no **Ensino**  
**Superior:**  
bases, relatos e memórias  
da formação



## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

## CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

### Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil  
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil  
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil  
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil  
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil  
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil  
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

### Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal  
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América  
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal  
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América  
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha  
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América  
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México  
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França  
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile  
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

### EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

### CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso  
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco José Camelo Parente • Gisafra 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 Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

MARIA JOSE CAMELO MACIEL (MAZZA)  
JAQUELINE RABELO DE LIMA  
SARAH BEZERRA LUNA VARELA  
MARÍLIA NOGUEIRA CARVALHO  
O r g a n i z a d o r a s

## PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: BASES, RELATOS E MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO

ALTEMAR DA COSTA MUNIZ	MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD
ANA CAROLINA COSTA PEREIRA	MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES
ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR	MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE
ANTONIO LAILTON MORAES DUARTE	MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA
CARLOS ROBERTO DE SOUSA	MARIA EDLEUDA FERREIRA RODRIGUES
CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA	MARIA ELISIAN DE CARVALHO
CÍCERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES	MARIA IRISMAR DE ALMEIDA
DÉBORA MARQUES DA SILVA	MARIA JOSE CAMELO MACIEL
ELCIMAR SIMÃO MARTINS	MARIA OCENÉIA DOS SANTOS ROCHA
ELISAFRAN DE MENEZES LEMOS	MARIA SOCORRO LUCENA LIMA
ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA	MARLUCE TORQUATO LIMA GONÇALVES
GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS	MÔNICA DUARTE CAVAINAC
GLENDA DEMES DA CRUZ	NANCY MIREYA SIERRA-RAMÍREZ
ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA	PAULA PEREIRA SCHERRE
IZANDRA FALCÃO GOMES	RAIMUNDA IVONEY RODRIGUES MACIEL LIMA
JAMILE LOURDES FERREIRA TAJRA	REGIANE RODRIGUES ARAÚJO
LEANDRO VIEIRA CAVALCANTE	TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA
LUISA CÉLIA MELO	VALDRIANO FERREIRA DO NASCIMENTO
MAGALI APARECIDA SILVESTRE (PREFÁCIO)	VIRZÂNGELA PAULA SANDY MENDES

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:  
BASES, RELATOS E MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO**

© 2022 *Copyright* by Maria Jose Camelo Maciel (Mazza), Jaqueline Rabelo de Lima, Sarah Bezerra Luna Varela e Marília Nogueira Carvalho (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**  
*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*  
[felipearagaofc@hotmail.com](mailto:felipearagaofc@hotmail.com)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Prática docente no ensino superior [livro eletrônico] : bases, relatos e memórias da formação / organizadoras Maria Jose Camelo Maciel (Mazza)... [et al.]. – Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022. – (Coleção práticas educativas)  
PDF

Outras organizadoras: Jaqueline Rabelo de Lima, Sarah Bezerra Luna Varela, Marília Nogueira Carvalho

ISBN: 978-85-7826-823-7

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7>

1. Educação superior 2. Ensino - Metodologia 3. Ensino superior 4. Prática de ensino 5. Professores - Formação I. Maciel, Maria Jose Camelo. II. Lima, Jaqueline Rabelo de. III. Varela, Sarah Bezerra Luna. IV. Carvalho, Marília Nogueira

22-103103

CDD-378

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino superior : Educação 378

Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964



# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO À OBRA • 9**

Magali Aparecida Silvestre

### PARTE I

#### **BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO CURSO PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

## **1 CURSO PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E ABORDAGENS • 17**

Mônica Duarte Cavaignac

Maria Jose Camelo Maciel

## **2 REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS • 35**

Elisangela André da Silva Costa

Regiane Rodrigues Araújo

Maria Socorro Lucena Lima

## **3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TEMPO PRESENTE • 53**

Elcimar Simão Martins

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

### PARTE II

#### **PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

## **4 PLANEJAMENTO COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR • 75**

Cícera Sineide Dantas Rodrigues

Tânia Maria de Sousa França

## **5 PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS • 95**

Márcia de Souza Hobold

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

**6 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:  
POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS ▪ 119**

Marluce Torquato Lima Gonçalves

**7 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:  
INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES ▪ 134**

Maria de Lourdes da Silva Neta

Antonio Germano Magalhães Junior

PARTE III

**RELATOS E PROPOSTAS DE *ENSINAGEM***

**8 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO  
INICIAL DURANTE A PANDEMIA ▪ 155**

Glenda Demes da Cruz

**9 PRÁTICAS LABORATORIAIS NO ENSINO DE  
TRIGONOMETRIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA  
DA UECE NO PERÍODO PANDÊMICO ▪ 172**

Ana Carolina Costa Pereira

PARTE IV

**MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO E DAS TRAJETÓRIAS  
NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**10 MEMORIAL REFLEXIVO: A RESSIGNIFICAÇÃO DO FAZER  
DOCENTE ▪ 191**

Antonio Lailton Moraes Duarte

**11 SABERES E IDENTIDADES DOCENTES: REMEMORANDO  
ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE ▪ 215**

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

**12 DA DOCÊNCIA COMO ARMA POLÍTICA AO MÉTODO DE  
DESCOBERTAS E AUTOESTIMA ▪ 240**

Altemar da Costa Muniz

**13 MEMÓRIAS E REFLEXÕES EMERGENTES DE  
UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NO ENSINO  
SUPERIOR ▪ 256**

Geandra Claudia Silva Santos

- 14 MEMORIAL CRÍTICO-REFLEXIVO E PRÁTICA EDUCATIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: RELATOS, TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS** ▪ 276  
*Carlos Roberto de Sousa*
- 15 REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE UMA CEARENSE INTERNACIONALISTA** ▪ 288  
*Jamile Lourdes Ferreira Tajra*
- 16 EXPERIÊNCIA COM O ENSINO E A FORMAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA (UECE)** ▪ 306  
*Maria Ocenéia dos Santos Rocha*
- 17 DE ECÓLOGA A PROFESSORA FORMADORA DE PROFESSORES** ▪ 324  
*Nancy Mireya Sierra-Ramírez*
- 18 OS DESAFIOS DA MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: DAS SUPERAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR** ▪ 343  
*Débora Marques da Silva*
- 19 MEMORIAL DE UMA DOCENTE QUE CRESCER QUERENDO SER PROFESSORA** ▪ 365  
*Isáide Bandeira da Silva*
- 20 EU..., CONSTRUTOR DE MIM PELAS VEREDAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE** ▪ 387  
*Valdriano Ferreira do Nascimento*
- 21 MEMORIAL CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR** ▪ 406  
*Maria Edleuda Ferreira Rodrigues*
- 22 POÉTICA DA DIDÁTICA: UMA VIDA EM FORMAÇÃO** ▪ 424  
*Raimunda Ivoney Rodrigues Maciel Lima*
- 23 SER PROFESSOR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO: OS DESAFIOS E OS PERCURSOS DO TRABALHO DOCENTE** ▪ 439  
*Leandro Vieira Cavalcante*

**24 E EU NÃO SOU UMA PROFESSORA? MEMORIAL DE UMA  
DOCENTE ▪ 452**

*Izandra Falcão Gomes*

**25 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DAS ATIVIDADES  
DOCENTES QUE COMPÕEM A TRAJETÓRIA DE UMA  
PROFESSORA DE ENSINO SUPERIOR ▪ 473**

*Luisa Célia Melo*

**26 SER DOCENTE UNIVERSITÁRIA: APRENDIZ EM CONTÍNUA  
(TRANS)FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL ▪ 487**

*Paula Pereira Scherre*

**27 MEMORIAL REFLEXIVO: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO  
REMOTO ▪ 506**

*Maria Elisian de Carvalho*

**28 MEMORIAL REFLEXIVO E PERCURSO DOCENTE: INÍCIO,  
DESAFIOS E SUPERAÇÕES ▪ 519**

*Elisafran de Menezes Lemos*

**29 “SIGO REVENDO QUEM FUI E CONSTRUINDO QUEM  
DESEJO SER”: DOCÊNCIA, EXPERIÊNCIAS E MEMORIAL  
AUTOBIOGRÁFICO ▪ 537**

*Virzângela Paula Sandy Mendes*

**30 MEMORIAL: A TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE DO ENSINO  
SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE ▪ 552**

*Maria Irismar de Almeida*

## PREFÁCIO À OBRA

### **MAGALI APARECIDA SILVESTRE**

Doutora e mestra em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos (Unimarco). Professora associada I da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (mestrado e doutorado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). Pesquisadora na área de Formação de Professores: ensino fundamental e ensino superior, identidade profissional, estágio curricular, inserção profissional e avaliação educacional. Avaliadora de curso do Sinaes/MEC/INEP e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Atualmente é membro do Conselho Editorial Executivo da *Revista Formação Docente* do GT8 da Anped. Diretora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp, campus Guarulhos – gestão 2017-2021.  
E-mail: magali.silvestre@unifesp.br

A universidade pública é um espaço potente para promover o pensamento plural e crítico e para produzir conhecimentos que impulsionem o avanço da ciência, da tecnologia, assim como das artes, tendo como referência os problemas sociais e os desafios contemporâneos da sociedade. Acrescenta-se a essa função social a incorporação urgente de uma agenda que preserve a garantia de direitos, o debate sobre a interculturalidade, além do atendimento à diversidade cultural, de raça, gênero e credo religioso.

Nesse sentido, o trabalho docente da/o professora/professor universitária/o – aquele que transforma o objeto do conhecimento em objeto conhecido – é, ao mesmo tempo, uma atividade teórica, pois abrange conhecimentos específicos, próprios da área de atuação e da profissão, e uma prática social, pois acontece entre sujeitos que, ao se transformarem no e pelo processo de ensino e aprendizagem, também transformam a realidade. Assim, a característica impressa na prática social exercida pela/o professora/professor universitária/o expressa a compreensão sobre o seu papel como agente da transformação e construção de uma nova realidade social.

Ao se conceber a docência com essa amplitude associada aos desafios contemporâneos da universidade pública, que nos últimos anos vem sofrendo severos ataques, os processos formativos concebidos como um *continuum* tornam-se exigência própria da profissão.

Em outras palavras, é a formação contínua das professoras e dos professores universitários/os que viabiliza a compreensão da dimensão social do seu trabalho, provoca o desenvolvimento de sua profissionalidade, assim como a constituição identitária dessas/es profissionais. A consequência imediata desse *continuum* de formação é a ampliação da qualidade do ensino ofertado pela instituição.

Diante da complexidade apresentada, própria da profissão docente e dos processos educativos, indaga-se: “Quem forma o professor universitário?”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 – estabelece, em seu artigo 66, que a preparação para a docência no ensino superior acontecerá em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Portanto, o título de mestre e doutor, em tese, confere o estatuto necessário para o exercício da docência no ensino superior. Nesse caso, diferente da/o professora/professor da educação básica, que, por exigência legal, antes de exercer o magistério, passou por um processo de formação inicial nos cursos de licenciatura, a/o professora/professor universitária/o entra na sala de aula da universidade sem qualquer formação específica.

Afora as implicações decorrentes dessa ausência de formação das/os docentes universitárias/os, dentre elas a manutenção de um ensino pautado na racionalidade técnica, centralizado na figura do professor, organizado com base numa concepção de conhecimento inquestionável, muitas vezes completamente em desacordo com a realidade, e marcado por processos de avaliação altamente coercitivos, chamamos a atenção para o fato de que resta, portanto, às instituições de ensino



superior a responsabilidade em criar estruturas internas que promovam a formação continuada de suas professoras e seus professores.

É justamente nessa direção que se dirige a obra *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*, que tenho a honra de prefaciar, a qual aborda, de forma significativa, os esforços que a Universidade Estadual do Ceará (UECE) vem empreendendo para garantir os processos de formação continuada de suas professoras e de seus professores, assim como expõe alguns resultados que se delinearam no cotidiano da instituição a partir desses processos.

A qualidade com que a obra foi concebida se expressa na sua organização, posto que tratar sobre atividades de formação implica anunciar sob quais pressupostos se assentam os processos formativos que serão desencadeados. A primeira parte do livro anuncia essa perspectiva ao demarcar que as mudanças que devem ser desenvolvidas no ensino universitário não passam apenas as práticas de ensino, as metodologias adotadas pelas/os professoras e professores, antes as necessidades de mudança precisam ser localizadas e analisadas coletivamente, à luz de pressupostos teórico-epistemológicos.

Esse exercício constante na docência promove o desenvolvimento de uma reflexão crítica de tal forma que deve permitir às professoras e aos professores, como explica Contreras (2002, p. 165), “[...] avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos”, o que requer “[...] a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos” nas suas práticas de ensino.

Esse movimento que permite o desenvolvimento de uma reflexão crítica, conforme esclarece o autor, pode ser notado nas duas sessões que incluem relatos de professoras e professores sobre suas práticas e suas trajetórias de formação. As ideias de *inacabamento*, *desafios*, *construção*, *descobertas*, *autoestima*, que são expostas já nos títulos dos artigos, ilustram como os processos formativos afloram as subjetividades das/os profissionais, o que desencadeia novas formas de constituição identitária. Ao refletirem, pensarem, debruçarem-se sobre suas práticas e trajetórias formativas, vão se percebendo como profissionais em processo de mudança comprometidas/os com a transformação social.

Além disso, o livro, ao garantir uma sessão para tratar exclusivamente sobre *Planejamento*, *Avaliação* e *Metodologia*, recupera e valoriza uma dimensão da atividade docente que tem sido, em época de ensino remoto, altamente negligenciada, porque reduzida à incorporação do uso de tecnologias digitais. Há que se promover e recuperar, nos processos formativos, com todo o rigor teórico-epistemológico exigido, discussões sobre a interdependência entre planejamento e avaliação, esta última assumindo sua função diagnóstica e emancipatória.

Trata-se, portanto, de uma obra fundamental para aqueles que exercem o magistério no ensino superior, para aquelas/es responsáveis pela gestão do ensino nas instituições e também para aquelas/es que concentram suas pesquisas no campo da formação de professoras/es.

A obra, além de expor uma proposta de formação continuada e seus desdobramentos, demarca a importância de a instituição ter tomado para si os processos formativos das/os professoras/es universitárias/os.

Portanto, é um material que contribuirá sobremaneira com outras instituições ao servir de parâmetro para ações propositivas de formação continuada de docentes. Uma leitura agradável que proporcionará inúmeras aprendizagens.

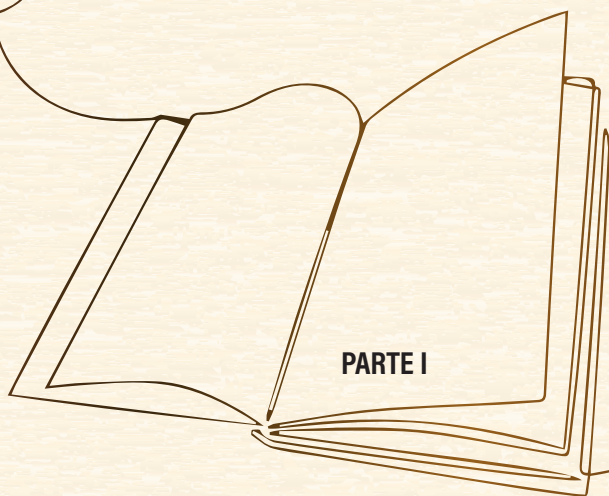
Parabéns às organizadoras e às/aos autoras/es, que, com esse nível de compromisso, colaboram com a consolidação de uma universidade pública de qualidade!

São Paulo, 23 de dezembro de 2021.

## Referências

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

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



BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO CURSO  
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR



# 1 CURSO PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap1>

## **MÔNICA DUARTE CAVAINAC**

Pós-doutora em Educação, doutora em Sociologia, mestra em Educação e graduada em Serviço Social e em Direito. Professora do curso de Serviço Social e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde ministra a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Coordenadora da Célula de Assessoramento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE de junho de 2016 a junho de 2018. Pró-reitora de graduação da UECE de junho de 2018 a janeiro de 2021. Atual pró-reitora de Políticas Estudantis.


E-mail: monica.cavaignac@uece.br

## **MARIA JOSE CAMELO MACIEL**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia também pela UECE. Professora da área Didática, Currículo e Prática de Ensino do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da UECE. Coordenadora da Célula de Assessoramento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE de junho de 2018 a janeiro de 2021. Atual pró-reitora de graduação da UECE.

E-mail: mazza.maciell@uece.br

## Introdução



formação e a prática dos(as) professores(as) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), inseridas no atual cenário de transformações e desafios, estão em foco não apenas nos estudos realizados na e pela Universidade, mas também nas ações propostas pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) no âmbito da formação docente. No intuito de socializar e refletir sobre tais ações, o presente capítulo aborda os princípios e concepções norteadores, bem como as experiências e aprendizagens vivenciadas durante o curso “Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliações do Ensino e Aprendizagem”, realizado no período de junho a agosto de 2020, por meio remoto, dadas a situação de emergência e a suspensão das atividades presenciais decorrentes da pandemia do novo coronavírus.

Tal curso faz parte das ações formativas previstas no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) da UECE, instituído por meio da Resolução nº 1.379, do Conselho Universitário (Consu), de 6 de dezembro de 2017, o qual resultou de um trabalho coletivo coordenado pela Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP) da Prograd. Faz-se importante, portanto, resgatar o processo que deu origem ao PDPD.



Entre nossos principais desafios à frente da coordenação da referida Célula, destacou-se o de elaborar e implantar, junto com nossos(as) pares professores(as), um PDPD para a Universidade. Este Plano foi elaborado a partir da sistematização de documentos produzidos pelas equipes de assessoria pedagógica integrantes da Prograd em gestões anteriores, que já vinham empreendendo esforços no sentido de contribuir com o processo de formação contínua dos(as) professores(as) da UECE, considerando as demandas profissionais e institucionais. Uma proposta inicial do PDPD foi submetida à apreciação dos(as) coordenadores(as) de cursos e diretores(as) de Centros e Faculdades, assim como dos colegiados dos cursos de graduação da UECE, de modo a permitir ampla participação dos(as) professores(as), apreendendo suas concepções, demandas, motivações e sugestões, até que se chegasse à versão final do Plano.

Coerente com os objetivos do PDPD e integrante de suas ações formativas, o curso “Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliações do Ensino e Aprendizagem”, organizado em duas unidades, foi concebido para se constituir como espaço de troca de saberes e de reflexão sobre o “ser professor(a)” e sobre o “ensinar” no ensino superior. A primeira unidade teve como foco a discussão sobre a profissionalidade docente e as questões históricas e epistemológicas que caracterizam o modo de ensinar na educação superior. Nesta perspectiva, proporcionou uma reflexão crítica sobre a docência como profissão e sobre os desafios do trabalho docente no ensino superior, a partir de referenciais teóricos e práticos que contribuíram para a autorreflexão sobre a inserção na docência na UECE. A segunda unidade focou alguns

elementos específicos da prática pedagógica no ensino superior, tais como o planejamento, as metodologias e a avaliação do ensino e da aprendizagem. O propósito desta unidade foi fortalecer a formação pedagógica para mobilizar o potencial criativo e propositivo dos(as) professores(as), na construção de práticas docentes mais coerentes com os princípios da formação humana crítica e emancipatória e com os novos desafios frente aos tempos atuais de pandemia e de ensino remoto.

Nesse sentido, o curso proporcionou um mergulho reflexivo sobre algumas das questões fundamentais que perpassam pelos modos de ser professor(a) e de fazer a docência no ensino superior, o que se pode constatar nos memoriais que compõem o presente *e-book*.

### **O curso: contexto, princípios, concepções e abordagens**

Partimos da premissa de que o processo de formação dos(as) professores(as) da UECE não pode ser pensado fora do cenário contemporâneo, devendo observar as particularidades da educação superior pública e das constantes lutas sociais por melhores condições de trabalho e de infraestrutura que atendam às necessidades da comunidade acadêmica. Nesse sentido, vale ressaltar que a retomada da construção coletiva de um plano de formação de professores pela Prograd se iniciou em meio a uma greve que durou praticamente um semestre, de maio a outubro de 2016, num contexto em que os impactos da crise econômica e política que atingem o Brasil também se fazem presentes na Universidade. Crise esta que reflete um quadro mais amplo do capitalismo atual, entre cujos traços se destacam: desemprego estrutural, aumento da pobreza absoluta, perda de

poder dos sindicatos, transnacionalização da economia, financeirização do capital, privatização de empresas e de serviços públicos e conversão da ciência e da tecnologia em agentes de acumulação do capital (CHAUI, 2001).

A crise supracitada tem graves consequências para a valorização dos(as) professores(as), com rebatimentos diretos nos seus salários, condições de trabalho e de formação contínua, cujos custos e responsabilização têm sido transferidos aos(às) docentes e cujo conteúdo tem passado por uma apropriação equivocada das teorias que abordam a noção de professor(a) reflexivo(a).

Dias-da-Silva (2005, p. 391) assinala que é preciso ir além da mera discussão dos saberes pessoais dos professores, da mera reflexão pela reflexão: “Valorizar os saberes docentes não implica perpetuar as trajetórias equivocadas vividas durante os processos formativos”, mas é necessária uma formação docente que leve à busca da profissionalidade docente, à construção de práticas pedagógicas includentes e à defesa de condições de trabalho mais justas, tendo como pano de fundo um projeto pedagógico crítico e democrático para nossas universidades públicas.

Nessa direção, destaca-se a necessidade de formação permanente dos(as) professores(as) da UECE, sejam aqueles(as) que lecionam em cursos de bacharelado, sejam aqueles(as) que lecionam em cursos de licenciatura, locus privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente e, portanto, locus da profissionalidade docente no ensino superior.

## *Profissionalidade docente no ensino superior*

A concepção do curso “Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliações do Ensino e Aprendizagem”, realizado pela Prograd da UECE, teve como base a teorização que vem sendo construída no campo das pesquisas sobre a docência no ensino superior, que articula saberes, profissionalidade e trabalho docente.

Diante dos limites e lacunas existentes na formação pedagógica para o ensino superior no Brasil, muitas vezes restrita a uma única disciplina de metodologia do ensino superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, intui-se a concepção de que a formação pedagógica para a docência no ensino superior se faz mesmo é na prática, uma vez que grande parcela dos docentes vem de formações iniciais em cursos de bacharelado. Partindo dessa concepção, faz-se necessário que a prática docente seja submetida a uma reflexão que possibilite a construção de sentidos e significados diante da complexa tarefa de ensinar, sob o risco de se efetivarem práticas educativas desassociadas do projeto político-pedagógico institucional, isto é, das intencionalidades pretendidas e assumidas coletivamente pela instituição de ensino superior (IES) ao instituir suas políticas pedagógicas. Isso coloca em evidência a importância de as IES promoverem oportunidades de formação e de reflexão pedagógicas aos seus docentes e, por conseguinte, a relevância da realização do curso objeto da presente reflexão.

Estudos realizados por Sacristán (1991) e Tardif (2002), que abordam a atividade profissional dos professores e seus processos de formação e desenvolvimento profissional, destacam que os saberes inerentes

à profissão docente são plurais, provenientes de diferentes fontes, espaços, tempos, contextos e experiências que, no seu conjunto, configuram a base do trabalho do(a) professor(a). Também indicam a necessidade de socialização profissional, de forma a compartilhar, construir e reconstruir conhecimentos profissionais específicos à natureza de sua profissão, sedimentando, assim, a profissionalidade docente. A expressão “profissionalidade” significa:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTÁN, 1991, p. 65).

Esses estudos consolidam a compreensão de que a profissionalidade de professores que exercem a docência no ensino superior tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor(a). Portanto, é no contexto de formação e trabalho que o(a) docente constitui a sua profissionalidade e recria a sua experiência, constrói-se e reconstrói-se como pessoa e como profissional (DUBAR, 1997). Nesse sentido, tais estudos ainda nos dão pistas de que a experiência e os processos de trabalho que o(a) docente realiza no ensinar podem e devem ser conteúdo da necessária reflexão teórica que desenvolve durante sua formação continuada, constituindo-se em importantes elementos formativos.

A profissionalidade docente, conforme assinala Mussi (2013, p. 188), configura-se como uma integração dos modos de pensar e agir, que implica:

[...] um saber constituído pela mobilização tanto de conhecimentos e métodos de trabalho como

a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da participação e comprometimento com a cultura institucional.

Dessa forma, pensamos que a maior contribuição do curso “Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliações do Ensino e Aprendizagem” se deu na promoção do encontro dos saberes entranhados nas várias experiências dos sujeitos participantes em diferentes áreas do conhecimento e cursos de graduação da UECE, possibilitando, assim, que suas práticas fossem coletivamente refletidas a partir de um ponto comum, qual seja, a docência na UECE, bem como a partir de referências teóricas e pistas oferecidas pelas temáticas abordadas, pelas atividades realizadas, pelo material de estudo e, sobretudo, pelas trocas ensejadas.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), cada vez mais, os(as) professores(as) trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas a que são chamados(as) a cumprir nas instituições educativas. A atual situação de emergência em que nos encontramos, por exemplo, marcada pela pandemia, requer que o(a) professor(a) esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e à diversidade de trajetórias de vida e de expectativas acadêmicas dos estudantes. Trata-se de uma prática que depende não apenas de conhecimentos sobre o ensino, objeto de sua atuação, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta e flexível, permeada pela ética, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam na complexa tarefa de ensinar.

Nessa perspectiva, o curso foi realizado por meio de uma abordagem contextualizada, à luz dos novos desafios que se apresentam em tempos pandêmicos, apontando algumas possibilidades para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem na Universidade, inclusive mediante o uso de tecnologias digitais, as quais foram vivenciadas no decorrer de toda a formação, permitindo aos(as) professores(as) participantes antecipar, na vivência do papel de “alunos(as) do ensino remoto”, as principais dificuldades que os estudantes de suas turmas enfrentariam, antecipando também estratégias para ajudá-los no enfrentamento de tais dificuldades.

O ensino teve centralidade nas discussões e estudos que permearam a segunda unidade do curso. Aspectos como planejamento, metodologias e avaliação se constituíram como pontos de convergência para as reflexões que, partindo da própria prática dos(as) docentes, nutriram-se de estudos para retornar, de forma mais enriquecida, ao exercício cotidiano da docência. Tal centralidade pôs em evidência o quanto o ato de ensinar requer um conjunto de saberes específicos e o quanto a docência superior, conforme afirma Isaia (2006), é um processo complexo, que se constrói no decorrer da trajetória docente, envolvendo três dimensões inter-relacionadas: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão institucional.

O processo formativo do(a) professor(a) compreende, portanto, desde suas relações interpessoais até suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira. Logo, envolve o desenvolvimento de esforços pessoais e institucionais. As IES, a exemplo da UECE, têm buscado organizar processos



de formação permanente e de desenvolvimento profissional de seus(suas) docentes por meio de cursos, seminários, semanas pedagógicas, entre outras iniciativas. Contudo, estas não devem ocorrer de forma isolada, mas articuladas a um processo de construção coletiva de estratégias sistematicamente organizadas que permitam a constante reflexão crítica sobre o papel da universidade, os projetos pedagógicos e os saberes docentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (ISAIA, 2006).

O curso “Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliações do Ensino e Aprendizagem” buscou, pois, colocar em prática a referida concepção de formação docente, como processo que envolve, permanentemente, a interação e a troca de saberes, experiências e responsabilidades entre os(as) professores(as) e as instituições de ensino onde exercem a docência como profissão.

### ***Saberes e práticas docentes e a formação de professores(as)***

A problemática do ensino, segundo Gauthier *et al.* (2013, p. 14):

[...] consiste em caracterizar (se é que isso é possível, evidentemente) a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores.

Com a perspectiva de estabelecer um repertório de conhecimentos que corresponda aos saberes profissionais próprios do(a) professor(a), os autores contestam a ideia de que, para ser professor(a), basta conhecer o conteúdo, seguir a intuição e ter talento, bom

senso, experiência e cultura. Segundo eles, são saberes necessários ao ensino: 1. o saber disciplinar, referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; 2. o saber curricular, que se refere aos programas escolares; 3. o saber das ciências da educação, conjunto de saberes relativos ao sistema escolar; 4. o saber da tradição pedagógica, referente às representações da escola e da profissão que influenciam os comportamentos dos(as) professores(as); 5. o saber experiencial, que se refere ao aprendizado dos(as) professores(as) por meio de suas próprias experiências; e 6. o saber da ação pedagógica, que constitui um dos fundamentos da identidade profissional do(a) professor(a), a partir do momento em que o saber experiencial se torna público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Desse modo, os autores concebem o ensino como:

[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 28).

Sobre a profissionalização em educação, Tardif (2002, p. 250) afirma que ela:

[...] pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.

Ele chama de:

[...] epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho co-

tidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2002, p. 255, grifos do autor).

Os(as) professores(as) não são, todavia, os(as) únicos(as) responsáveis pela aquisição e pelo desenvolvimento desse conjunto de saberes necessários ao exercício da docência. As instituições que os(as) contratam como profissionais docentes também devem assumir um papel fundamental na formação de professores(as).

No âmbito do ensino superior, Isaia (2006) ressalta que instituições e professores(as) necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas. Segundo a autora, aos(às) docentes são necessárias as seguintes iniciativas: produzir saberes e fazeres específicos ao domínio de conhecimento e de atuação; construir conhecimento de ser professor(a); levar em conta a especificidade da educação superior; buscar autonomia docente; compreender o processo de aprendizagem docente; entender que a docência ocorre na articulação de várias dimensões, espaços e atores; compreender que a docência se dá na confluência das trajetórias formativas individuais, grupais e institucionais.

As instituições de ensino superior, por sua vez, devem estabelecer algumas prioridades, tais como: viabilizar formação continuada de professores(as) em redes presenciais e virtuais; proporcionar interação de alunos e professores(as) com os contextos formativos; estabelecer políticas voltadas para o desenvolvimento profissional docente de forma sistematizada e contínua; comprometer-se com o desenvolvimento de professores(as) e alunos como grupo envolvido com seus processos formativos.

Na perspectiva de García (1999), deve-se conceber a formação de professores(as) como um contínuo, in-

tegrando-a em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular e articulando-a com o desenvolvimento organizacional da escola, de maneira que tenha como base as necessidades e interesses dos(as) participantes, devendo estar adaptada ao contexto em que estes(as) trabalham, fomentando a participação e a reflexão dos(as) professores(as) sobre suas próprias crenças e práticas institucionais. Nesses processos, é preciso considerar a condição particular dos(as) professores(as) como pessoas adultas, que:

[...] aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planejadas e que se desenvolvem em instituições formativas. (GARCÍA, 1999, p. 50).

Ao considerar as diferentes fases da carreira dos(as) professores(as) e suas características, o autor afirma que:

Conceber a formação de professores [...] como um ‘processo contínuo, sistemático e organizado’ significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCÍA, 1999, p. 112).

Em síntese, de acordo com García (1999), a formação de professores(as) é um processo contínuo, sistemático e organizado que abarca toda a carreira docente, isto é, todas as suas etapas, que correspondem a dife-

rentes fases na vida dos(as) professores(as): entrada na carreira, estabilização, experimentação ou diversificação, procura de uma situação profissional estável e preparação da jubilação.

Desse modo, as instituições de ensino superior devem envolver todos(as) os(as) docentes no processo de formação contínua, o qual deve estar sempre voltado não somente ao desenvolvimento profissional docente, mas, sobretudo, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, que envolve grandes desafios. Entre tais desafios, destaca-se a avaliação do ensino e da aprendizagem, isto é, aquela realizada pelos(as) docentes nas instituições formativas com o objetivo de diagnosticar o ensino realizado pelo(a) professor(a) e a aprendizagem do estudante.

Magalhães Junior (2015), professor da UECE e um dos facilitadores do curso em tela, faz algumas observações importantes sobre o processo avaliativo. Segundo ele, esse processo deve ser realizado em diferentes situações no contexto educacional e o(a) professor(a) deve saber o que pretende antes de iniciá-lo, devendo constituir os critérios de avaliação. O ato de avaliar pressupõe coletar informações e os instrumentos de coleta devem ser elaborados tendo como referência os critérios previamente definidos e as características dos respondentes. Depois de coletadas as informações, elas devem ser devidamente analisadas e servir para tomar decisões em relação à melhoria dos processos.

O problema, segundo o autor, é que muitos(as) professores(as) apenas realizam uma parte do processo, ficando somente na entrega dos resultados, sem tomar as devidas decisões em relação aos dados coletados. Assim, o que fazem não é um processo de avalia-

ção, e sim de verificação. Antes de avaliar, é preciso ter ciência do que se quer e como será feito o julgamento de valor necessário para se poder intervir no processo de aprendizagem, afinal:

Pedagogicamente a avaliação não surge na escola como um ato punitivo, mas sim como uma forma de auxiliar os alunos a modificarem suas ações em busca de atingir o que se esperava que os mesmos [*sic*] desempenhassem. [...] Quando a ação de avaliar é utilizada como uma medida punitiva, ela perde seu princípio pedagógico. Perdendo seu sentido, a ação de julgar pode incorrer em um erro que poderá prejudicar em muito a ação educativa da escola. (MAGALHÃES JUNIOR, 2015, p. 29-30).

Avaliar, segundo Magalhães Junior (2015, p. 58), “[...] é uma ação de responsabilidade que marca vidas e pode estimular ou fazer desistir alguém que está em processo de aprendizagem”. Devido aos aspectos acima expostos, a avaliação do processo do ensino e da aprendizagem não é um assunto que preocupa apenas os(as) estudantes avaliados(as), mas também aqueles(as) que os(as) avaliam, cujas práticas avaliativas, assim como suas práticas de ensino, devem ser constantemente repensadas, de modo que os objetivos educacionais presentes nos projetos pedagógicos dos cursos e das instituições de ensino sejam, de fato, atingidos.

## Considerações finais

A formação docente contínua, conforme o recorte teórico realizado neste trabalho, deve ser integrada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, articulada com o desenvolvimento organi-

zacional da instituição de ensino, com base nas necessidades e interesses dos(as) participantes e adaptada ao contexto em que estes(as) trabalham, oferecendo-lhes a possibilidade de refletirem sobre as suas próprias crenças e práticas.

Entre tais crenças e práticas, destacam-se aqui aquelas relacionadas ao planejamento, às metodologias de ensino-aprendizagem e à avaliação. Estas foram as principais temáticas abordadas no curso “Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliações do Ensino e Aprendizagem”, o qual proporcionou grande aprendizado sobre os aspectos constitutivos do trabalho docente.

No atual contexto de pandemia, em que o ensino remoto passa a substituir, de forma emergencial, as aulas e outras atividades acadêmicas presenciais, faz-se necessário refletir não apenas sobre como planejar e como ministrar aulas com qualidade, mas também sobre como avaliar adequadamente os(as) estudantes, considerando, entre outros aspectos, suas condições de acesso às novas tecnologias e ferramentas educacionais. Afinal, a avaliação do ensino e da aprendizagem é um processo complexo que requer planejamento e pressupõe conhecimentos específicos relacionados à sua execução. Desse modo, ela se constitui num dos maiores desafios ao exercício da docência em todos os níveis de ensino e, particularmente, no ensino superior, sobretudo quando se trata de cursos de licenciatura, que têm por objetivo a formação de futuros(as) professores(as), de quem se espera a capacidade de planejar e de avaliar, além de assumir a gestão da sala de aula e dos conteúdos.

Não por acaso, os conhecimentos avaliativos, assim como os relacionados ao planejamento e às meto-



dologias de ensino-aprendizagem, apareceram entre os mais citados entre as sugestões de conteúdos para a formação docente dos(as) professores(as) que participaram do curso. Outros conteúdos sugeridos para as próximas ações formativas foram: educação inclusiva, acessibilidade, letramento acadêmico, currículo e metodologias de ensino.

O curso em tela, além de fomentar novas ideias para futuras ações formativas, significou um importante passo na formação pedagógica necessária a qualquer prática de ensino e, em particular, à prática de ensino da educação superior. Ao abordar a profissionalidade docente nos seus aspectos históricos, políticos e, destacadamente, pedagógicos, pensamos ter contribuído para que os conhecimentos adquiridos ajudem na reflexão sobre a formação de cada um(a) dos(as) professores(as) participantes e, principalmente, sobre suas práticas presentes ou futuras na UECE, porque acreditamos que é por meio da reflexão que os(as) profissionais de educação podem atualizar e melhorar a sua prática.

## Referências

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

DUBAR, C. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Alegre: Porto, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). Educação superior em debate*. Brasília, DF: Inep, 2006. v. 5. p. 63-84.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. *Avaliação na Educação a Distância*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

MUSSI, A. A. Professores do ensino superior: processos de desenvolvimento profissional e a base de conhecimentos para a docência. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 6, n. 1, p. 187-208, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 13-34.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UECE. *Resolução n.º 1379/2017 do Conselho Superior (CONSU), de 06 de dezembro de 2017*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD). Fortaleza: UECE, 2017.

## 2 REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap2>

### **ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA**

Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Professora de Didática e Práticas Educativas nos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza. Professora permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Desenvolvimento Sustentável (Masts) da Unilab e do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da Unilab em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [elisangelaandre@unilab.edu.br](mailto:elisangelaandre@unilab.edu.br)

### **REGIANE RODRIGUES ARAÚJO**

Professora do Centro Universitário Christus (Unichristus). Docente da disciplina Currículos, Programas e Projetos Pedagógicos no curso de Pedagogia. E-mail: [regianearaujo@hotmail.com](mailto:regianearaujo@hotmail.com)

### **MARIA SOCORRO LUCENA LIMA**

Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora colaboradora do mestrado profissional em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. E-mail: [socorro\\_lucena@uol.com.br](mailto:socorro_lucena@uol.com.br)

Para construir um futuro melhor, é preciso conhecer o passado. (Provérbio africano).

## Introdução

A docência no ensino superior é uma atividade profissional complexa, na qual se fazem presentes múltiplas dimensões, como a técnica, a política, a ética e a estética (RIOS, 2011). Para compreendê-la, necessitamos de um olhar que abarque a historicidade de seu processo de construção, os diferentes modelos de universidade, assim como concepções e práticas que neles se articulam. Esse movimento dialético traduz a perspectiva crítico-reflexiva presente no provérbio africano da epígrafe que abre este texto e nos convida a olhar para o passado a fim de compreendermos os desafios do presente e construir melhor o nosso futuro.

As práticas educativas desenvolvidas nas universidades brasileiras refletem o processo de constituição identitária dessas instituições e colocam em evidência elementos diversos que dizem respeito às tensões e contradições que envolvem o acesso, as finalidades formativas, as relações com o contexto, os papéis dos diferentes sujeitos frente ao conhecimento, as (des) articulações entre ensino e pesquisa; graduação e pós-graduação; formação e profissão.

Importa ressaltar que a experiência vivida pelos docentes dos cursos de graduação em suas trajetórias de formação no contexto universitário se constitui como ponto de partida para a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência (PIMENTA, 2012). É a partir dela que cada professor constrói e reconstrói suas concepções e práticas profissionais como docentes, na medida em que as problematiza, identifica seus limites e possibilidades, reformulando, assim, seus modos de viver a profissão professor, em qualquer uma das áreas do conhecimento.

Diante do exposto, o presente texto objetiva refletir sobre os limites e possibilidades da docência no ensino superior numa perspectiva emancipatória, a partir dos saberes das experiências que emergem da formação vivida no contexto universitário e dos desafios postos no exercício profissional docente. Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos de Alarcão (2011), Anastasiou (2001), Paula (2009), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), entre outros.

Os resultados desse movimento reflexivo indicam que a forma dicotômica como teoria e prática vem sendo historicamente tratada no contexto universitário brasileiro, como desdobramento de uma visão moderna de conhecimento e de um modelo instrumental de ensino, interfere no modo como os professores universitários são formados e na maneira como compreendem e vivem a docência. A superação da perspectiva político-pedagógico-epistemológica, pautada na racionalidade técnica em direção a um horizonte emancipatório, só será possível mediante a revisão crítica e refletida do modo como a própria universidade vem lidando com a formação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, no contexto da graduação e da pós-graduação.

## *A universidade, seus compromissos políticos e pedagógicos*

A universidade é conceituada no artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, como uma instituição pluridisciplinar na qual se realizam tanto a formação de quadros profissionais em nível superior quanto o desenvolvimento da pesquisa, da extensão, do domínio e do cultivo do saber. Essa instituição tem como uma de suas principais características a produção de conhecimento, através do estudo sistemático de temas e problemas considerados relevantes nas perspectivas científica e cultural e em termos regionais e nacionais.

Como é possível perceber, o exercício profissional dos docentes que atuam nesse espaço é marcado tanto pela complexidade das ações formativas a serem por eles desenvolvidas junto aos estudantes quanto pelas condições efetivas de desenvolvimento de um trabalho que responda às expectativas postas pela sociedade em relação ao conjunto de suas ações. Tais expectativas – convém ressaltar – traduzem visões de mundo que, não raras vezes, colocam os professores diante de tensões e contradições que atravessam o seu exercício profissional na contemporaneidade e os convida a refletir ética e criticamente sobre as concepções, compromissos políticos e visões de mundo que definem os horizontes para onde caminha a formação ocorrida no contexto universitário.

A perspectiva neoliberal, que tem se constituído como marca das políticas educacionais contemporâneas, submete as instituições de ensino a uma lógica gerencial pautada em elementos como a *performatividade*, a produtividade, a eficiência e a eficácia, utilizados como referência para os processos de avaliação, tanto

em termos individuais, que dizem respeito aos sujeitos e suas carreiras, quanto em termos institucionais, que se relacionam aos coletivos de trabalho e à obtenção de recursos (SGUISSARDI, 2015). Assim, as universidades, mesmo com a autonomia historicamente conquistada e legalmente reconhecida, têm, como instituições sociais que são, o seu cotidiano e suas ações atravessados por determinantes econômicos, culturais e políticos que representam diferentes projetos de sociedade em permanente disputa (OLIVEIRA; CATANI, 2011).

A compreensão crítica e refletida das relações que se estabelecem entre as dimensões técnica, política, ética e estética (RIOS, 2011) presentes no exercício profissional dos docentes, ao mesmo tempo que se impõe como uma necessidade, apresenta-se como um desafio, considerando as lacunas presentes nas trajetórias de formação dos professores que atuam na educação superior. Tal afirmativa ancora-se na leitura crítica da legislação brasileira, quando dispõe que o preparo desse profissional para o exercício da docência universitária ocorre preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a LDBEN nº 9.394/1996. Ao considerarmos as características dos programas de mestrado e doutorado, é perceptível o seu compromisso com a pesquisa, e não com o ensino, o que deixa evidente a superficialidade com que a dimensão pedagógica da profissionalidade docente vem sendo tratada, ainda nos dias de hoje. Assim, a partir da própria legislação educacional, reitera-se a lógica instrumental historicamente presente na organização das práticas de ensino universitário nas diferentes áreas do conhecimento.

A partir desse cenário, é possível dizer que, em grande medida, os saberes da docência dos professores

universitários são constituídos durante o exercício profissional e ancorados, de forma importante, nas referências que trazem de suas trajetórias como estudantes na graduação e na pós-graduação. Para compreendermos o processo de construção desses saberes da experiência, é importante reconhecê-los como constructos históricos formulados em um contexto específico que também dispõe de uma identidade: a universidade.

A partir dos estudos de Anastasiou (2001) e Paula (2009), podemos identificar as principais características dos modelos clássicos de universidade que influenciaram a construção das instituições de ensino superior brasileiras, suas lógicas de estruturação e o modo como lidam com as relações estabelecidas entre teoria e prática, ensino e pesquisa, formação e exercício profissional docente.

**Quadro 1** – Características dos modelos francês, alemão e norte-americano de universidade

<b>Modelo francês</b>
Do modelo francês, constituíram-se como principais influências: a perspectiva de formação destinada ao preparo de burocratas e profissionais liberais para o desempenho de funções no Estado, de caráter profissionalizante, e não universitário, com as atividades centradas em cursos e faculdades; centralizadas do ponto de vista administrativo; e fragmentadas na articulação, impossibilitando / dificultando processos divergentes de pensamento e exercício da democracia.
<b>Modelo alemão</b>
Do modelo alemão, constituíram-se como principais influências: função social relacionada com o enfrentamento de problemas nacionais através da construção do conhecimento científico, da renovação tecnológica, com vistas ao fortalecimento da autonomia das indústrias nacionais; organização em institutos voltados à formação profissional e em centros de pesquisa voltados à investigação e construção científica; marcado pela autonomia diante do Estado e da Sociedade Civil.



### Modelo norte-americano

Do modelo norte-americano, constituíram-se como principais influências: articulações entre educação, desenvolvimento econômico, mercado de trabalho, com estímulo a parcerias com o setor produtivo; racionalização da organização, com separação entre ensino (como responsabilidade da graduação) e pesquisa (como responsabilidade da pós-graduação), incorporação da lógica departamental e expansão do acesso através de Instituições de Ensino Superior privadas; orientado pelo atendimento de interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade.

**Fonte:** Construído pelas autoras a partir de Anastasiou (2001) e Paula (2009).

A partir do exposto, visualizamos as diferenças existentes entre três referências que historicamente disputam a centralidade nos processos de organização das universidades: o Estado, presente no modelo francês; a sociedade civil, presente no modelo norte-americano; e a autonomia institucional da comunidade acadêmica, presente no modelo alemão.

De acordo com Saviani (2010, p. 11)<sup>1</sup>, no contexto brasileiro registra-se uma marcante influência do modelo francês, sobretudo pela “[...] forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades até meados da década de 1980”. Desse período em diante, inicia-se um deslocamento no padrão do ensino superior, com os debates em torno da distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa. Tal distinção foi formalizada através do Decreto nº 2.306/1997 e introduziu estratificações na classificação das instituições de en-

<sup>1</sup> Saviani (2010) faz menção a três modelos clássicos de universidade que influenciaram a organização dessas instituições no contexto brasileiro, a saber: o modelo napoleônico, o modelo prussiano e o modelo anglo-saxônico.

sino superior em universidade como centros de excelência para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e centro universitário cuja ação obrigatória e prioritária é o ensino. A partir dessa configuração, registra-se o avanço do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana, que visa a um maior estreitamento das relações estabelecidas entre universidades e as demandas do mercado, fato que se constitui como uma ameaça constante às conquistas alcançadas por essas instituições no que diz respeito à sua autonomia e às experiências de cunho emancipatório que dela emergem através do ensino, da pesquisa e da extensão (SGUISSARDI, 2015).

Apesar de relações estabelecidas entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, a formação e o exercício profissional serem tratadas de maneiras distintas em cada um dos modelos apresentados, ora aproximando-se, ora distanciando-se, demandando dos professores universitários formas diferentes de abordagem, é perceptível a predominância das práticas educativas pautadas na racionalidade técnica, cujas finalidades pedagógicas são orientadas não só para a reprodução dos conteúdos, como para as relações de poder hegemonicamente construídas na sociedade (FREIRE, 1987).

A partir do exposto, é fundamental indagarmos a serviço de que e a serviço de quem os docentes do ensino superior vêm sendo formados? A serviço de que e de quem vêm desenvolvendo suas práticas profissionais? As respostas para essas questões são capazes de lançar luzes sobre as múltiplas dimensões presentes no exercício da docência e para a compreensão crítica e situada da profissão professor. Para obtê-las, é necessário considerar os saberes das experiências e, a partir de-

les, avançar na compreensão dos saberes específicos da área e dos saberes pedagógicos que compõem de forma abrangente os conhecimentos necessários ao exercício da docência (PIMENTA, 2012).

Para compreendermos amplamente a universidade, seus compromissos políticos e pedagógicos e o modo como interferem em nossa formação e exercício profissional como docentes, é fundamental a adoção de uma postura problematizadora diante da realidade. Tal postura se materializa através da revisão crítica e teoricamente fundamentada da trajetória histórica das instituições de ensino superior e do desvelamento das visões de mundo e sociedade a partir das quais se estabelecem a tradição e as inovações nas formas de ensinar e aprender. A partir dessa leitura crítica da realidade, podemos nos organizar coletivamente para superar as formas de alienação que vêm historicamente sendo reproduzidas e caminhar para vivências formativas de cunho emancipatório. Refletir é preciso. Agir, também!

### **A reflexão sobre a prática como elemento formativo**

Como mencionado na seção anterior, a prática docente no ensino superior carrega consigo marcas históricas de um modelo de formação cuja centralidade está situada na dimensão técnica do exercício profissional. Os estudos desenvolvidos no campo da Pedagogia, como Ciência da Educação, e da Didática, como parte dessa ciência que problematiza as condições de mediação dos processos de ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2012), apontam que os modelos formativos pautados na racionalidade técnica tratam a docência de forma reducionista e contribuem para o processo

de desprofissionalização docente, na medida em que concebem o professor como um mero consumidor de conhecimentos e como reprodutor de técnicas produzidas por especialistas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

É ingênua, mas não incomum, a crença de que o acúmulo de informações e o domínio dos conteúdos e destrezas relativos à área de atuação profissional são suficientes para que o docente cumpra o seu papel como formador. Apesar de reconhecermos a importância desses aspectos de ordem técnica na constituição da profissionalidade docente, entendemos que é fundamental que a eles se articulem as múltiplas dimensões da profissão para que seja possível uma leitura crítica e ampla da realidade e o desvelamento das finalidades formativas e dos projetos de sociedade que fortalecem.

De acordo com Costa (2018, p. 45-46):

[...] no exercício de ler a realidade, articulamos os aspectos teóricos e práticos nela presentes, reestabelecendo de forma consciente os nexos existentes entre ambos e o modo como afetam a existência dos sujeitos. A atividade teórica contribui para a transformação do mundo através da articulação entre os elementos cognoscitivos e teleológicos relacionados à realidade que se deseja conhecer para produzir novos conhecimentos e a definição de finalidades que orientam a transformação da realidade. A atividade prática, por sua vez, é orientada por objetivos e demanda conhecimentos para ser materializada, visando a transformação objetiva do mundo real. Na práxis teoria e prática são indissociáveis.

A partir do reconhecimento da necessidade de apropriação crítica dos elementos teóricos e práticos da atuação profissional docente, as discussões e pesquisas sobre formação de professores vem, ao longo das

décadas finais do século XX, apresentando importantes avanços que tomam a reflexão sobre as práticas como referência para a problematização das trajetórias individuais e coletivas de formação e do modo como o exercício dos profissionais das diferentes áreas são impactados positiva e negativamente por questões de ordem histórica, social, política, econômica e ética.

Com base nos conhecimentos gerados através da reflexão, é esperado que os professores fortaleçam individual e coletivamente a sua capacidade de elaborar estratégias de ação que visem à superação dos desafios presentes no exercício profissional docente, articulando teoria e prática na perspectiva da práxis (ALARCÃO, 2011).

A racionalidade presente nesse movimento, que é, ao mesmo tempo, investigativo e formativo, busca superar a perspectiva técnica da formação e caminhar para uma racionalidade de outra ordem, de natureza crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015). Essa mudança convida os professores a perceberem a si mesmos como intelectuais e produtores de conhecimento sobre a própria profissão, através do desvelar de valores, princípios, concepções e compromissos políticos que conferem a cada projeto educativo uma intencionalidade que diz respeito não só à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas aos compromissos que com ela estabelecem.

As práticas educativas desenvolvidas nas universidades – no ensino, na pesquisa e na extensão – podem ser compreendidas como tessituras formativas constituídas a partir das relações ou tramas estabelecidas entre diferentes referências ou fios, quais sejam: os sujeitos, o contexto, as intencionalidades formativas e os

fundamentos que as orientam e sustentam. Assim, cada referência/fio que compõe a prática educativa/trama interfere no todo das relações. Se tensionarmos apenas uma dessas partes, o tecido tem sua forma alterada, o que impede a percepção das relações que cada parte tem na composição do todo.

A analogia nos remete à compreensão de totalidade apresentada por Lukács (1967, p. 240), significando:

[...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas [...].

As práticas educativas são fenômenos sociais complexos nos quais as relações que se estabelecem entre o conjunto de elementos que as constituem são orientadas por finalidades que lhes conferem sentido e direção. Assim, ao reduzirmos a compreensão da docência ao movimento mecânico do repasse de informações, perdemos de vista o todo fazer de nosso trabalho como educadores, os horizontes formativos para onde conduzimos os educandos, afastando-nos da perspectiva crítica de orientação do trabalho docente.

Para entendermos a complexidade da docência, reportamo-nos ao estudo de Alarcão (2011), que aponta para o conjunto de elementos que constituem o conhecimento profissional dos professores. A partir deles, é possível estabelecer relações entre o ensino e a aprendizagem, sem perder de vista os elementos relacionados aos sujeitos, aos contextos e aos determinantes de diferentes ordens que atravessam suas existências.

**Figura 1** – Conhecimento profissional dos professores



**Fonte:** Construído pelas autoras a partir de Alarcão (2011).

A Figura 1 aponta que a reflexão sobre as práticas deve abranger o trabalho docente em sua totalidade, permitindo a compreensão das relações indissociáveis entre os elementos políticos e pedagógicos a partir dos quais se organizam e materializam os processos formativos das instituições de ensino.

Essa compreensão nos remete ainda aos estudos de Pimenta e Lima (2017), quando apontam que a análise da realidade na qual se dão o ensino e a aprendizagem, inclusive da própria profissão, demanda dos professores o suporte das teorias e da cultura pedagógica, pois é a

partir delas que a problematização das práticas e os processos reflexivos terão o potencial de criar coletivamente novas práticas, capazes de responder de maneira situada aos novos desafios que permanentemente se anunciam no contexto do exercício profissional docente.

Como foi possível verificar ao longo desta seção, a reflexão sobre as práticas convida os professores universitários a adotarem uma postura dialógica em seu exercício profissional como docentes, entendendo as práticas educativas como construções colaborativas entre educadores e educandos mediadas pelo contexto.

A partir do contributo dos diferentes autores com os quais dialogamos, afastamo-nos da perspectiva da racionalidade técnica, alienada e alienante, e caminhamos em uma outra direção, orientada pela crítica e pela reflexão, humanizadoras e emancipatórias, que nos permitam: ampliar a compreensão sobre a docência como campo profissional, nas perspectivas científica e pedagógica (ANASTASIOU; PIMENTA, 2010); compreender os processos de ensinar e aprender como atividades integradas à investigação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) e à reflexão (ALARCÃO, 2011); criar e recriar situações de aprendizagem, na perspectiva da *dodiscência*, em que os sujeitos das práticas educativas aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem (FREIRE, 1996); reconhecer a importância e o papel do professor no processo de humanização (LIBÂNEO, 2011).

A reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes que atuam na educação superior, em todas as áreas do conhecimento, precisa lançar luzes sobre os elementos que colocam em diálogo os próprios sujeitos, as relações que estabelecem com o outro e com a totalidade. Os resultados desse processo só podem ser



considerados alcançados se forem capazes de mobilizar compromissos coletivos voltados à humanização e à emancipação dos espaços de ensino e aprendizagem, através do diálogo teoricamente fundamentado e politicamente orientado; da articulação entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, formação e profissão.

## Considerações finais

O presente estudo nasceu da necessidade de compreensão crítica das especificidades da docência no ensino superior e das marcas históricas presentes no processo de formação dos professores universitários, que tornam desafiadora a materialização de práticas educativas que caminhem numa perspectiva emancipatória.

Ao realizarmos uma leitura crítica da legislação educacional brasileira, verificamos que ela é omissa em relação à formação pedagógica dos docentes para a atuação no ensino superior, definindo que o preparo desses profissionais deve ocorrer nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Como o compromisso formativo desses espaços é historicamente orientado para a formação de pesquisadores, constatamos que não há condições efetivas de construção do conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da docência, tendo em vista sua complexidade. Assim, ao ingressar nos quadros do magistério superior, boa parte dos professores carrega como principal referência para a organização de seu trabalho os saberes da experiência, construídos ao longo de sua passagem pelos cursos de graduação e pós-graduação. Convém destacar que as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços são assentadas em influências históricas de modelos de universidade em

que predominam a racionalidade técnica e o tratamento dicotômico entre teoria e prática, graduação e pós-graduação, ensino e pesquisa, formação e profissão.

No atual contexto, em que as conquistas alcançadas pelas universidades são ameaçadas pelo avanço da perspectiva neoliberal que se faz presente nas políticas educacionais, é fundamental que as práticas educativas sejam compreendidas criticamente, de modo que as intencionalidades formativas sejam problematizadas e os projetos de sociedade que orientam as ações coletivas desvelados. Para que os professores universitários realizem esse movimento reflexivo, necessitam dispor de uma base sólida composta dos conhecimentos profissionais docentes e de oportunidades formativas de encontro com o coletivo institucional.

O exercício do diálogo é fundamental ao avanço de ações formativas e de fortalecimento da identidade profissional docente dos professores universitários. Se são cada vez mais evidentes os limites relacionados ao processo formativo do docente para a educação superior, são também evidentes as responsabilidades que as universidades precisam ter no processo de superação desse desafio histórico, quer na reconfiguração dos processos formativos desenvolvidos na pós-graduação, quer na oferta de programas de formação contínua ao seu quadro de docentes.

O convite que deixamos ao final deste estudo é que nos inspiremos na lição deixada pelos irmãos africanos, de olhar para o passado, como forma de dialogar com o presente e projetar melhor o futuro da universidade, da profissionalização e das práticas dos docentes das diferentes áreas do conhecimento que nela atuam.

## Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANASTASIOU, L. C. G. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *Temas e textos da educação superior*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 83-102.
- BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.773-39, de 8 agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 ago. 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- COSTA, E. A. S. *Diálogos pedagógicos entre escola e universidade a partir da formação inicial de professores*. 2018. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectiva em Diálogo*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Senzal, 1967.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. (org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-37.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

### 3 **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E** POSSIBILIDADES DO TEMPO PRESENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap3>

#### **ELCIMAR SIMÃO MARTINS**

Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).

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

#### **MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE**

Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

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

## Introdução

Iniciamos este texto com o provérbio africano “*Boa me na me mmoa wo*”, que significa ajude-me e deixe-me ajudá-lo, retratado na simbologia Adinkra como cooperação e interdependência, ou seja, força através da unidade, colaboração e benefício mútuo. Ao refletir sobre a docência no ensino superior é fundamental que pensemos na relação dialógica entre docente e discentes, na interdependência ensino e aprendizagem.

A educação superior é atravessada pelos interesses políticos, sociais e econômicos de cada época. O atual contexto marcado pela pandemia da síndrome respiratória aguda grave de Coronavírus 2 (Covid-19) nos exige ainda mais cooperação e colaboração no cotidiano educacional para analisar os desafios que se apresentam no sentido de encontrar novas possibilidades.

Vivemos em um contexto de incertezas, atravessado por uma onda de (ultra)conservadorismo e retrocessos vários, como: o avanço do mercado da educação; a superexploração do trabalho docente; a competitividade; o Estado cada vez mais ausente, submetendo as políticas sociais à perspectiva da economia mundial. Isso tudo vai trazendo uma crise para a própria instituição universitária, pois são elementos presentes e que vão interferindo no nosso trabalho como docentes no

ensino superior, sobretudo nesse contexto da pandemia, com a necessidade do ensino remoto emergencial e da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

De abordagem qualitativa, o presente capítulo busca refletir sobre os limites e as possibilidades da docência no ensino superior no contexto atual, marcado pela pandemia da Covid-19. Para tanto, tecemos algumas ideias a partir do nosso exercício profissional em diálogo com o referencial teórico da área.

Além da Introdução e das Considerações Finais, o texto estrutura-se em duas partes, quais sejam: I) Docência no ensino superior: algumas reflexões; II) Pandemia da Covid-19 e educação superior: desafios e possibilidades do tempo presente.

### **Docência no ensino superior: algumas reflexões**

O ensino é um fenômeno complexo, situado em contextos, uma prática social que é realizada por seres humanos e com seres humanos. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos – docentes e discentes – são modificados por esse processo e o contexto – institucional, cultural, espacial, temporal e social – é todo afetado pelas práticas educativas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

De acordo com a compreensão de Cunha (2006), o ensino na graduação é compreendido como resultado das demais atividades docentes. Nesse sentido, em grande medida, docentes reproduzem em suas práticas educativas a sua experiência como estudantes, ou seja, o modo como trabalhavam seus professores.

A experiência pode e deve ser utilizada na docência. Contudo, há outros saberes que também precisam

ser mobilizados, como os conhecimentos específicos de cada disciplina a ser ensinada e os saberes pedagógicos, considerando o ensino como prática social e historicamente situada, compreendendo o necessário diálogo com a teoria para que a prática seja ressignificada (PIMENTA, 2012). Os saberes da experiência, portanto, partindo de uma postura crítica e reflexiva do docente, contribuem para a composição da identidade profissional.

Pimenta e Anastasiou (2010) revelam que a profissão docente vai se constituindo de acordo com as demandas sociais e dos significados que lhes são atribuídos. Com efeito, desenvolve-se em um momento histórico específico, como nesse contexto do ensino remoto emergencial imposto pela pandemia da Covid-19.

O professor universitário desenvolve o seu trabalho assentado no tripé ensino-pesquisa-extensão. No entanto, verifica-se que o prestígio atribuído à profissão não está no ensino ou nas atividades extensionistas, mas na pesquisa, o que inclui publicações, participação em eventos científicos e em bancas de pós-graduação, orientação de dissertações e teses (CUNHA, 2006). Esse contexto sinaliza para o conceito de produtividade, posto que o docente do ensino superior é cobrado a produzir com qualidade para garantir a pontuação mínima exigida para a sua permanência nos programas de pós-graduação.

Pimenta (2012) aponta alguns elementos que são fundamentais à construção da nossa identidade docente, como a importância de reiterar práticas culturais que guardam o seu valor, pois, independentemente do tempo, elas permanecem, são consagradas culturalmente. Assim, tais práticas precisam ser reafirmadas, pois são repletas de saberes fundamentais ao momento



presente. Isso nos possibilita um confronto entre teoria e prática, visto que o nosso trabalho é o de analisar e sistematizar a prática à luz das teorias e, quiçá, até produzir novas teorias.

O processo de construção da identidade profissional docente também é marcado pelos sentidos e significados que atribuímos à atividade docente no nosso cotidiano profissional, como a nossa trajetória de vida, formação e trabalho; a maneira como nos situamos no mundo, mobilizamos os saberes e lidamos com nossas angústias; as redes de relações que tecemos com nossos pares e que contribuem para o desenvolvimento de nosso trabalho (PIMENTA, 2012).

Nóvoa (1992) contribui com o debate ao desvelar a interligação entre a vida pessoal e a nossa profissionalização. Para tanto, o autor apresenta três aspectos fundamentais à construção da identidade profissional: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Nesse sentido, a construção da identidade docente é marcada por dimensões coletivas, por meio da interação entre a vida do professor, a sua profissionalização e os investimentos da sua instituição.

Ao refletir sobre a docência no ensino superior, é importante considerar a histórica concorrência entre graduação e pós-graduação. Para tanto, Pimenta (2020a) advoga a necessidade de superar a desvalorização do ensino na graduação, apontando a importância de uma nova cultura que valorize o ensino na graduação como elemento fundamental do tripé ensino-pesquisa-extensão e parte significativa do trabalho docente, articulado à pesquisa e à extensão, apontando soluções aos problemas sociais.

O conhecimento é uma atividade histórica em constante transformação e o ensino na graduação precisa considerar o direito do discente de estabelecer uma postura frente ao saber, pensando criticamente, desenvolvendo o pensamento autônomo, problematizando as informações e garantindo a formação cidadã e profissional (PIMENTA, 2020a).

Masetto (2014, p. 779) traz algumas contribuições para pensarmos os desafios para a docência no ensino superior na atualidade, considerando que, desde as duas últimas décadas do século XX, as TDIC têm afetado o nosso cotidiano pessoal e profissional, atingindo:

[...] três grandes eixos do Ensino Superior Brasileiro: construção e socialização do conhecimento, a valorização do processo de aprendizagem e a formação de profissionais competentes e cidadãos.

Nesse contexto de ensino remoto emergencial, as TDIC têm sido ainda mais utilizadas por docentes e discentes para a mediação do ensino, revelando a importância do professor como intelectual crítico e reflexivo, consciente de que:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1998, p. 25).

Os docentes têm aprendido muito nesse novo modelo de ensino, partilhando dificuldades e novas possibilidades com os discentes, que “[...] vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1998, p. 26). Com efeito:

[...] ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e auto-acompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo [...] desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente. (HARGREAVES, 2004, p. 45).

Hargreaves (2004, p. 40) indica que os professores precisam “[...] aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados”, e é isso que temos vivenciado nesse contexto da pandemia. Muitos docentes precisaram se reinventar, utilizando as novas tecnologias digitais em suas salas de aula remotas, sem tempo hábil para um adequado planejamento. Contudo, essa experiência também indicou a importância do trabalho coletivo, do ensino com pesquisa, da partilha de responsabilidades com os discentes, do trabalho em pequenos grupos, da utilização de diferentes linguagens, colaborando para uma ressignificação dos desafios e uma leitura crítica da profissão.

Compreendendo a ação de ensinar e de aprender como prática social complexa, que se efetiva por meio da relação entre docentes e discentes, Anastasiou (2015, p. 20) propõe o termo *ensinagem*:

[...] para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário do aluno durante o cursar da graduação.

A *ensinagem*, portanto, é um processo dialético, uma efetiva parceria entre docentes e discentes, com vistas à construção do conhecimento, implicando (co)responsabilidades e estratégias específicas entre os participantes das ações. Assim, docentes e discentes vão re(des)construindo posturas e assumindo-se mutuamente como intelectuais, críticos, reflexivos, pesquisadores de sua práxis e da práxis educativa na universidade e na sociedade, comprometidos com a superação das desigualdades presentes na educação e na sociedade (PIMENTA, 2020a).

Rios (2009, 2011) aborda as dimensões da formação e do trabalho docente, quais sejam: técnica, política, ética e estética. Assevera que, ao passo que a técnica pressupõe neutralidade, a política é a militância indispensável ao trabalho educativo. Contudo, como mediação entre essas duas, a dimensão ética – aliada à estética – ganha relevo, pois se assenta nos princípios da justiça, da solidariedade e do respeito, possibilitando a compreensão da educação como construtora da cidadania e da felicidade.

## **Pandemia da Covid-19 e educação superior: desafios e possibilidades do tempo presente**

Vivemos em um contexto de incertezas, marcado por diversas crises: política, econômica, social, educacional e sanitária (PIMENTA, 2020b). A sociedade capitalista está em crise e:

[...] devemos observar que, se a crise sanitária representada pela pandemia do Coronavírus é uma crise conjuntural, ou seja, própria do momento atual e que deve passar, permitindo a continuidade

de da vida humana, a crise que afeta a sociedade capitalista é de outro teor. (SAVIANI, 2020, p. 2).

O ano de 2020 recebe a marca de uma grande crise sanitária, conhecida como pandemia do coronavírus. O vírus SARS-CoV-2, sigla em inglês para *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* ou síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2, é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus 2019 (Covid-19). Os principais sintomas são: febre, cansaço e tosse seca. Contudo, há variações e algumas pessoas apresentam perda de paladar ou olfato; dores nas costas, na cabeça, na garganta ou nos olhos; congestão nasal; diarreia; erupção cutânea. Geralmente os sintomas são leves e começam de modo gradual. Vale ressaltar ainda que alguns pacientes são assintomáticos. Idosos e pessoas com comorbidades têm um risco maior de ficar gravemente doente (OPAS, 2021).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. Utiliza-se tal expressão quando uma epidemia se espalha entre a população numa grande região geográfica, em diferentes continentes, com transmissão sustentada (SCHUELER, 2020).

Pimenta (2020b) relembra que a pandemia da Covid-19 não veio por acaso e que essa crise não é de agora. Na realidade:

Ela foi sendo gestada ao longo dos últimos anos na sociedade como um todo, mundial. Ela é fruto de uma produção histórica dos seres humanos. Nós produzimos as condições para a eclosão do Coronavírus ao não prestar atenção na desigualdade existente no mundo globalizado, no avanço do capitalismo e na acumulação de renda, na não distribuição para toda a sociedade dos benefícios

que a civilização conquistou, nas áreas da saúde e do saneamento básico, na destruição do meio ambiente, ou seja, essa crise foi sendo produzida. (PIMENTA, 2020b, p. 19).

Com efeito, esse momento marcado por inúmeros desafios e sofrimentos no mundo inteiro nos convida a uma reflexão sobre o nosso modo de ser e estar no mundo, pois, como afirma Krenak (2020, p. 9): “Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro”.

Em 16 de março de 2020, no âmbito do estado do Ceará, tivemos a suspensão das aulas presenciais por meio do Decreto nº 33.510, que estabeleceu situação de emergência em saúde e dispôs sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus, ficando suspensas:

III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março. (CEARÁ, 2020).

Frente a esse contexto, escolas e universidades públicas e privadas aderiram ao ensino remoto emergencial, previsto pelo referido decreto em seu artigo 3º, parágrafo 5º:

O disposto no inciso III, do ‘caput’, não impede as instituições públicas de ensino de promoverem, durante o período de suspensão, atividades de natureza remota, desde que viável operacionalmente. (CEARÁ, 2020).

O ensino remoto emergencial é compreendido como uma excepcionalidade imposta pelo contexto da

pandemia. Assim, as aulas acontecem mediadas pelas TDIC em um tempo síncrono, geralmente no mesmo dia em que a disciplina ocorreria no ensino presencial. O professor pode gravar videoaulas ou realizar sua aula por meio de um sistema de *webconferência*, como Google Meet ou Zoom. Contudo, de forma assíncrona, os professores podem disponibilizar materiais em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) próprio da instituição de ensino ou o Google Classroom, por exemplo, e os estudantes podem enviar atividades ou interagir com outros colegas e docentes por meio de fóruns de discussão.

De repente, sem planejamento, recursos e tempo necessários, docentes tiveram que migrar para o ensino remoto emergencial; alguns enfrentando desafios de manuseio de recursos midiáticos e/ou *softwares* educativos, pois, como ressalta Kenski (2010), constantemente as tecnologias mudam e nos colocam em permanente estado de aprendizagem.

Nesse sentido, houve uma adaptação (não planejada) às ferramentas virtuais e as aulas passaram a se realizar no contexto dos lares, trazendo impactos à vida pessoal, acadêmica e profissional de docentes e discentes. Isso também revelou várias dificuldades, como: conexão, (falta de) acesso a recursos tecnológicos e a suporte digital, pressão, estresse, horário contínuo de trabalho e estudo.

De acordo com Cury (2020, p. 11), “Haverá perdas e danos para os estudantes, em maior ou menor grau, segundo a estratificação social e acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação”. Há muitos estudantes que não têm um computador ou um celular com acesso à internet de boa qualidade para acompa-

nhar as aulas. Frente ao exposto, é preciso refletir que o contexto pandêmico tem acentuado as contradições sociais, sobretudo em relação à educação, marcada agora pelos que têm e os que não têm acesso às tecnologias digitais, demandando políticas públicas que possam favorecer a democratização do acesso aos recursos midiáticos.

Salientamos que há uma distinção entre o ensino remoto emergencial e a educação a distância (EaD). Essa última é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. A EaD é mediada por tecnologias e utiliza plataformas digitais para docentes e discentes separados fisicamente. Há um planejamento teórico e metodológico, apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diversos recursos midiáticos, atividades síncronas e assíncronas. Geralmente conta com polo de apoio presencial, AVA, diagramador, professor formador e conteudista, tutor presencial e a distância.

Há ainda o ensino híbrido, que, de acordo com Valente (2015), é uma abordagem pedagógica que se utiliza tanto de atividades presenciais como de atividades *on-line* por meio das TDIC. Para tanto, foca a aprendizagem do estudante; o professor deixa de transmitir conteúdos e passa a ser um mediador; o aluno tem a possibilidade de estudar de vários modos e em distintos ambientes, desenvolvendo uma aprendizagem colaborativa com os seus colegas; a sala de aula presencial é considerada o espaço-tempo de aprender ativamente, de discussão, debate, análise e síntese.

Kenski (2010) evidencia que as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano – em especial, as TDIC –, promovem o acesso às diversas informações e ultrapas-



sam o conceito de suporte, pois são responsáveis por uma nova cultura, influenciando e modificando as relações sociais. Ainda de acordo com as ideias da autora, as transformações tecnológicas têm imposto novas possibilidades ao ensino e à aprendizagem, como a EaD, o ensino remoto e o ensino híbrido.

A didática nos proporciona as condições para que possamos aprender e saber mais sobre as tecnologias digitais (KENSKI, 2010). Sendo assim, nesse espaço-tempo de experimentações pedagógicas, é preciso ousar e buscar novas possibilidades, assegurando a interação e as trocas entre os sujeitos envolvidos.

Compreendemos que a didática tem um papel fundamental nesse contexto, pois o ensino, compreendido como atividade que ocorre entre os sujeitos, pode ser mediado pelas TDIC com o apoio crítico e reflexivo do professor. Cury (2020, p. 16) reafirma a importância do docente nesse processo:

O que esta pandemia está nos ensinando (parafraseando um adágio semelhante) é que fora do comum não há salvação. E o docente, seja ele de qualquer nível, etapa ou modalidade, é um mediador do comum em vista das finalidades maiores da educação, postas com clareza no art. 205 de nossa Constituição e nos artigos iniciais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como na Lei do Plano Nacional de Educação.

É preciso refletir que, sem um adequado tempo para o necessário planejamento e/ou as condições ideais para a realização de seu trabalho, os docentes transportaram a sala de aula para a sala de casa, o quadro e o birô para a tela de seu *notebook* e a sua mesa.

Com efeito, somente a inclusão das tecnologias digitais na educação não é uma forma de inovar ou

modernizar os processos de ensino e aprendizagem. O AVA, por exemplo, não deve ser usado como mero receptáculo de textos. É preciso aproveitar esse ambiente e suas diversas funcionalidades para fazer um trabalho crítico-reflexivo. Assim, o docente estará mediando o conhecimento junto com os estudantes.

Esse contexto de ensino remoto emergencial revela ainda que as posturas e concepções do docente é que norteiam a educação para contribuir efetivamente para a construção social e real do conhecimento ou para uma mera reprodução do que está posto.

Em meio a uma onda negacionista e a uma desqualificação do que é produzido nas universidades, Cury (2020, p. 15) reflete que um retorno seguro às atividades rotineiras só será possível por meio da:

[...] ciência com suas pesquisas, políticas governamentais de saúde pública e o valor do comum, que não deve ser uma exceção, e sim a regra. A ciência com seu método científico, hoje potencializada pela computação, é aquela que nos oferece ferramentas seguras pelo seu rigor científico.

Somos, portanto, instados a refletir sobre a importância da educação e da ciência para a emancipação dos sujeitos e a mudança dessa crise sanitária. Para tanto, é preciso assumir que o direito à vida deve ser a prioridade de todos, do Estado ao cidadão comum.

Santos (2020, p. 29) reflete que esse contexto da pandemia da Covid-19 exige que sejam pensadas:

[...] alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. Na ausência de tais alternativas, não será possível evitar a irrupção de novas pandemias, as quais, aliás, como tudo leva a crer, podem ser ainda mais letais do que a actual.

Assim, somos todos convidados a uma mudança de postura, valorizando a interação com o outro, cuidando da natureza e defendendo a vida no planeta Terra para que tenhamos uma vida humana digna e sustentável.

Especificamente no contexto da educação, é preciso acolher docentes e discentes, em um exercício contínuo de cooperação, colaboração, solidariedade; formação pedagógica e tecnológica para os professores universitários; valorização das produções acadêmicas e dos intelectuais da instituição; fóruns locais de discussão, redes e associações; diálogos entre universidades; compreensão das tecnologias como atividade complementar; disponibilidade para ensinar e aprender, adaptando-se a novas situações.

A educação e a universidade são espaços-tempos de resistência e de (re)existência. Que sigamos *esperançando* dias melhores, compreendendo que nesse momento o mais importante é garantir a nossa vida, a nossa saúde. Que o ensino remoto não seja visto de modo romantizado, mas compreendido como emergencial, uma excepcionalidade em virtude da pandemia.

## Considerações finais

O estudo buscou refletir sobre os limites e as possibilidades da docência no ensino superior no contexto atual, marcado pela pandemia da Covid-19. Por meio de uma revisão bibliográfica e a partir de nossa experiência profissional, observamos que muitos docentes precisaram se reinventar, utilizando as novas tecnologias digitais em suas salas de aula remotas, sem tempo hábil para um adequado planejamento e, em algumas situações, sem os recursos necessários ou enfrentando de-

safios de manuseio de recursos midiáticos, plataformas digitais e/ou *softwares* educativos.

As aulas passaram a se realizar no contexto dos lares, trazendo impactos à vida pessoal, acadêmica e profissional de docentes e discentes. Isso também revelou várias dificuldades, como: conexão, (falta de) acesso a recursos tecnológicos e a suporte digital, pressão, estresse, horário contínuo de trabalho e estudo.

Por outro lado, também é preciso ressaltar que, a despeito de os produtos tecnológicos terem invadido o cotidiano das pessoas, ainda há muitas que ficam à margem, demandando políticas públicas que possam favorecer a democratização do acesso aos recursos midiáticos. É o caso de muitos estudantes que não têm um computador ou um celular com acesso à internet de boa qualidade para acompanhar as aulas.

O ensino, compreendido como atividade que ocorre entre os sujeitos, pode ser mediado pelas TDIC, contudo necessita do apoio crítico e reflexivo do professor. O estudo indicou a importância do trabalho coletivo, do ensino com pesquisa, da partilha de responsabilidades com os discentes, do trabalho em pequenos grupos, da utilização de diferentes linguagens, da descoberta de novas formas de interação, colaborando para uma ressignificação dos desafios e uma leitura crítica da profissão.

A didática tem um papel fundamental nesse contexto, pois a mera inclusão das tecnologias digitais na educação não é uma forma de inovar ou modernizar os processos de ensinar e aprender. As posturas e concepções educacionais é que norteiam a educação para contribuir efetivamente para a construção social e real do conhecimento ou para uma mera reprodução.

## Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015. p. 15-44.

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

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta que estabelece situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 16 mar. 2020.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 258-371, 2006.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2010.

KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Schwarcz, 2020.

MASETTO, M. T. Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade. In: *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de

professores e a sociedade. Livro 4. Fortaleza: UECE, 2015. p. 779-795.

NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

OPAS. *Folha informativa sobre Covid-19*. Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. *Modelos de ensino*: responsabilidades institucionais e individuais? Como fica a docência no ensino superior? Webconferência. “Vivenciando 2020: Formação superior no mundo pós-pandêmico: educação distanciada e à distância?”. Comissão de Formação Didático-Pedagógica. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Universidade de São Paulo, 19 jun. 2020a. Disponível em: <https://youtu.be/wpvukmgor1c>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PIMENTA, S. G. Prefácio. In: MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. (org.). *A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação*: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Imprece, 2020b. p. 19-21.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, T. A. *Ética na docência universitária*: a caminho de uma universidade pedagógica?. Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2009.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacio-

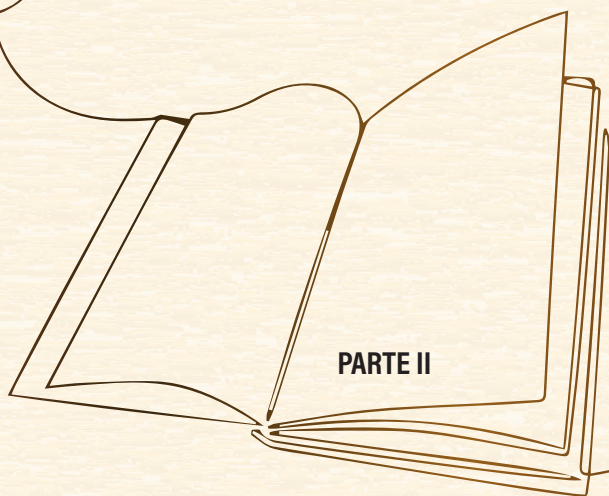
nal. Conferência. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-25, e020063, 2020.

SCHUELER, P. O que é uma pandemia. *Fiocruz*, Rio de Janeiro, Notícias e Artigos. Última Atualização: 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VALENTE, J. A. Prefácio. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.







PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E METODOLOGIAS DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR



## 4 PLANEJAMENTO COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap4>

### **CÍCERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES**

Professora de Didática na Universidade Regional do Cariri (URCA).

E-mail: sineide.rodrigues@urca.br

### **TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA**

Professora de Didática na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: tania.franca@uece.br

## Para início de conversa

Palavra que eu uso me inclui nela.  
(BARROS, 2016, p. 43).

Este texto emerge das reflexões realizadas no III *Webinário* do curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2020, do qual fomos painelistas. O referido *webinário* objetivou refletir o tema do planejamento como uma ação reflexiva da prática docente no ensino superior, intenção reafirmada como objetivo neste capítulo.

Nossas reflexões estão ancoradas em estudos e experiências como professoras de Didática e pesquisadoras do planejamento no ensino superior. Ao concordarmos com Manoel de Barros (2016, p. 43), quando diz que “Palavra que eu uso me inclui nela”, anunciamos que a nossa escrita é plural, pois, como diz Gonzaguinha, “Somos as lições diárias de outras tantas pessoas”, ou seja, carregamos as lições dos diálogos que estabelecemos ao longo da nossa trajetória profissional com os diversos autores, pesquisadores, professores e alunos

que nos fazem pensar, repensar, construir, reconstruir ideias sobre planejamento, reforçando algumas, modificando outras.

Neste texto, iniciaremos a reflexão problematizando o tema do planejamento por meio de perguntas norteadoras, porque é a pergunta que nos move e nos faz sair do lugar comum. Concordamos que o “[...] início do conhecimento [...] é perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46). Defendemos, assim, que o processo ensino-aprendizagem deve ser problematizador e dialógico. Nesse sentido, essas são as indagações que nos movem inicialmente: o que entendemos por planejamento? De que maneira essa prática tem sido vivenciada na Universidade? Como costumamos planejar as disciplinas, as aulas? É possível transformar o planejamento formal e burocrático em uma prática coletiva e participativa?

Assim, com a perspectiva de apresentar as principais reflexões do III *Webinário*, que abordou o tema do planejamento no ensino superior, o texto que segue foi organizado em quatro partes, contendo, após esta Introdução, discussões sequencialmente organizadas acerca do nosso entendimento sobre planejamento e elaboração do plano de aula, bem como algumas considerações finais.

## **O que entendemos por planejamento?**

Reconhecemos que todos nós, no dia a dia, planejamos, logo afirmamos que planejar é uma atividade humana. “O planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida” (MENE-GOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 15). É uma atividade pre-

sente nas ações espontâneas da nossa vida cotidiana, mas, quando pensamos no processo ensino-aprendizagem, consideramos que estamos falando de algo mais complexo, que requer ser planejado com intencionalidade, logo não é algo a ser feito de qualquer jeito.

O ato de planejar o ensino é entendido como:

[...] uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. (FARIAS *et al.*, 2014, p. 111).

Reforçamos que essa revisão deve ser sobre o que somos, fazemos e necessitamos aprimorar para realizar e atingir os objetivos formativos do ensino, daí o planejamento se caracterizar como um desafio, um verdadeiro “[...] equilibrar pratos no queixo” (BARROS, 2015, p. 49), porque não costuma ser uma prática constante e sistematizada no trabalho docente.

O planejamento deve ser reconhecido como saber didático e uma ação fundamental à prática docente. Assim, planejar não é uma prática meramente instrumental, mas reflexiva, que nos provoca a pensar sobre o que, como, para que e com quem estamos agindo. Nessa perspectiva, vamos situar o planejamento nas exigências e saberes necessários da docência: saberes do conhecimento, saberes da experiência e saberes pedagógicos, apontados por Pimenta (1995).

É importante compreender que esses saberes se interligam, embora saibamos que o planejamento está incluído no saber pedagógico-didático (D’ÁVILA; MADEIRA, 2018). Para essas autoras, o saber pedagógico se interliga ao saber didático, mas não são a mesma coisa. Para elas, os saberes pedagógicos se vinculam ao

conhecimento e à prática das teorias pedagógicas, da aprendizagem, da legislação educacional, do currículo, da pesquisa no campo pedagógico.

As autoras dividem os saberes pedagógicos em saberes sobre a mediação do conteúdo (organizar e selecionar metodologias de ensino; planejar aulas, criar sequências didáticas) e saberes sobre a mediação da classe, da sala de aula (administrar o tempo da aula, estimular a participação, estimular a formação de valores e postura profissional). Tudo está conectado ao conhecimento amplo e específico com o saber da experiência. Compreendemos esse termo na perspectiva de Larrosa (2014, p. 18), quando ele afirma que:

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

A experiência, quando é refletida, traz elementos para a *trans-forma-ção*, ou seja, dá outra forma à ação. É importante percebermos que o planejamento não é uma prática neutra, por isso é relevante indagar, a partir da metáfora “amarrar o teu arado a uma estrela”, da canção do Gilberto Gil: em qual estrela (referencial) amarramos o arado (planejamento) da nossa prática pedagógica? Na concepção bancária? Ou na perspectiva problematizadora, emancipatória, do planejamento participativo?

Vasconcellos (1995) nos ajuda a pensar sobre essas questões ao trazer uma retrospectiva histórica, com base nas ideias da professora Margot Ott, apontando três grandes fases da história do planejamento: a fase do princípio prático, a fase instrumental e a fase do planejamento participativo. A primeira fase se relaciona à



tendência tradicional, em que o planejamento era (ou ainda é) realizado sem muitas exigências, sem muita importância formal, apenas para desenvolver tarefas em sala de aula. A segunda se caracteriza como a tendência tecnicista, em que o planejamento aparece como a grande solução para os problemas da falta de produtividade da educação escolar. A terceira, denominada de planejamento participativo, pode ser incluída nas tendências críticas da educação, porque o planejamento passa a considerar a consciência, a intencionalidade e a participação como elementos fundamentais para a sua produção.

Podemos situar as duas primeiras fases na concepção bancária, definida por Freire (2011), e a terceira na concepção problematizadora. Para contribuir cada vez mais com a clareza de aonde queremos chegar com o planejamento na visão problematizadora, vamos conversar sobre o que é planejar e para que se planeja. Anunciamos inicialmente que planejar é uma ação consciente. Libâneo (1994, p. 222) reforça essa ideia quando diz que o planejamento:

[...] Não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas.

Corroborando essa reflexão, Luckesi (1994, p. 168-169) defende que:

[...] o ato de planejar é um ato político decisório, científico e técnico. [...] é um processo de tomada de decisão para a ação, frente a entendimentos filosófico-políticos do mundo e da realidade. [...] Essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação.



É decisório-político porque é uma atividade consciente, que exige que façamos escolhas constantes para tomadas de decisão, como nos ensinam Farias *et al.* (2014, p. 111), ao anunciarem que:

É um ato decisório, portanto, político, pois nos exigem escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas.

É também científico e técnico, no que diz respeito ao domínio dos saberes necessários para a intervenção em sua área específica de forma participativa e colaborativa. Acrescentamos a essa definição que o planejamento é também um ato ético e estético. Este último diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora. A ética nos provoca a refletir sobre valores que subsidiam nossas práticas e nesse aspecto concordamos com Rios (2008), ao dizer que estão relacionados, e devemos buscar verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações. E essa dimensão se articula com a técnica, estética e política. Para a autora:

A ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da

cidadania. Também essa é uma tese que venho procurando partilhar, no meu caminho de professora. (RIOS, 2008, p. 88).

Apresentamos o planejamento como uma força que impulsiona a ação. Entendemos que “Planejar não é, pois, algo que se faz antes de agir, mas também agir em função daquilo que se pensou” (VASCONCELLOS, 1995, p. 79). Emerge daí a reflexão que está no título do III *Webinário* e deste capítulo. Defendemos que, para esta ação ser reflexiva da prática pedagógica, devemos ter como escolha o planejamento participativo. É uma abordagem que se fez presente na América Latina desde a década de 1970, a qual, ao chegar ao Brasil, foi apropriada por pessoas e grupos, que passaram a defendê-la e a aplicá-la, tendo sistematizado alguns resultados. Dentre os estudiosos dessa perspectiva de planejamento, destacamos Gandin (1983, 1988, 2001, 2013).

Esse autor (2001) ressalta que o planejamento participativo mediado pelo princípio da participação torna-se construção em conjunto quando todos, com o seu saber próprio, sua consciência, sua adesão específica, seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações, crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos, com o trabalho coordenado e colaborativo. Para estarmos nesse movimento de *ação-reflexão-ação*, devemos ser parte da ação, pois “[...] um processo de planejamento exige, quando se pretende o bem de todos, que a participação aconteça em cada momento e em cada ação” (GANDIN, 2013, p. 100).

Assim, consideramos a ação de planejar como intervenção técnica, humana e política, bem como a prática educativa como um agir de um determinado modo

para um determinado fim, uma forma de educar os agentes sociais na construção de uma nova ética planetária, a qual significa “[...] construir, acima das culturas, alguns princípios de ação que sirvam de critério para julgamento de práticas humanas” (GANDIN, 1983, p. 9). Nesse sentido, a proposta metodológica do planejamento participativo tem como princípios norteadores para uma transformação social a participação, a colaboração, a reflexividade em todos os momentos e a pesquisa-ação-participativa como modalidade de pesquisa que subsidia todo o processo.

Para encaminhar o planejamento participativo, utilizamos perguntas abertas, que são respondidas individualmente. Em seguida, agrupamos as ideias respeitando na íntegra as expressões e ideias dos sujeitos participantes para sistematizá-las em um corpo único; depois essa produção é apresentada em um plenário e, mediante um processo dialógico, busca-se construir uma consciência coletiva. Em relação a esse aspecto, evidenciamos que:

Quando houver desejo real de planejamento participativo, um aspecto metodológico constitui-se em ponto fundamental: recolher o que as pessoas sentem, desejam e pensam da maneira como elas o pensam, desejam e sentem, utilizando as próprias palavras que as pessoas escrevem ou pronunciam. O importante é definir que, para construir um processo participativo com distribuição do poder, não é suficiente pedir sugestões e aproveitar aquelas que pareçam simpáticas ou que coincidam com pensamentos ou expectativas dos que coordenam: é necessário que o plano se construa como saber, com o querer e com o fazer de todos. (GANDIN, 2013, p. 136).

Essas ideias nos fazem defender que a proposta de planejamento participativo pode ser utilizada como

ferramenta para refletir o tema do planejamento como uma ação necessária à prática docente de forma reflexiva no ensino superior. No caso específico da aula universitária, o planejamento participativo pode ocorrer por meio da elaboração conjunta do saber-fazer didático, a ser tecido na relação dialógica entre os sujeitos dessa dinâmica formativa – os professores e os alunos. A participação de todos os agentes neste processo pode se manifestar no processo de elaboração e vivência do plano de aula, um dos documentos do planejamento do ensino que deve ancorar o professor universitário em seu trabalho docente.

É importante compreendermos que o plano de aula é um documento originado do plano de curso ou de disciplina, que se interliga, por sua vez, ao projeto pedagógico do curso, ao plano de desenvolvimento institucional e aos planos decorrentes das políticas educacionais. Sem desconsiderar as vinculações necessárias com os demais níveis de planejamento, salientamos que o plano de aula tem suas especificidades, sendo um relevante instrumento norteador do trabalho do professor em aula, que ajuda a organizar, prever, refletir e transformar as situações didáticas, movimentadas por elementos estruturantes e inter-relacionados da aula.

### **E o que dizer mais sobre o plano de aula?**

Sol de primavera, abre as janelas do meu peito.  
A lição sabemos de cor, só nos resta aprender. Já choramos muito, muitos se perderam no caminho. Mesmo assim, não custa inventar uma nova canção [...]. (GUEDES, 1979).

Quando se fala da importância do planejamento da aula para o trabalho do professor universitário, isto

soa como algo óbvio, como uma espécie de “lição que já sabemos de cor”, conforme o trecho da canção de Beto Guedes (1979). Com base em reflexões de D’Ávila e Madeira (2018), ressaltamos, todavia, que a visão de alguns docentes universitários sobre o planejamento ainda é perpassada por noções do ato de planejar como uma ação inócua, uma formalidade, não atribuindo importância a esta prática e resistindo às aprendizagens sobre o tema.

As autoras afirmam que os modelos de planos de ensino são, muitas vezes, reduzidos a: cronogramas de aulas, listagens de conteúdos, reprodução de programas oficiais. Assim, deparamo-nos comumente com:

[...] planos sem autoria, escritas que não são projetos com intencionalidade clara, a não ser a de transmitir conteúdos como se fossem entidades abstratas. Há exceções, mas, via de regra, esta tem sido a prática de grande parte dos professores universitários. (D’ÁVILA; MADEIRA, 2018, p. 68).

Salientamos que a aula é uma especificidade da docência e que a docência se configura como:

[...] forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interatividade humana. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8).

Nessa perspectiva, a *inter-atividade* é a natureza da aula. Na *inter-ação* é que o processo de ensino-aprendizagem se tece. Evidenciamos, pois, que o professor e os alunos são sujeitos da aula. Nessa direção, planejar o ensino é entender que a aula se faz e se (re)faz em práticas movidas por intencionalidades, construídas

na dinâmica viva de “estruturantes didáticos”, que ganham sentido quando se interligam ao diálogo crítico, criativo, técnico, político, ético e estético. Ferreira e Zen (2018, p. 103) ressaltam a singularidade da aula ao afirmarem que:

[...] cada aula é única e possui especificidades e se configura como uma ação didática que possui uma organização e elementos estruturantes objetivos, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação, que lhe sustentam e caracterizam.

As autoras esclarecem que esses elementos são componentes do saber didático-pedagógico. Esses estruturantes, todavia, não podem ser entendidos como ato mecânico, prescritivo ou burocrático do fazer docente. O ensino deve ser, assim, um convite a uma construção coletiva com sentido crítico e criativo para os sujeitos envolvidos. Desse modo, corroboramos a ideia de que:

[...] aulas que se revestem apenas de reprodução de discurso árido, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos. (FRANCO, 2015, p. 613).

Na perspectiva de construir a aprendizagem, o plano de aula deve buscar respostas para os estruturantes didáticos, potencializando reflexões sobre as perguntas: para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Com que recursos e em que condições ensinar? O que os alunos aprenderam da aula construída? Tais perguntas podem ser acompanhadas por outras, do tipo: para quem ensinar? A quem serve o meu ensino? Quando ensinar? Como se organiza o tempo cronológi-

co e o tempo pedagógico da aula? Como tornar o espaço físico ou virtual em espaço pedagógico? No processo de elaboração do plano de aula, é importante conhecermos algumas das principais características dos componentes que integram esse documento, sendo eles: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação.

Assim, os *objetivos* orientam-se para os estudantes. O objetivo é uma descrição do que o discente conseguirá saber ou fazer em decorrência da formação recebida. É indicativo de uma ação e precisa ser claro e exequível. Os *conteúdos* podem ser traduzidos como os conhecimentos interdisciplinares que resultam das mais diversas áreas do saber historicamente construído, provenientes da ação do homem no mundo, da sua relação com a o ambiente natural e social. A *metodologia* responde ao como fazer o ensino do conteúdo previsto, a fim de atingir os objetivos propostos. Os *recursos didáticos* são os meios ou os materiais utilizados para a concretização da metodologia prevista (D'ÁVILA; MADEIRA, 2018). Por sua vez, a *avaliação* permite uma reflexão sobre o trabalho tanto do professor como dos alunos (LIBÂNEO, 1994). Relaciona-se com os objetivos que se deseja alcançar. Na avaliação da aprendizagem, os critérios devem ser claros e conhecidos pelos alunos. O ato avaliativo serve para promover a aprendizagem e deve ser formativo e processual (VILLAS BOAS, 2006). Os componentes do plano estão interligados a uma concepção de educação mais ampla e, embora tenham características específicas, devem estar dialeticamente articulados.

É importante reiterar também que o planejamento não é uma ação que se faz isoladamente. A organização didática da aula, na perspectiva crítica, humana e

libertadora, ocorre na interação e no diálogo entre os sujeitos, que juntos devem trilhar a jornada da produção e reconstrução dos conhecimentos. Por isso, compreendemos que “[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz” (RIOS, 2008, p. 75). Nesse processo de elaboração coletiva da aula, partilhamos no III *Webinário* experiências de construção coletiva do plano, vivenciadas com alunos da nossa disciplina de Didática em licenciaturas, além da vivência de produção participativa e colaborativa do Plano Pedagógico de Curso (PPC) nas instituições em que atuamos.

Nessa construção colaborativa, partimos da premissa de que o mais importante não é a técnica do plano, mas a voz dos sujeitos que fazem a aula acontecer. Quando buscamos construir os planos de maneira dialógica e coletiva, há uma intencionalidade de fazer crescer todas as vozes, não só a nossa, mas a de todos e de todas que integram a aula, pois, como diz bem Paulo Freire (1996, p. 23):

[...] 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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...].

Assim, entendemos a potencialidade da escuta das vozes coletivas e percebemos a força democrática da palavra construída no diálogo entre os sujeitos do processo educativo – o Eu e os Outros. Nessa dinâmica interativa, importa perguntar: quem sou Eu, professor, que me coloco diante dos alunos? Quem são os Outros, os alunos, que se colocam diante de mim? Quem somos nós, que nos encontramos diante da aventura perene de aprendermos uns com os outros, em interação com



o meio em que vivemos? Brandão (2019) nos provoca mais ainda ao citar a ideia de Emmanuel Lévinas que nos ajuda a pensar a relação estabelecida entre o Eu e o Outro. Assim diz o autor:

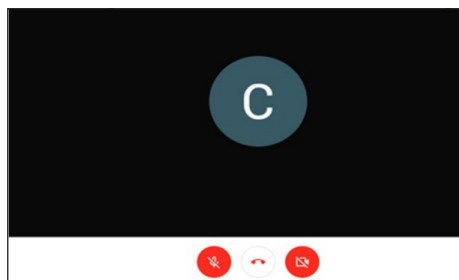
Você... Quem é? Você, aqui e agora diante de Mim. Sua pessoa. Seu nome. Mas, antes de tudo, o seu corpo, o seu-rostro-diante-de-mim. Quem quer que seja, você... ou quem? Um Outro-diante-de-mim não é um nome, embora o tenha. Não é uma ideia nem uma categoria de qualquer espécie. Seja quem for o Outro-diante-de-Mim, Ele é inclassificável. Ele é supra-classificável. O Outro-que-me-vem é um corpo-que-está-aqui. E não existe espanto maior do que este. E nem um outro igual desafio. (LÉVINAS *apud* BRANDÃO, 2019, p. 27).

Essas provocações são fecundas e nos permitem voltar o olhar para a vivência da docência universitária no contexto atual da pandemia provocada pela Covid-19, que trouxe como consequência o isolamento social e muitas reflexões em torno do ensino remoto, possibilidade encontrada para minimizar a continuidade das aulas, momento em que foi promovido o curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem, promovido pela Prograd-UECE, que deu origem às ideias que discutimos no III *Webinário* e que se materializaram neste texto.

A situação pandêmica inseriu professores e alunos em outros formatos de aula, marcados preponderantemente pelo ensino remoto, que ocorre longe dos espaços físicos das salas de aula das instituições, obrigando a novas configurações do fazer docente, marcadamente virtual. Diante desse cenário de distancia-

mento e isolamento social que já dura mais de um ano, a imagem das salas de aula virtuais ficou reduzida a uma *não imagem* dos nossos alunos. Assim, é comum vermos a tela abaixo em nossas aulas:

**Figura 1** – Imagem de tela individual do Google Meet



**Fonte:** Google imagens (2021).

Esse contexto inusitado, para o qual os professores não estavam (e ainda não estão) preparados, exige outras formas de planejar a aula, com outras sensibilidades a orientar os estruturantes didáticos e também com outras perguntas que ajudam a pensar o planejamento da aula, sem perder de vista o *outro-diante-de-mim*. A imagem da Figura 1 permite questionar sensivelmente: quem é o aluno por trás das câmeras das plataformas virtuais? Quais suas experiências e sentimentos neste contexto de pandemia? Quais seus medos e suas angústias? Quais suas aprendizagens? Qual sua história, seus gritos que ecoam por trás do seu silêncio? Como estão suas imagens reais? Que tipo de ensino precisamos construir juntos para superarmos esse momento tão desafiador para a humanidade?

Para o planejamento da aula universitária nesse contexto, é vital nos ancorarmos nestas e em outras

questões que nos permitam viver a “pedagogia da pergunta”, apregoada por Freire e Faundez (1985). É preciso, então, compreendermos que planejar é reinventar a aula sempre, particularmente neste momento de pandemia, quando, mais do que nunca, precisamos reforçar alguns princípios: como a participação, a colaboração, a cooperação e a empatia.

Planejar é, enfim, ter esperança em um novo amanhã, em novos modos de pensar-fazer a docência, com base em “inéditos viáveis”, atrelados à consciência do inacabamento de si e do outro. Decerto:

[...] aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 50).

Acrescentamos que há planejamento onde há inacabamento.

## Considerações finais

Como considerações que não são finais, mas talvez o início de novas reflexões, trazemos a pergunta: é possível transformar o planejamento formal e burocrático em uma prática coletiva e participativa? No texto elaborado, apresentamos como pista a nossa percepção da prática do planejamento participativo como uma efetiva colaboração, no sentido tanto de formação como de construção de conhecimento, tomada de decisão mais democrática, ações comuns, chegando a ser esse tipo de planejamento reconhecido como um processo educativo e transformador tanto para o indivíduo como para o coletivo.

Consideramos que o fato de os vários atores do processo educativo participarem ativamente como sujeitos também se constitui como um exercício ético, uma autoavaliação que contribui para o desenvolvimento dos participantes como pessoas e participantes na concepção e na execução das ações, que se tornam comuns, porque todas as etapas são cumpridas coletivamente, reforçando ainda o espírito de pertencimento.

Convidamos o leitor e a leitora a pensarem sobre o planejamento participativo da aula como reflexão para a prática pedagógica. E, sem esgotar a discussão, mas com a expectativa de que seja aberta para novas questões e tessituras acerca do tema, encerramos provisoriamente este texto com a ideia de que, quando se trata de planejamento do ensino, há importantes caminhos percorridos, todavia “Não há receita, apenas a vasilha da vida, um recipiente em que cada um acrescentará seus ingredientes e formas de bater esta massa: a experiência” (UTUARI, 2014, p. 172).

## Referências

- BARROS, M. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, M. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- BRANDÃO, C. R. *A aventura do encontro*: escritos sobre o Outro e Eu. Curitiba: CRV, 2019.
- D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático*: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: UFBA, 2018.
- FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência*: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.

FERREIRA, L. G.; ZEN, G. A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. *In*: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018. p. 91-106.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Curriculos sem Fronteiras*, [S.l.], v. 1, p. 81-95, 2001.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GANDIN, D. *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GANDIN, D. *Planejamento: como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.

GUEDES, B. Sol de primavera. Intérprete: Beto Guedes. *In*: GUEDES, B.; BASTOS, R. *Sol de Primavera*. São Paulo: EMI, 1979.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar?: como planejar?*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UTUARI, S. O provocador de experiências estéticas. In: MARTINS, M. C. (org.). *Pensar juntos mediação cultural*: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 171-176.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento*: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.

## 5 PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap5>

### **MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Didática do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), vinculados ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de estudos e pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe); associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Nacional) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (Ripefor). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: marcia.hobold@ufsc.br

### **CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA**

Professora de Didática do Departamento de Metodologia do Ensino, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC). Integra o grupo de estudos e pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe) da UFSC e coordena o projeto de pesquisa Entre Discursos e Práticas: a Disciplina Escolar na Escola Primária Catarinense (1930-1970).

E-mail: carolina.r.cardoso@ufsc.br

## Aspectos iniciais da conversa

Este capítulo é fruto de reflexões que surgiram diante da organização de uma palestra para o espaço de formação dos professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizada na data de 13 de julho de 2020, por meio remoto, como uma atividade formativa aos professores da referida universidade. Esta elaboração escrita, derivada de um roteiro de fala para o painel “Alternativas e possibilidades metodológicas para o ensino superior”<sup>1</sup>, foi compartilhado, em sua elaboração escrita, com minha colega do campo de conhecimento da Didática, sendo que juntas elaboramos este capítulo.

Dessa forma, o objetivo central deste texto é o de propor reflexões que consideramos necessárias sobre a prática docente e apresentar possibilidades metodológicas para o ensino. Embora o foco deste livro seja a prática docente no ensino superior, as reflexões que propomos neste capítulo se aplicam a diferentes níveis de atuação docente, da educação básica à pós-graduação. O texto está estruturado em três eixos de análise: I) discussão sobre as histórias de vida dos professores e professoras, tomando por base aspectos da trajetória

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5mvmirnbjnk>. Acesso em: 28 nov. 2021.



pessoal/familiar, acadêmica e profissional, que forjam suas crenças e representações e que influenciam diretamente as práticas de ensino; II) os estudantes de hoje, considerando novas e outras formas de existência; III) possibilidades metodológicas na sala de aula, discussão sobre as práticas de ensino e os aspectos presentes e importantes para esse fazer docente; e, por fim, algumas considerações finais.

### **Discussão sobre as histórias de vida dos professores e professoras: aspectos da trajetória pessoal/familiar, acadêmica e profissional que forjam suas crenças e representações**

Nós, professores, temos nossas histórias de vida e somos constituídos pela educação familiar e escolar, pelas experiências profissionais, pelos aspectos permeados pelo acesso aos bens culturais (ou não) e pela forma de existência à vida. Questionamentos como: quem somos nós? Qual é a experiência que tivemos com os professores durante o processo educacional? Tivemos acesso a livros, cinema, museu, etc.? Qual a escolarização de nossos pais/responsáveis? Qual nossa região de moradia, cidade, bairro, cultura local? Quais as crenças e representações que temos sobre classe popular, mulheres, homens, negros, religião, gênero, etc.? Como foi constituído o nosso capital cultural? Como era nossa situação econômica na infância, juventude?

Essas são questões que devem permear as discussões nos espaços de formação de professores, seja inicial ou continuada. Como professoras de Didática, sabemos que essas questões, forjadas na trajetória de vida, permeiam nossas práticas de ensino e que a toma-

da de consciência sobre esses aspectos pode contribuir para reflexões sobre nossa prática de ensino. Precisamos lembrar que nossa profissão é a única que convive tantos anos, a partir da infância, com a prática deste trabalho futuro, ou seja, constituímos nossa identidade profissional muito antes de ingressarmos em nossos cursos de formação.

Em um artigo que permeia esta discussão, Hobold (2018, p. 8), tomando por base os estudos de Marcelo<sup>2</sup> (2009), alerta para a necessidade de que os:

[...] processos formativos dos professores precisam desenvolver atividades que possibilitem que os futuros professores ou aqueles em exercício possam rever-se como pessoas constituídas de crenças que se transmitem e/ou reverberam no trabalho desenvolvido na sala de aula.

Marcelo (2009, p. 15) afirma que as crenças:

[...] ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar.

Dessa forma, possibilitar espaços reflexivos sobre a subjetividade docente contribui para uma tomada de consciência sobre o modo de pensar, agir e reagir diante dos contextos escolares, com os estudantes e os demais colegas de profissão. É necessário entender que as práticas de ensino não estão descoladas dessa reali-

---

<sup>2</sup> Manteve-se, neste capítulo, a assinatura de Carlos Marcelo García como consta no artigo: Carlos Marcelo (2009).

dade de vida, que foram/são forjadas por uma história constituída em um determinado contexto familiar e social. Isso não quer dizer que esses espaços são deterministas na vida de uma pessoa, mas compreendê-los, pensar e falar sobre eles são atos que possibilitam mudanças, ou seja, ampliam a compreensão de como essa subjetividade está presente na ação docente. Para Hobbold (2018, p. 16-17):

Mesmo com as dificuldades existentes nos espaços formativos, é pelos cursos de formação inicial ou de formação continuada dos professores que se deve ter em mente, como propósito e com intencionalidade, proporcionar espaços de trabalho coletivo e individual de forma que os futuros professores ou os docentes em exercício possam repensar crenças, concepções e representações sobre questões que circunscrevem o contexto social. Deve-se, assim, investir naquilo que Freire (1987, 1996) chamava de uma 'leitura ampliada de mundo', com possibilidade de desenvolver estruturas mais complexas do pensar. Certamente, quando há uma expansão 'mental' na análise das situações sociais e contextuais, há um desenvolvimento da pessoa do professor.

Desse modo, investir em espaços de formação reflexivos é, com certeza, uma fértil possibilidade para que os docentes e demais profissionais que atuam na educação (supervisores e orientadores escolares, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, etc.) possam "tomar consciência" de como fatores subjetivos, concernentes às suas histórias de vida, estão "agregados" à sua prática de trabalho e perpassam por aspectos do planejamento escolar (projeto político-pedagógico, planos de ensino, planos de aula, dentre outros). Como lembram Freire e Shor (1986, p. 46):

[...] a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém.

## Os estudantes de hoje: novas e outras formas de existência

O processo de ensino só faz sentido quando serve às aprendizagens dos estudantes. É para eles que a ação docente é direcionada e, portanto, não podem ser desconsiderados no trabalho docente. Às vezes, o professor está tão centrado na ideia de transmissão e no domínio dos conteúdos que se esquece de refletir sobre quem são os estudantes com os quais trabalha. É preciso ter em mente, como afirmou Freire (1996, p. 64), que “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Não é possível ensinar adequadamente se não sabemos quem são nossos estudantes, quais suas ocupações, seus interesses, suas características geracionais, de gênero, de origem social, etc. Tudo isso ajuda a entender com que sujeitos estamos trabalhando. Esses conhecimentos sobre os estudantes, tão importantes ao trabalho docente, podem ser colhidos tanto pelo diálogo direto com eles quanto por meio de uma observação sensível e atenciosa sobre aquilo que acontece no ambiente dinâmico da sala de aula.

Conhecer um pouco da história do sistema educacional e estar atento às transformações sociais da atualidade nos ajuda a ter consciência de que os discentes de hoje demandam de nós outra *performance*. Com isso, não queremos defender a ideia do professor

performático, da aula como espetáculo, como uma produção repleta de “efeitos especiais” e pirotécnicos, nem da utilização acrítica de metodologias ditas inovadoras. Quando falamos de outra *performance*, referimo-nos à necessidade de uma nova forma de atuar, de ler o mundo, de planejar o ensino, de pensar os tempos e os espaços nas escolas e universidades, de interagir com os estudantes; ou seja, de uma nova postura frente às demandas do nosso tempo.

É certo que o modo de vida, a dinâmica social e as formas de interação atuais não são aquelas que vivenciamos quando estudantes, mas constatar isso não deve servir para evocar uma visão saudosista do passado, perceptível em frases como: “Na minha época não era assim”; ou “Na minha época o estudo era melhor”; ou “Ah! Se fosse à minha época”. De nada adianta perceber as transformações do tempo presente se nossa ação pedagógica for impermeável às mudanças. É preciso ousadia para atuar no mundo de maneira crítica e propositiva. É preciso reconhecer que os alunos de hoje são diferentes daqueles da metade do século passado; é com esses alunos do século XXI, com suas novas e outras formas de existência, de experiência, de organização social, de interesses pelo aprendizado e de necessidades, que trabalhamos.

Felizmente temos lidado, nas últimas décadas, com um processo de inclusão nas escolas e universidades públicas que tem transformado o ambiente escolar e potencializado uma maior sensibilidade de educadores e educandos em relação a estudantes historicamente marginalizados, que se encontravam fora da escola regular, como é o caso daqueles com deficiência. Esses estudantes não estão nas instituições de ensino por carida-

de, mas por direito, e a presença deles – fruto de intensa luta social pela democratização da educação – exige de nós, professores e comunidade escolar, muito estudo e construção coletiva de práticas cada vez mais inclusivas.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é que, ao longo do século XX, houve uma significativa expansão da escolarização. Sobretudo após o período de redemocratização do país, escolas e universidades passaram a atender, cada vez mais, a estudantes de classes empobrecidas. Em virtude das imensas injustiças sociais e das condições objetivas de vida e de ensino, muitos desses estudantes vivenciam uma educação básica repleta de percalços e dificuldades e chegam (quando chegam) à universidade com muitas lacunas formativas. Qual nosso papel ao receber em nossas salas os estudantes reais, e não aqueles que idealizamos? Abandonaremos esses alunos sob a justificativa de que deveriam ter aprendido antes? Seguiremos em frente com os conteúdos e os deixaremos permanecer no não saber? Ou vamos, a exemplo do que sugere a palavra “Pedagogia” em sua origem<sup>3</sup>, conduzir os estudantes no percurso educativo?

Não estamos, de modo algum, negando ou romantizando a complexidade de trabalhar com estudantes que chegam até nós com inúmeras defasagens. Isso seria olhar de forma simplista uma questão complexa e mesmo silenciar o fato de que muitos estudantes tiveram negado o direito de acesso a um ensino de qualidade e a melhores condições econômicas/sociais/culturais, fruto de uma sociedade desigual, como é o caso

<sup>3</sup> Segundo Aranha (2012), a palavra “paidagogos” significa literalmente “aquele que conduz a criança” (*pais, paidós*, “criança”; *agógos*, “que conduz”).

do Brasil. Queremos, contudo, na esteira do que ensinou Freire (1996), defender uma postura engajada no processo de transformação da realidade; enquanto fazemos a crítica a tudo aquilo que fere o “direito de ser mais” de nossos estudantes, lutamos por melhores condições de ensinar e de aprender e agimos no mundo.

Há ainda outro aspecto que não podemos descon siderar sobre os estudantes de hoje: a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no cotidiano. Ainda que não possamos falar em democratização da internet no Brasil e que o acesso a celulares, *tablets* e computadores também seja muito diferente em decorrência da estratificação social, é cada vez mais comum o contato dos estudantes com uma série de mídias e artefatos tecnológicos que, não raras vezes, produzem uma hiperestimulação. Como professoras de Didática atuantes em diferentes licenciaturas – Química, Física, Matemática, Letras, Pedagogia, etc. –, conversamos muito com os jovens estudantes e percebemos um adoecimento muito grande na juventude hoje – situação agravada com o advento da pandemia da Covid-19, mas percebida muito antes. Não é incomum ouvirmos relatos sobre o uso de medicamentos ansiolíticos, antidepressivos e indutores de sono, apenas para exemplificar. É certo que esses adoecimentos não podem ser associados diretamente ao uso das TDIC, pois sabemos que se trata de uma questão muito mais complexa, mas consideramos válido indicar que, dentre os sintomas indicados por esses estudantes, está a aceleração mental. “*Eu não consigo parar de pensar. Meu cérebro está o tempo todo em plena atividade*”, dizem eles. O resultado do excesso de tempo frente às telas é sintomático e os efeitos colaterais são visíveis em sala de aula, e esses

efeitos não são privilégios dos discentes. Nós também, como docentes, estamos muito tempo conectados, trabalhando em frente à tela durante muitas horas na semana e prosseguindo nos finais de semana, para dar conta de tanta demanda de trabalho.

Por outro lado, seria um anacronismo negar a utilização de TDIC na educação. É preciso repensar o próprio sistema escolar e, com ele, nossas práticas de ensino, tendo em vista os interesses dos estudantes e suas novas formas de estudar, interagir e produzir conhecimento. A maioria de nós vivenciou uma experiência de escolarização marcada pela interação com objetos como livros impressos, cadernos, lápis, canetas, etc., ou seja, aprendemos a estudar a partir de uma materialidade específica. Ainda que tivéssemos interagido também com computadores, internet e meios digitais, esses não assumiam centralidade. A realidade, contudo, tem se modificado cada vez mais e os estudantes têm demandado de nós novas formas de ensinar, porque eles próprios têm construído novas formas de aprender.

Além de pensar criticamente a forma como interagimos com novas tecnologias, é mister refletir sobre a forma como interagimos com nossos estudantes. Para Tardif e Lessard (2014), a profissão docente, ao lado de outras ocupações que têm os seres humanos como “objeto de trabalho”, é uma “profissão das interações humanas”. A relação entre professores e alunos é considerada, por esses autores, como “o coração da profissão docente”.

Ora, a escola repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não



acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os estudantes. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Se a interação humana é inerente à nossa profissão e, como afirmam Tardif e Lessard (2014, p. 31), “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, não podemos nos furtar de questionar: afinal de contas, como temos interagido com os estudantes com os quais, sobre os quais e para os quais trabalhamos? Como enxergamos nossos alunos e as relações que com eles estabelecemos? Sabemos que existem professores que preferem trabalhar em laboratórios de pesquisa ou em funções administrativas do que em sala de aula justamente pela dificuldade de interagir com os estudantes, com seus “não saberes”, suas linguagens, suas formas de ser e estar no mundo. Mas, se assumimos a docência como profissão, não podemos negligenciar a importância que as interações têm no processo de ensino e conseqüentemente nas aprendizagens.

A complexidade de ensinar nos dias de hoje, que certamente é mais ampla do que as reflexões que indicamos aqui, vai exigir de nós um trabalho diferenciado, em muitos aspectos, daquele que realizamos no início de nossas carreiras docentes (no caso de professores que atuam há anos na educação) e certamente daquele que vivenciamos como estudantes. E vai exigir de nós também a luta por melhores condições de trabalho. Sem condições de trabalho adequadas, a força de nossa prática e de nosso próprio corpo se esvai. Têm sido cada vez mais recorrentes os indicadores de adoecimento

e de abandono da profissão (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). As condições objetivas de trabalho, com a precarização dos espaços e recursos para a realização do trabalho docente, a quantidade de estudantes por turma e a carga de trabalho têm influenciado diretamente as práticas de ensino e a atuação dos professores.

### **Possibilidades metodológicas na sala de aula: as práticas de ensino e o fazer docente**

Uma vez que o ensino assume centralidade no trabalho docente, o tempo destinado à preparação das aulas é essencial. Trata-se de uma tarefa importante e que corresponde a várias atividades: planejamentos de longo, médio e curto prazo; organização coerente de uma sequência de conteúdos; estudo sobre os temas de ensino; preparação de materiais pedagógicos; escolha de estratégias metodológicas, etc. Trataremos, neste eixo, de algumas possibilidades metodológicas na sala de aula, focando três princípios que consideramos fundamentais ao planejamento de nossas práticas de ensino: *intencionalidade*, *flexibilidade* e *variedade*.

O primeiro princípio que destacamos é o da *intencionalidade*. O trabalho docente é, segundo Libâneo (2013, p. 246), “[...] uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob direção do professor”. Trata-se de uma atividade complexa que não se restringe à sala de aula, uma vez que a escola e a universidade cumprem funções que lhes são dadas pela sociedade concreta, constituída por classes sociais com interesses antagônicos. Podemos dizer, portanto, que o trabalho docente responde a finalidades político-pedagógicas repletas de

intencionalidade. Para compreender melhor esta questão, recorremos a Freire e Shor (1986, p. 46), quando afirmam que:

[...] a seleção do material, a organização do estudo e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação brasileira. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias.

Em seu livro *Educação e mudança*, Freire (2020) nos lembra que não podemos e não devemos adaptar nossos estudantes ao conhecimento, pois estaríamos “matando” suas curiosidades, liberdade e imaginação, e que, como trabalhadores sociais, precisamos contribuir com a conscientização e valorização do conhecimento como mobilizador e possibilitador de uma leitura de mundo, ou seja, que propicie sabedoria para a emancipação humana. Freire (2020, p. 72) explicita que:

Esta é a razão pela qual o trabalhador social humanista não pode transformar sua ‘palavra’ em ativismo nem em palavreado, pois uma e outra nada transformam realmente. Pelo contrário, será tanto mais humanista quanto mais verdadeiro for seu trabalho, quanto mais reais forem sua ação e sua reflexão com a ação e a reflexão dos homens com quem tem que estar em comunhão, colaboração, em convivência.

O ensinar está (ou deveria estar) entre a intencionalidade central da atividade do professor, pois, para Roldão (1998, p. 4, grifos da autora), é necessário:

[...] recolocar a acção de *ensinar* no seu legítimo e original sentido: *ensinar* significa *fazer aprender*.

Trata-se de uma acção transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender alguma coisa a alguém*.

Em continuidade com sua exposição, Roldão (1998, p. 5, grifos da autora) afirma que ensinar é fazer aprender tanto pelo:

[...] questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada - sempre o professor é professor porque *ensina*, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de *fazer aprender*, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso.

Dessa forma, o professor terá sempre (ou deveria ter) a intencionalidade para ensinar seus estudantes e também aprender e reaprender com esse processo tão ativo e interativo, permeado por emoções, sentimentos, relações, mediações, tensões, contrariedades e vinculações.

Nessa perspectiva, o professor planeja, pensa nos objetivos e finalidades da aula/atividade, no processo metodológico de desenvolvimento da aula, no processo de avaliação, nos recursos didáticos, etc., visando ao processo de *ensinagem*, que, para Anastasiou e Alves (2007), é embasado pelo processo de aprendizagem dos estudantes, perpassando pela ideia de que o ensino é constituído (ou deveria ser) pela aprendizagem.

Quando pensamos em práticas docentes para a educação básica e/ou para o ensino superior, não podemos desconsiderar que nossa compreensão acerca do processo de *ensinagem* e das finalidades sociais da educação estará muito articulada com as escolhas teórico-

-metodológicas que faremos. Partilhamos da afirmativa apresentada por Libâneo (2014, p. 20) ao tratar das tendências pedagógicas na prática escolar:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Ao planejar nossas aulas, precisamos ter em mente os valores que abraçamos como profissionais da educação e a intencionalidade sociopolítica e pedagógica de nosso fazer docente. Nunca é demais lembrar a defesa *freireana* de que ensinar exige consciência de que a educação é uma forma de intervenção no mundo:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. (FREIRE, 1996, p. 102).

Assim, não podemos falar em planejamento escolar sem considerar que nossas escolhas não podem estar afastadas de princípios éticos, humanos, de solidariedade, de cooperação, de autonomia. É no planejamento que aquilo que defendemos em nosso discurso pedagógico é pensado para se tornar ação em nossa prática de ensino.

Como ação consciente e intencional, a prática educativa se orienta para alcançar determinados objetivos.

A intencionalidade de nosso fazer docente se expressa não apenas nos objetivos pretendidos, mas na articulação destes com os métodos, técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, bem como com as condições objetivas de sua efetivação. Por isso, não pretendemos apresentar uma prescrição metodológica supostamente neutra ou meramente instrumental, mas possibilidades metodológicas e propostas didáticas que façam sentido dentro de uma perspectiva multidimensional<sup>4</sup> do processo de ensino-aprendizagem e que sejam (re) pensadas de acordo com cada realidade de ensino.

O segundo princípio que consideramos importante destacar é o da *flexibilidade*. Tudo aquilo que planejamos para acontecer está sujeito à emergência dos fatos, tanto no contexto da sala de aula quanto no contexto social mais amplo. Pensemos em um exemplo que faz sentido no momento atual, em que muitas escolas e universidades estão trabalhando com o ensino remoto emergencial: a maioria de nós, professores, não estava preparada para trabalhar durante um período tão prolongado sem contato direto com os estudantes. Isso nos obrigou a pensar estratégias para dar conta de inúmeras questões relacionadas ao ensino e às demais atividades que envolvem o trabalho docente. Diante da situação político-sanitária imposta pela pandemia da Covid-19, foi preciso rever nossos planos de ensino e fazer adaptações nos tempos e espaços de ensinar e aprender com os quais estávamos habituados. Essas adaptações, entretanto, também precisaram levar em conta as condições de trabalho reais com as quais nos

<sup>4</sup> Para Candau (2013, p. 14), “[...] o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social”.

deparamos e as limitações no que tange à estrutura física, material e de conectividade com que nós e nossos estudantes podemos contar.

O planejamento escolar, em seus diferentes níveis – de escola, de ensino e de aula –, conforme indicado por Libâneo (2013), é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente, mas, como sua função é orientar a prática partindo das exigências da própria prática, não pode ser, como adverte o autor:

[...] um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. (LIBÂNEO, 2013, p. 248).

Em síntese, a elaboração do plano é de extrema importância no trabalho docente, mas sua elaboração não garante que as ações planejadas serão exatamente aquelas que irão, de fato, efetivar-se. É preciso planejar, mas é preciso estar disposto a flexibilizar o planejado, sem perder de vista os objetivos de *ensinagem*.

Tratemos agora do terceiro princípio que desejamos colocar em relevo, considerando os propósitos deste capítulo: a *variedade* de estratégias metodológicas. É preciso lembrar que a escolha de qualquer método, técnica ou estratégia de ensino deverá ser coerente com os objetivos estabelecidos no planejamento e com nossas concepções sobre como se ensina e como se aprende. Destacamos a variedade como um princípio didático, no sentido de possibilitar que os conteúdos e temas de ensino sejam abordados de diferentes modos e perspectivas, respeitando-se as características dos estudantes, do professor e da natureza do conhecimento que será

objeto de estudo. Não se trata, portanto, de utilizar uma multiplicidade de estratégias metodológicas de forma acrítica, apenas para se ter a sensação de estar fazendo um trabalho supostamente dinâmico e inovador.

Não somos partidárias, como dissemos anteriormente, de discursos que sugerem que os professores deveriam produzir aulas como se fossem espetáculos. Às vezes, o professor está tão ansioso para mudar a forma de ensinar ou para se adequar a pressões externas que acaba por fazer da aula quase um “*show* pirotécnico”; só que essa pirotecnia pode ser muito opressora, muito castradora e extremamente frágil do ponto de vista pedagógico. Ao defender a variedade de estratégias metodológicas, estamos considerando a possibilidade de ampliar nosso olhar, de pesquisar métodos e técnicas de ensino, sem desconsiderar a intencionalidade do nosso fazer docente e as condições objetivas de que dispomos. A variedade também deve levar em conta o desejo de fazer a atividade de ensino interessante tanto para quem aprende quanto para quem ensina. O professor precisa se sentir confortável dentro da escolha metodológica que assume; ainda que, muitas vezes, seja necessária certa dose de ousadia para propor estratégias metodológicas diferenciadas, o docente não deve optar por uma atividade na qual não acredite ou com a qual se sinta desconfortável apenas para ter a sensação de estar mais “atualizado”. A chance de uma técnica de ensino desgostosa ao professor não funcionar é muito grande. Uma possibilidade é começar aos poucos, inserir em sua prática, de quando em vez, uma estratégia diferente, que faça sentido na relação objetivo-conteúdo-método.

Compreendemos que existem diferentes classificações de métodos, metodologias, procedimentos, es-



estratégias e técnicas de ensino e que, embora tomados, muitas vezes, como sinônimos, há especificidades entre esses conceitos. Optamos por não explorar aqui, em virtude dos limites e objetivos deste texto, assumindo o termo “possibilidades metodológicas” em um sentido amplo. Sem a pretensão de apresentar um panorama da literatura que trata de possibilidades metodológicas, apresentamos algumas referências que poderão ser aprofundadas posteriormente pelo leitor, as quais destacamos: métodos de ensino (LIBÂNEO, 2013); técnicas de ensino (VEIGA, 2011, 2012); estratégias de *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2007); procedimentos de ensino (HAYDT, 2006); e metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018).

No livro *Didática*, de Libâneo (2013), encontramos um capítulo dedicado aos métodos de ensino, segundo o que o autor chama de aspectos externos e internos. Vejamos, de forma resumida, cada um deles, com foco nos aspectos internos. Método de exposição do professor: exposição verbal, demonstração, ilustração e exemplificação. Método de trabalho independente: estudo dirigido, investigação, solução de problemas e fichas didáticas. Método de elaboração conjunta: conversação didática. Método de trabalho em grupo: debate, Philips 66, tempestade mental, grupo de verbalização-grupo de observação (GV-GO) e seminário. Atividades especiais: estudo do meio, jornal escolar, assembleia de alunos, museu escolar, teatro e biblioteca escolar.

Na obra *Técnicas de ensino: por que não?*, organizada por Veiga (2011), encontramos uma discussão analítica de representações sobre as técnicas de ensino e capítulos dedicados a algumas dessas técnicas. São elas: aula expositiva, estudo de texto, estudo dirigido, discus-

são e debate, seminário, estudo do meio, laboratórios e oficinas escolares. Já na obra *Técnica de ensino: novos tempos, novas configurações*, também organizada por Veiga (2012), vemos uma discussão sobre técnica, tecnologia e tecnicismo e capítulos dedicados à apresentação de outras técnicas, tais como: trabalho em grupo, projeto de ação didática, módulo didático, unidade didática, narrativas, aprendizagem baseada em problemas.

Já na obra *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*, de Anastasiou e Alves (2007), há um capítulo dedicado à apresentação e discussão do que as autoras chamam de estratégias de *ensinagem*. Citamos: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, Phillips 66, grupo de verbalização e de observação, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado.

No *Curso de Didática Geral*, de Haydt (2006), é possível encontrar quatro capítulos dedicados ao que a autora chama de procedimentos de ensino. Vejamos a classificação apresentada na referida obra, como seus respectivos exemplos. Procedimentos de ensino-aprendizagem individualizantes: aula expositiva, estudo dirigido, método Montessori, centros de interesse. Procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes: jogos, dramatização, trabalho em grupo, estudo de caso, estudo do meio. Procedimentos de ensino-aprendizagem socioindividualizantes: método da descoberta, solução de problemas, projetos, unidades didáticas, movimento Freinet.

Por fim, considerando a intensa expansão do uso social das TDIC, observada sobretudo no século XXI, e

da crescente convergência entre espaços presenciais e virtuais na educação, acreditamos ser válido apresentar algumas abordagens metodológicas afetas às chamadas metodologias ativas. É preciso considerar, entretanto, que, apesar de ser, muitas vezes, apresentada como “inovadora”, a ideia de metodologia ativa surgiu muito antes do advento das TDIC. Ela remete historicamente ao Movimento da Escola Nova, que emerge ainda no século XIX e que tem como um de seus principais expoentes, no exterior, o filósofo e educador John Dewey. No Brasil, o movimento *escolanovista* teve como alguns de seus principais representantes Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo<sup>5</sup>.

Atualmente pressupostos da chamada metodologia ativa, sobretudo o que coloca o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, têm sido apropriados e ressignificados. A ideia de “inovação” parece repousar essencialmente na articulação desses pressupostos com a cultura digital. Sem desconsiderar os limites, sociopolíticos e pedagógicos, do que atualmente se tem chamado de metodologias ativas, optamos por apresentar algumas de suas estratégias metodológicas. Na obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, organizada por Bacich e Moran (2018), encontramos exemplos de métodos associados às metodologias ativas que propõem uma interface com as TDIC. São eles: sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, ensino híbrido, *design thinking*, resolução de problemas, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em jogos.

<sup>5</sup> Sobre manifestações da Escola Nova no Brasil, ver: Miguel, Vidal e Araújo (2011).

## Considerações finais

As discussões suscitadas neste capítulo tentaram encaminhar para a responsabilidade do trabalho docente no que concerne à prática docente embasada em aportes teóricos, em concepções de ensino e aprendizagem, no discernimento de realizar atividades nas quais o docente sinta segurança e principalmente acredite na realização do seu trabalho. De nada adianta aderir a concepções modistas se não há uma percepção e um reconhecimento das crenças e representações sobre educação, avaliação, ensino, aprendizagem, diversidade, etc.

Dessa forma, acreditamos que temos que investir no resgate de possibilidades metodológicas que circunscreveram os estudos e pesquisas sobre o campo de conhecimento da Didática no Brasil, em que a discussão sobre variadas técnicas e metodologias de ensino já anunciava a importância de considerar espaços coletivos de aprendizagem, de escuta da fala dos estudantes, de atividades desafiadoras e propiciadoras de reflexão e de estudos do contexto que tenham significado para a aprendizagem discente.

Por fim, enfatizamos que, para dar conta da ampla discussão sobre o fazer docente e, de forma mais específica, do planejamento, as professoras e professores precisam lançar mão de um conjunto de conhecimentos que dizem respeito não somente à área em que atuam – Música, Artes, Educação Física, Geografia, etc. –, mas de outras ciências que dão suporte ao ensinar e ao aprender. A Didática, como disciplina afeta à educação e campo de conhecimento que tem como objeto de estudo o processo de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013), tem muito a contribuir com a formação de professores.

## Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille, 2007.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2012.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FARIAS, I. M. S. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Liber, 2014.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GASPARINI, S. M. G.; BARRETO, S. M. B.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2006.
- HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (org.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: UFU, 2011.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje?: a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, Santarém, v. 9, p. 79-87, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: por que não?*. Campinas: Papyrus, 2011.

## 6 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS


<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap6>

### **MARLUCE TORQUATO LIMA GONÇALVES**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da UECE, no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec), em Tauá, Ceará, do curso de Pedagogia e membro do grupo de pesquisa Laboratório de Tecnologia Educacional, Analítica e Educação a Distância (Lates).

E-mail: [marluce.torquato@uece.br](mailto:marluce.torquato@uece.br)

## Introdução



bordar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) requer análise cuidadosa, sobretudo em tempos de ensino remoto, pois a pandemia do coronavírus, que assola o Brasil desde 2020, tem se apresentado como um imenso desafio, em um contexto diverso e complexo. Nunca foi tão necessário reinventarmos nossas práticas, pensarmos nas possibilidades metodológicas no contexto digital e ressignificarmos nosso fazer docente.

Partimos da ideia de que a educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea precisa ser constantemente planejada, sistematizada, refletida, pensada e ressignificada. Como uma instituição social educativa, a Universidade vem sendo questionada acerca do seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Tais questionamentos decorrem sobretudo dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações do sistema financeiro, dentre outras questões decorrentes do mundo globalizado.

Nesse sentido, ensinar não pode se limitar à simples exposição do conteúdo; inclui a apropriação do



objeto de estudo. Exige refletir e definir o método e a intencionalidade do processo. Este capítulo tem como objetivo discutir as possibilidades metodológicas de utilização das TDIC no âmbito do ensino superior. Assim, diante desse desafio, questionamos acerca do nosso papel como docentes do Ensino Superior. Afinal, as metodologias que uso para ministrar os conteúdos das disciplinas interferem na formação desses profissionais? De que maneira estou contribuindo para a inclusão dos meus alunos? Como posso aperfeiçoar minhas práticas com o objetivo de favorecer a melhor aprendizagem para meus alunos?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, recorro às palavras da Pimenta (2005, p. 6) para reafirmar que receitas e modelos não existem:

[...] a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, nunca de modelos.

Nessa perspectiva, iremos refletir neste texto sobre algumas possibilidades metodológicas que estão à nossa disposição para aperfeiçoar o nosso trabalho, que devem ser apreendidas a partir da reflexão e da intencionalidade pedagógica. As TDIC possibilitam a interação *on-line* e podem impactar profundamente na forma pedagógica do trabalho docente, pois exige uma quebra de paradigmas. Esse processo não deve ser simplesmente a transposição do modelo tradicional, com o

uso das tecnologias digitais, mas configurar-se como inovação pedagógica, causando mudanças profundas nas práticas de sala de aula (MORAN, 2018).

As reflexões sintetizadas neste texto são o produto das nossas discussões no painel acerca das abordagens metodológicas no Ensino Superior, integrante do curso de formação docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizado em 2020. Com efeito, integrar o uso das tecnologias digitais no âmbito do Ensino Superior público, considerando o contexto da pandemia vivenciada e da situação socioeconômica do estado do Ceará, é um imenso desafio, que exige a quebra de paradigmas e profundas mudanças nas práticas de sala de aula.

### **As TDIC: a era da *web***

O mundo vive a pandemia da Covid-19, que trouxe impactos substanciais sobre a educação, deixando crianças, adolescentes, jovens e adultos sem acesso à educação escolar. Os efeitos da ausência da educação escolar ainda é um tema a ser investigado, mas colocou em evidência as possibilidades de uso das TDIC como elemento norteador para promover a educação formal e assegurar as possibilidades de interação entre professores e alunos e seu contato com os conteúdos.

Os impactos e perspectivas ante a pandemia colocaram em xeque o papel da escola e da Universidade na educação das pessoas, carecendo da utilização de diversos meios e tecnologias a fim de assegurar que possam utilizar as TDIC não em forma de determinismo, devendo as mudanças a serem implementadas em nossa prática resultar de uma ação humana concreta e refletir a diversidade e os contrastes da sociedade. Pre-

cisamos compreender as necessidades que se impõem no interior da sala de aula, refletir sobre elas e pensar em alternativas viáveis, discutindo inclusive a ausência desses aparatos tecnológicos, observada sobretudo nas camadas menos favorecidas.

As aprendizagens essenciais da Educação Básica, como competências e habilidades específicas correspondentes, trazem as tecnologias como indispensáveis à formação da cidadania, de forma ética, relacionada à comunicação e à cultura digital. Na Universidade, é preciso consolidar a compreensão das TDIC de forma crítica, criativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018).

As ferramentas tecnológicas fazem parte da nossa vida cotidiana, gerando impactos em todos os setores da sociedade (MORAN, 2018). Para uns, fascínio; para outros, resistência. Nosso debate atual consiste na reflexão de como podemos lançar mão dessas ferramentas para melhorarmos o nosso fazer pedagógico. Precisamos compreender que as informações disponíveis nos meios digitais provocam fascínio e rediscutem o nosso fazer diário, trazendo-nos desafios imensos para planejar atividades motivadoras, capazes de despertar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos. Como ponto de partida de nossas reflexões, tentamos responder às seguintes indagações: como planejamos? As nossas formas de ensinar, nossas metodologias, são objetos de reflexões? Os departamentos e as coordenações dos cursos analisam esses resultados? Existe um trabalho sistemático nas Universidades que oriente a melhor ou mais adequada forma de ministrarmos nossas aulas? Quais as principais reclamações que ouvimos dos estudantes? Existem disciplinas que são campeãs em retenção/reprovação dos alunos? Por que isso ocorre?

Em geral, o professor do Ensino Superior tem acesso às ementas das disciplinas que constam no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O planejamento ocorre de forma individual, uma atividade solitária, a partir dos saberes e experiências dos docentes. Sob essa premissa, os professores do Ensino Superior agem de forma independente e alguns julgam que não “precisam” inovar em suas metodologias. Cada um possui sua competência, suas formas de promover a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, e precisamos pensar se a maneira como estamos conduzindo nossas disciplinas no Ensino Superior atende à necessidade do aluno. A pergunta que precisamos fazer constantemente é: minha forma de dar aulas tem ajudado meu discente a aprender? Tem contribuído para a inclusão social e sua formação profissional?

No modelo tradicional, como bem conhecemos, o professor ensina e o educando aprende geralmente de forma passiva. E qual momento estamos vivendo? Que contexto é esse? Será que devemos continuar com as mesmas metodologias com as quais estamos acostumados? Como iniciar um processo de ensino e aprendizagem que envolva as metodologias ativas?

Nas metodologias ativas, o docente atua como facilitador em um processo no qual ocorre a coconstrução do conhecimento, com a participação efetiva do aluno. Segundo Castells (2006, p. 17):

[...] o nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde a década de 1980 do Século XX. Tal transformação é um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que

teve início nos anos 1960 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo.

Sob esse prisma, há outros recursos capazes de levar informação ao aluno, que retiram a centralidade do conhecimento do professor e apontam outras sugestões capazes de gerar aprendizagem. A internet e suas múltiplas possibilidades são exemplos da aprendizagem como prática social que auxiliam na disseminação das informações e na resolução dos problemas de forma individual e coletiva. Os estudantes podem aprender por meio de pesquisas, nos milhares de *sites* de revistas científicas, periódicos, repositórios de aprendizagem, documentários, vídeos, etc., possibilitando o protagonismo e a atuação como sujeitos ativos. Esse entendimento exige uma mudança na relação professor-aluno, que enfatiza este estudante com um papel mais ativo e crítico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica são enfáticas ao afirmar:

II – o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. (BRASIL, 2019).

Neste ínterim, é preciso pensar e consolidar uma nova dinâmica das metodologias dos professores uni-

versitários, capazes de propiciar experiências que fortaleçam a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo dos estudantes. O conceito de aprendizagem ativa existe desde o início dos anos 1990. Embora o termo cubra um amplo espectro de abordagens diferentes, seu ponto principal é a “centralidade do aluno”. O principal objetivo do aprendizado ativo é inserir o estudante como sujeito do seu aprendizado. Isso não significa, porém, abandonar esse discente e abdicar da presença do professor. Ao contrário, o docente orienta, colabora, incentiva, ajuda, enquanto o estudante é desafiado a alcançar uma meta de aprendizagem; utiliza o método científico, portanto, a ciência, de forma crítica.

Uma metodologia bastante difundida é a aprendizagem baseada em problemas, bem como o desenvolvimento de projetos cooperativos, no qual se propõe um problema, mas o estudante não o resolve sozinho, busca a cooperação dos seus pares, em grupos, de forma coletiva, para encontrar as soluções. E o papel do docente é o de mediador, orientador, que desafia os discentes para aprenderem fazendo; cultura “*maker*”.

E como utilizar as TDIC nesse processo? Como tornar as interações nas plataformas digitais mais dinâmicas, de sorte a articular o papel ativo do estudante? Precisamos redimensionar nossa forma de planejar e inserir os alunos de forma dinâmica, intencional e criativa, de modo que desenvolvam projetos e participem de pesquisas, sendo instigados para elucidarem um problema ou as situações-problema.

Trabalhar pedagogicamente com as TDIC não pode se efetivar como uma simples transposição do modelo tecnicista, formal, para uma plataforma digital. Faz-se mister refletir sobre as alternativas mais viá-

veis, como a construção de portfólios, conversas *on-line* utilizando as diversas mídias digitais, orientações em pequenos grupos por videochamadas, potencializando a interatividade típica das TDIC.

## **Possibilidades tecnológicas na UECE em tempos de pandemia**

Ampliar as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da profissão é um dos desafios da UECE, contribuindo para o desenvolvimento econômico e sustentável do estado do Ceará.

Em tempos de pandemia, docentes e estudantes da UECE depararam-se com a premissa de efetivar o ensino remoto com a mediação das tecnologias digitais. Uma das alternativas disponíveis é a Plataforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), um *software* livre utilizado como ambiente virtual de apoio ao aprendizado. Nesse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os professores dispõem de recursos e atividades de interação de maneira síncrona e assíncrona. Sua vantagem é que funciona em diversos sistemas operacionais e é desenvolvido por uma comunidade virtual, sendo seu uso intuitivo e de fácil manejo.

Os materiais disponíveis podem vir como recursos e atividades como fóruns, *chats*, *wikis*, glossários, *blogs*, dentre outros. Na opinião de estudiosos do assunto:

Além da acessibilidade, comodidade e comunicação, a utilização dos ambientes de aprendizagem móveis provê acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, aumenta

as possibilidades de acesso ao conteúdo, expande as estratégias de aprendizado disponíveis além de fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino. (KOSELER; SEVGI, 2005, p. 322).

Ademais, esses recursos estão disponíveis para apoiar as estratégias de ensino dos professores que saem da forma tradicional de ensino para a utilização de uma abordagem de distribuição de conteúdo virtual, incitando a conectividade, a interação social e a educação personalizada.

Outra alternativa à disposição dos docentes é a utilização do pacote do Google for Education, que possibilita a troca de informações, opiniões, interações de forma dialogada e horizontal. Trata-se de ferramentas bem conhecidas para proporcionar conteúdo interativo. Entretanto, não devemos incidir no erro de verticalizar o contato pedagógico por meio das plataformas digitais, de modo a tornar o aluno um estudante com a postura passiva e sem criatividade. A potencialidade das TDIC reside na postura do professor e no planejamento, em que estabelece os objetivos a serem alcançados. Há necessidade de restabelecer o tempo de aula, a duração das atividades síncronas, os materiais utilizados e as formas de avaliação.

A UECE tem uma parceria com o Google para que professores e alunos tenham acesso aos diversos aplicativos do Google for Education. Embora seja uma plataforma privada, promove diversos benefícios aos usuários para as aulas síncronas, utilizando o Google Meet, salas de aulas com distribuição de conteúdo, materiais, atividades e formas de avaliação no Google Classroom, dentre outros. A partir da pandemia, a UECE suspen-



deu as aulas presenciais, retomando o semestre após quatro meses. As discussões ocorreram em torno do acesso dos estudantes aos equipamentos tecnológicos, mas a retomada foi uma alternativa relevante para minimizar os prejuízos à formação dos universitários.

Nesse processo de retomada das aulas por meio do ensino remoto, foi realizada uma formação pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) visando facilitar a utilização das plataformas e aplicativos do Google for Education, no formato de *lives* transmitidas pelo YouTube e oficinas por meio das videoconferências. Assim, os professores da UECE puderam utilizar o Google Meet para ministrar suas aulas, de forma síncrona, além de organizar as turmas no Google Sala de Aula (Google Classroom).

Houve também a disponibilidade de migração das turmas de cada curso para o ambiente Moodle, visando assegurar alternativas ao trabalho docente, porém isso se configurou como facultativo àqueles que possuem facilidades no trabalho com essa plataforma. Alguns docentes se sentem mais familiarizados com os aplicativos do Google for Education. Isso depende, em parte, da preparação de cada professor para utilizar determinada tecnologia. As dificuldades inerentes ao uso das TDIC precisam ser acompanhadas de um processo formativo continuado, consistente e articulado, em uma concepção teórico-metodológica que transcenda o caráter mecanicista do saber fazer. Precisamos avançar nisso.

Na era da *web*, é preciso avançar quanto ao uso das TDIC como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem (GONÇALVES, 2015). Entretanto, a Universidade precisa ser produtora da tecnologia,

considerando os perigos inerentes à rede, a privacidade dos dados dos usuários e a necessidade premente de fortalecer as instituições públicas. Os professores não podem ser responsabilizados pelo uso inadequado das TDIC, visto que há necessidade de investimento em formação e reflexão sobre a segurança dos dados e as potencialidades pedagógicas. Na opinião de Gonçalves (2015, p. 11):

Mudanças profundas e duradouras nas práticas de ensino não ocorrem por acaso. Quando observamos o trabalho do professor, presenciamos um número hábil e multifacetado de malabarismos [...], onde docentes procuram formas diversificadas de ensinar e aprender. A dinâmica da aula expositiva cede lugar à construção do conhecimento e a tecnologia pode se tornar uma grande aliada nesta construção, pelo potencial catalisador para a mudança na história de ensinar e aprender.

Assim, a interatividade advinda das tecnologias digitais pode ser importante aliada do trabalho docente, sobretudo em tempos de pandemia. A sociedade em rede exige da escola novos redimensionamentos, novos olhares, novas formas de ensinar e aprender que devem ser apreendidos pelos professores e educadores de modo geral, a fim de acompanhar as reais possibilidades de aprendizagem dos educandos e evitar prejuízos ao seu desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Nestes tempos de pandemia do coronavírus, o que tem ocorrido é a transposição do modelo tradicional, pautado no aluno como receptor de conteúdo e na

pouca criatividade e inovação pedagógica com a utilização das TDIC. Os docentes, em sua maioria, não se sentem preparados para a utilização dos aplicativos e tecnologias digitais diversas. Há inúmeras maneiras de desenvolver investigações relacionadas às TDIC, como práticas e modelos de avaliação de *software*, serviços, interfaces, dispositivos, cursos e aprendizagens em ambientes digitais e *on-line*.

Dado o caráter de obsolescência da tecnologia, muitos professores não dominam ou não compreendem a tecnologia como aliada do processo de ensino e aprendizagem. Há resistências dos docentes, entretanto boa parte deles, principalmente neste momento que estamos vivendo de pandemia, está percebendo a necessidade de mudança. A intenção das metodologias ativas precisa convergir, no sentido de favorecer a aprendizagem do aluno, no rumo de democratização da educação, de modo a possibilitar que aconteçam mudanças. Tudo isso deve ser feito de forma ética, transparente, com critérios claros e democráticos, ouvindo os estudantes, seus anseios e dificuldades. Não se trata apenas de servir ao mercado de trabalho, mas de formar sujeitos ativos no mundo, capazes de intervir na realidade.

Assim, as TDIC ensejam que ocorram mudanças nas formas de planejar, nas metodologias e na avaliação dos professores. Não se trata apenas de uma mudança metodológica, mas de uma mudança na concepção de educação, que envolve a forma como compreendemos a relação professor/aluno/conhecimento. Precisa haver o desejo de mudança interna, de controlar a ansiedade e tornar o professor um mediador, em que assumem relevância a criatividade, o trabalho em equipe e a empa-

tia como elemento fundamental para que os conteúdos sejam apreendidos.

Nas metodologias ativas, o professor não abre mão dos conteúdos. Nossos planejamentos, atitudes e formas de avaliação é que mudam, que passam a ser processuais, e não apenas somativos. O professor leva em conta o envolvimento do sujeito e seu nível de engajamento, conjugando vários elementos construídos e produzidos ao longo do semestre. Que possamos avançar na aprendizagem, no domínio e no trabalho com as tecnologias.

## Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GONÇALVES, M. T. L. A aprendizagem por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. In: NUNES, J. B. C.; SOUZA, G. M. O. (org.). *Tecnologias da informação e aprendizagem*: especialização em EaD. Fortaleza: UECE, 2015. p. 7-30.

KOSELER, R.; SEVGI, O. Museum: uma aplicação de m-learning com realidade virtual. Seminário Integrado de Software e Hardware. *Science Direct*, [S.l.], v. 53, p. 1285-1296, 2005.

MORAN, J. Metodologias ativas. *Desafios da Educação*, Metodologias de Ensino, 7 maio 2018. Disponível em: [desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas-carecem-engajamento-institucional/](https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas-carecem-engajamento-institucional/). Acesso em: 20 nov. 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## 7 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap7>

### **MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA**

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Pedagogia e Administração pela UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE), *campus* Maranguape, e coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica no IFCE. E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br

### **ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR**

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Pesquisa Educacional pela UFC e em Educação a Distância pela Universidade de Brasília (UnB) e graduado em Pedagogia pela UFC, em História pela UECE e em Psicologia também pela UECE. Professor da UECE vinculado ao curso de História e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: germano.junior@uece.br

## Dimensões iniciais



docência na contemporaneidade é uma profissão que precisa agir e reagir com as transformações que ocorrem no contexto mundial, nacional, regional e local, transpondo os muros das instituições. Acontecimentos que pareciam distantes, sejam por espaço ou tempo, acontecem com muita rapidez, fazendo emergir a necessidade de outros conhecimentos educacionais, demonstrando que os contextos estão interconectados e estimulando que alterações curriculares ocorram de acordo com as exigências sociais.

Na conjuntura de um mundo em transformação rápida, em relação às tecnologias, mas ainda com desigualdades sociais marcantes, os processos de ensinar e aprender precisam ser modificados. Cabe ao docente ir além dos aspectos apreendidos no decorrer da formação e profissão, atentando para a necessidade de redimensionamento dos processos formativos, transpondo a cultura de transmissão de informações para a mediação de conhecimento, levando em consideração o contexto no qual os estudantes estão inseridos, a comunidade institucional e o mundo do trabalho. Nesse sentido, nos cursos de graduação e pós-graduação, a avaliação vai além da aquisição de informações e da

quantificação das aprendizagens através dos instrumentos, requerendo a valorização e a busca dos conhecimentos que cumpram com os objetivos formativos, desenvolvam habilidades e competências, para transformar dados em ações formativas.

A avaliação precisa perpassar pela aplicação dos instrumentos e da nota, sendo componente do processo de ensino e aprendizagem destinado aos professores e estudantes. Gera aos primeiros informações acerca do ensino, das aprendizagens dos discentes e do seu trabalho, possibilitando a tomada de decisão, a reformulação no planejamento dos componentes curriculares, a alteração e a inovação nas estratégias metodológicas, retroalimentando as práticas de ensino e sinalizando aos discentes avanços, aprendizados e lacunas que precisam ser sanadas no decorrer das disciplinas e da formação.

Para avaliar, os docentes precisam definir critérios e objetivos, compartilhando-os com os estudantes tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação, em cada momento do curso. Isso posto, recorreremos à seguinte pergunta norteadora: como são desenvolvidas as práticas avaliativas destinadas ao ensino e às aprendizagens na educação superior? Partindo dessa indagação, definimos como objetivo central a apresentação de reflexões acerca das práticas avaliativas no ensino superior.

Este escrito surgiu a partir de inquietações que nortearam estudos e pesquisas sobre avaliação no ensino superior, envolvendo a docência universitária. Isso porque a avaliação do ensino e da aprendizagem realizada na educação básica e superior normalmente



detém-se à aplicação dos instrumentos, pautada na verificação, coleta de informações, mas sem a tomada de decisão centrada na melhoria da aprendizagem. Muitas vezes, o que é nomeado como avaliação objetiva é meramente uma classificação, o resultado de apto ou não apto, para prosseguir na formação ou cursar novamente o componente curricular (LUCKESI, 2011).

O percurso metodológico escolhido para o escrito assume o caráter qualitativo. A abordagem qualitativa responde às questões particulares de determinados campos de conhecimentos, buscando o universo dos significados, dos sentidos, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. O conjunto de fenômenos humanos é compreendido como parte da realidade social, porque o ser humano se distingue por agir, por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivenciada e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016). As técnicas de coleta de dados selecionadas foram a bibliográfica e as pesquisas que tiveram como objeto a avaliação de ensino e de aprendizagem destinada ao ensino superior.

Desse modo, o texto foi organizado em dois momentos: no primeiro, realizamos considerações sobre a docência no ensino superior; posteriormente tratamos sobre as práticas avaliativas no ensino superior.

### **Algumas considerações acerca da docência no magistério superior**

Os docentes ingressam no ensino superior e passam a exercer a profissão em instituições públicas ou privadas respaldados pela aprovação em concursos ou

seleções. Destacamos que, ao assumir a docência universitária, desde o início da carreira, é responsabilizado do professor planejar, ensinar, escolher as estratégias e os recursos didáticos e avaliar. Em alguns casos, a docência no ensino superior é atividade individual, solitária, por não contar com o apoio dos professores mais experientes, sem espaços institucionais voltados à constituição dos conhecimentos relativos ao ser professor, sendo um destes a avaliação (SILVA NETA *et al.*, 2020).

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como pertencente, quase exclusivamente, aos saberes do conteúdo de ensino e da ciência. Espera-se que o professor seja um especialista em sua área, tendo se apropriado, com a formação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado pela academia no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa, que garantam a capacidade de produção de conhecimento (CUNHA, 2005).

Evidenciamos que a formação docente é o momento de constituição da identidade pessoal e profissional. Vale salientar que a formação de professores universitários necessita ultrapassar a formação acadêmica, o acúmulo de conhecimento, a aplicabilidade de técnicas e a replicação dos modelos. É imprescindível a análise e o redimensionamento das práticas profissionais na docência e também para ela.

O modelo de formação organizado em disciplinas é baseado em conhecimentos impostos ou propostos pelos docentes, nos cursos de graduação, o que enseja aos estudantes certos desconfortos iniciais na profissão. Isso decorre devido ao fato de os conhecimentos apreendidos na universidade não serem suficientes

para atender às demandas profissionais, estando, em algumas circunstâncias, desvinculados do contexto em que os novos docentes atuam. Nas instituições de ensino superior, existem dilemas e ambiguidades, às vezes, evidenciando os aspectos teóricos e minimizando ou descartando os práticos; em outras situações, potencializando os práticos e deixando de lado as teorias.

Enfocamos que a formação docente, seja para a educação básica e/ou ensino superior, constitui a identidade pessoal e profissional. A formação se concebe com um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995). Nesse sentido, a formação docente é permanente, sendo necessários a análise e o redimensionamento teórico das práticas profissionais; investir na formação docente é também investir na pessoa, bem como nos saberes, tendo como escopo o paradigma do homem no decurso de elaboração de aprendizado.

A formação continuada, na concepção anunciada por Imbernón (2010, p. 49), precisa proporcionar ao docente:

[...] a reflexão prático-teórica sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma [sic].

A ausência da reflexão prático-teórica é geradora do modelo de formação disciplinar e aplicacionista, deixando de lado a diversidade e a complexidade do cotidiano em que se constituem os conhecimentos, as informações e as experiências vivenciados pelos docentes que irão empreender o processo de ensino e aprendizagem, realizando um planejamento e utilizando metodologias, recursos e ações avaliativas que se distanciam

da realidade a ser enfrentada pelos estudantes no exercício profissional.

A docência é uma atividade com limites imprecisos e variáveis, de acordo com as pessoas e situações, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades (TARDIF; LESSARD, 2011). O trabalho formativo do professor irá variar de acordo com a comunidade, com a clientela, respeitando as peculiaridades sociais nas quais a universidade está inserida.

A definição de saber, para Tardif (2008, p. 18), englobou os conhecimentos, as competências e as habilidades organizados ao longo de uma trajetória, uma vez que:

[...] o saber do professor é plural, compositório, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Os saberes nos estudos de Tardif (2008) foram classificados em quatro categorias: saberes disciplinares; curriculares; profissionais, incluindo os das ciências da educação e da pedagogia; e experienciais.

O trabalho docente é um processo dinâmico que recebe as influências do contexto histórico-social em que se desenvolve, sendo constituído pelos conhecimentos específicos dos cursos, das disciplinas; assim como pelos saberes curriculares, que envolvem os objetivos, os conteúdos e as temáticas; saberes pedagógicos, que se desenvolvem desde as concepções sobre a atividade educativa, envolvendo planejamento, ensino, metodologia e avaliação, juntamente com os saberes práticos da experiência.

Sendo assim, ancoramo-nos nas ideias de autores como García (1999), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta

e Anastasiou (2014) e Tardif (2008), de que a formação docente se faz formal e informalmente. Na formação inicial, a partir dos cursos de licenciaturas, prioritariamente. Na formação continuada, nos cursos de especialização em Educação, ensino ou em outras áreas de conhecimentos, como também nos cursos de mestrado e doutorado.

Dessa maneira, a docência no ensino superior se constitui como possibilidade formativa, sendo fundamental perceber e atuar nela como uma profissão que requer a mobilização dos conhecimentos acerca dos conteúdos, aliados aos da ação docente. Planejamento, estratégias metodológicas e avaliação são dimensões da docência, sendo necessário que os professores as conheçam e as vinculem ao seu trabalho.

Os docentes que atuam nas instituições de ensino superior precisam de formação profissional para a docência a fim de desenvolverem suas atividades formativas nos cursos de graduação e pós-graduação, conforme evidenciou Therrien (2006, p. 75, grifos do autor):

A formação do *professional de docência* (licenciatura) se situa além da formação do profissional dos campos específicos do saber científico e tecnológico (bacharelado), sem se sobrepor a estes. Resta avançar mais para entender com maior clareza o que é *pedagogia* e como inteirar essa dimensão nas políticas de formação docente.

O autor citado anteriormente pautou a relevância de compreender os aspectos da Pedagogia e de integrá-los às políticas de formação docente. Essa afirmação sinaliza que as políticas de formação de professores em instituições de ensino superior devem atentar para as dimensões da docência universitária, sendo imprescindíveis.

dível que sejam permanentes e que contemplem as necessidades dos professores.

Após essas considerações sobre a docência no ensino superior, abordaremos as práticas avaliativas no mesmo âmbito.

### **Práticas avaliativas no ensino superior: possibilitando reflexões**

Ao tratarmos da docência no ensino superior, aclaramos que, além das teorias e dos conteúdos, é relevante que os professores conheçam os aspectos do planejamento, das estratégias metodológicas e da avaliação e que possam perceber que são elementos constituintes do trabalho docente, procurando analisar as informações coletadas no processo avaliativo para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Originária do latim, a palavra “avaliar” é provinda da composição “*a-valere*”, que significa “dar valor a...”; a emissão de juízo de valor que auxilia na tomada de decisão. Sendo assim, a avaliação cumprirá com sua finalidade se puder diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos, apresentar elementos para o direcionamento do ensino, possibilitando a tomada de decisões e proporcionando aprendizagens.

Práticas avaliativas vão além das situações formais, envolvendo todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola e universidade fazem atribuições ao estudante e suas produções, oferecendo *feedback* e orientação (CIANFLONE; ANDRADE, 2001). As práticas avaliativas objetivam a coleta de informações pelo docente mediante o processo de ensino, as aprendizagens, as orientações que retrataram a toma-

da de decisão, para que o estudante desenvolva o processo de formação e sane suas dificuldades.

Faz-se necessário que a avaliação seja demonstrada aos discentes em seu aspecto didático-pedagógico, superando a quantificação dos conteúdos e a aplicação dos instrumentos. Referindo-nos à expressão “aspecto didático-pedagógico”, estamos elencando as diferentes possibilidades, tais como instrumentos, critérios, concepções de avaliação, que deem conta de subsidiar os conhecimentos dos estudantes e o trabalho do professor.

Ao professor tange conhecer a avaliação e seus significados, na perspectiva de utilizá-la na escolha do modelo, na seleção da técnica, no planejamento e elaboração dos instrumentos, na definição dos critérios avaliativos e nas decisões para sanar as dificuldades de aprendizagem em face dos conteúdos ensinados e das temáticas trabalhadas (SILVA NETA, 2018).

Algumas práticas avaliativas disseminadas no ensino superior advêm da imitação dos modelos vivenciados na formação e adotados pelos professores. Conforme descrito por Pimenta e Lima (2012), o exercício de qualquer profissão também é prático, mas requer a elaboração de outros modos. Na docência é fundamental a escolha de outros caminhos na/para a atuação do professor:

[...] E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo

que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Os professores podem selecionar os modelos considerados “bons”, na perspectiva de adequados à necessidade apresentada, e readaptar a sua prática profissional docente considerando as peculiaridades dos cursos de graduação, dos discentes e do campo profissional, com suporte na investigação crítica e na organização dos próprios modelos, buscando desfazer-se dos padrões incoerentes vivenciados no decorrer da formação da profissão que são inadequados às atividades docentes.

É imprescindível entender que as ações avaliativas a que foram submetidos os docentes durante sua formação podem ser reproduzidas no decorrer do exercício profissional e que precisam ser analisadas e redimensionadas. Conforme os estudos de Cunha (2005, p. 94):

[...] a naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural, ou seja, o professor planeja, ensina, avalia, escolhe metodologias baseado na sua experiência enquanto discente, inspirado em antigos professores.

A herança das práticas avaliativas trazida por alguns professores desde a sua formação, embora não explícita, em algumas circunstâncias está sedimentada na aplicação dos instrumentos, ora centrada na aplicação das provas, ora centrada em trabalhos em grupo, sem a definição e divulgação dos critérios e objetivos de aprendizagem, pautada na quantificação, detendo-se à função somativa, o que provavelmente justifica a dificuldade



em discutir e redimensionar o modo de avaliar. Essa herança da formação docente pode fazer com que os professores repliquem práticas em sala de aula, pautados na experiência discente, como se esse procedimento fosse natural, individual e adquirido aleatoriamente.

Na concepção organizada por Hoffmann (2005, p. 12), a prática avaliativa do professor reproduz e revela suas vivências como discente e educador:

[...] suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus casos, expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e fre-nadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencivo.

Cabe ao professor realizar uma avaliação que gere o juízo de valor e proporcione condições para a tomada de decisão no decorrer da disciplina do semestre, coletando dados, mediando situações que promovam aprendizagens, sanando dificuldades e mapeando os avanços e aprendizagens.

Na formação, podemos experienciar com nossos professores as práticas de avaliação reprodutivistas. A reprodução da prática pode acontecer no momento em que os estudantes são submetidos aos instrumentos de avaliação para aferir nota, sem serem informados dos objetivos e dos critérios de avaliação que permeiam o instrumento. Após sua aplicação, as aprendizagens são quantificadas sem receber *feedback*, faltando a proposição de estratégias minimizadoras das dificuldades coletadas no instrumental. O estudante precisa ter clareza do que se espera de sua aprendizagem, ou seja, a avaliação necessita ser condizente com os objetivos, as finalidades formativas e o perfil profissional descritos no projeto pedagógico do curso.

Ao docente é importante adotar e assumir em suas práticas avaliativas as funções diagnósticas e formativas, sabendo que pode e deve utilizar o processo somativo, mas não somente ele, recorrendo ao mapeamento inicial de conhecimentos dos estudantes acerca dos conteúdos e das temáticas, bem como, após a utilização de instrumentos e de técnicas de avaliação diversificados, utilizar também a análise qualitativa no tocante ao ensino e às aprendizagens do educando.

Redimensionar o processo avaliativo, superando o reducionismo aos aspectos somativos e conceituais, implica ao docente redefini-lo, numa dimensão teórico-prática, geradora da práxis, com pressupostos que irão nortear um fazer pedagógico significativo. Nessa perspectiva, precisamos reconhecer que o trabalho pedagógico exige práticas avaliativas permeadas de múltiplos aspectos, em função da própria complexidade do ensinar e do aprender nos cursos superiores que envolvem a andragogia, o perfil dos estudantes que trazem suas experiências e seus diversos interesses.

O procedimento avaliativo deve ser realizado com o intuito de gerar subsídios tanto para professores como para educandos. No caso do docente, tornando recurso importante para o conhecimento dos resultados de sua ação pedagógica, retratado no momento avaliativo, no processo didático, ensejando possibilidades de melhorias no planejamento, no ensino e conseqüentemente na aprendizagem. Ao educando pode proporcionar conhecimentos e reflexões acerca da aprendizagem, aspectos que necessitam ser melhorados, bem como aplicabilidade vivencial dos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior, que serão utilizados no decorrer do exercício profissional.

Acreditamos que a avaliação no ensino superior constitui um conjunto de princípios, objetivos, procedimentos e instrumentos que o docente utiliza para coletar e sistematizar informações referentes à aprendizagem dos discentes e ao trabalho formativo desenvolvido pelo professor. Avaliar a aprendizagem é tão importante como planejar e ensinar, pois, sem avaliação, torna-se difícil compreender a aprendizagem e os possíveis efeitos na prática profissional.

Os estudos de Zabala (1998) elucidaram que a avaliação está diretamente interligada à prática, pelo fato de ela necessitar da análise dos processos formativos em que os professores estão inseridos, visto que se estruturam de duas formas: por parâmetros institucionais, metodológicos e das possibilidades dos docentes, bem como da fluidez, ou seja, sendo difícil limitar com coordenadas simples, ao mesmo tempo que se expressam por ideias, valores e hábitos pedagógicos diversos (re)elaborados ao longo da trajetória formativa e profissional docente. No contexto de (re)elaboração, essa prática precisa ser compreendida pelos docentes como reflexiva, ou seja, indo além do fazer, atentando para os resultados e principalmente para a definição de estratégias de intervenção pedagógica para/na formação.

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem os aspectos essenciais da prática educacional; o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são – ou melhor, deveriam ser – dimensões inseparáveis do trabalho formativo do docente no ensino superior, uma vez que acontecem nos momentos formativos. A própria intervenção pedagógica precisa ser entendida a partir de uma análise e reflexão que levem em conta as intenções, as previsões, as expectati-

vas, a avaliação do processo e os resultados. Por menos explícitos que sejam os processos de planejamento e de avaliação da intervenção pedagógica, eles precisam ser analisados a partir da realidade da formação, na qual se interligam o planejamento, a aplicação e a avaliação (ZABALA, 1998). A avaliação compõe a prática educacional auxiliando a retroalimentar as ações formativas, haja vista que os docentes precisam compreender que as ações avaliativas auxiliam a constituição do conhecimento e geram experiências.

As práticas, em algumas circunstâncias, deixam de ser reflexos das imposições porque os sujeitos reagem, respondem e transgridem. Nesse sentido, os professores modificam suas práticas anteriores, criam táticas, ou seja, maneiras de fazer, ações polimórficas para burlar as estratégias guardadas nas instituições (CERTEAU, 2013).

A avaliação constitui a prática docente por auxiliar na análise e principalmente na tomada de decisão no tocante aos processos formativos, apoiando o professor na compreensão de sua atividade, tentando localizar a justificativa para determinadas ações e modificando os procedimentos utilizados. A análise das práticas proporciona modificações nos cenários formativos. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas são situações em que o professor toma decisões referentes à formação do estudante, oferecendo *feedback*, orientação. Sendo assim, as práticas objetivam a coleta de informações mediante as atividades propostas pelo docente e estratégias que sanem ou minimizem as dificuldades de aprendizagem.

As inquietações e reflexões pautadas no escrito possibilitam a oportunidade de repensar os aspectos

nos quais os professores desenvolvem avaliação, principalmente por proporcionar o redimensionamento do sentido e do significado da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de graduação. A avaliação do ensino e da aprendizagem necessita ser trabalhada, estudada, conhecida e refletida por todos os professores e gestores de ensino superior.

### **Dimensões finais**

No contexto do magistério superior, podemos elencar alguns desafios que acometem os docentes, pelo fato de exigirem competências específicas, e muitos não estão preparados ou evitam desenvolvê-las. A formação docente voltada para a atuação na educação superior deve contemplar a discussão sobre os seguintes processos: de ensino, perpassando pela dimensão disciplinar com escopo interdisciplinar, envolvendo a pesquisa e utilizando metodologias que instiguem as aprendizagens que são desveladas no processo de avaliação; de aprendizagem, como processo assessorial e contínuo pertencente ao sujeito, que necessita de mediação e interação com o grupo; de investigação, indo além dos muros institucionais, na busca pela apreensão dos fenômenos da realidade; de extensão, como um conceito em construção permanente em que a todo momento os fatos e práticas indicam necessidades de novos rumos e exigem avanços para uma definição constante dos aspectos formativos que envolvem a comunidade; de gestão do desenvolvimento profissional e da sala de aula.

Evidenciamos que aos professores do ensino superior se faz necessário transpor as dificuldades para

o desenvolvimento profissional, uma vez que são momentos que favorecem a reflexão crítica de sua prática docente e do projeto institucional, possibilitando rever práticas e tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz, gerando mudanças no fazer pedagógico.

A avaliação necessita perpassar pela proposta de formação nos cursos superiores pelo fato de compor o processo didático-pedagógico que caracteriza e respalda o trabalho docente. Aos docentes de ensino superior é importante compreender que a avaliação é um dos fulcros do seu trabalho, possibilitando a reflexão acerca dos seus conhecimentos avaliativos.

Diante disso, concluímos que a avaliação do ensino e da aprendizagem na educação superior precisa se organizar em aspectos teóricos e práticos, especialmente em relação à formação dos professores que irão atuar/atuam nesse nível de ensino, proporcionando discussões sobre os processos avaliativos, seja na formulação dos conceitos, seja nas possibilidades de ensino, no intuito de pensar acerca das aprendizagens.

Com o escrito, semeamos inquietações e aclaramos a necessidade de refletirmos acerca das práticas avaliativas, das concepções, dos instrumentos, dos critérios e das tomadas de decisão, requerendo conhecer, modificar e possibilitar a mobilização de um repertório de saberes que são necessários para o seu trabalho docente no ensino superior.

## Referências

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, É. N. F. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. *Revista Paidéia*, São Paulo, v. 38, p. 389-402, 2001.

CUNHA, M. I. (org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

HOFFMANN, J. *Avaliação*: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA NETA, M. L. *O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia*: cartografia dos saberes, práticas e formação. 2018. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA NETA, M. L. *et al.* Docência universitária no curso de Medicina Veterinária: percursos da formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 283-306, 2020.

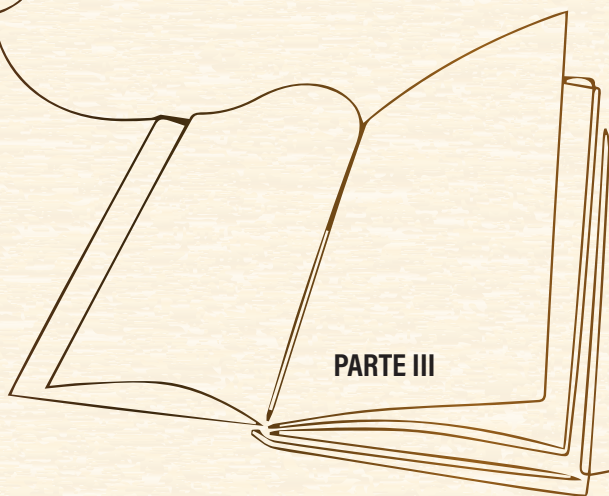
TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.





RELATOS E PROPOSTAS DE *ENSINAGEM*



## 8 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DURANTE A PANDEMIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap8>

### **GLEND A DEMES DA CRUZ**

Mestra em Linguística Aplicada e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é professora adjunta da UECE. Atua na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, em interface com a prática reflexiva docente. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

E-mail: [glenda.demes@uece.br](mailto:glenda.demes@uece.br)

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2002, p. 13).

**E**nsinar e aprender são atividades que se conectam e se completam. Não há uma sem a outra. Fazem parte de um ciclo que não se encerra, uma vez que estamos constantemente aprendendo e ensinando. Como compreendem atividades diretamente relacionadas, mudanças na forma de aprender provocam mudanças na forma de ensinar. Não se ensina mais como se ensinava, porque não se aprende mais como se aprendia (ARAÚJO, 2018; GIMENEZ, 2018; SCRIVENER, 2011; TARDIF, 2010).

A dinâmica educacional vem passando por mudanças constantes e repentinas. Vivemos tempos em que conhecimento, interação, aplicação e sistematização são postos à prova. Ainda no primeiro semestre do ano de 2020, tivemos ceifada repentinamente a possibilidade de ensino-aprendizagem como tradicionalmen-

te acontecia. Muitos de nós, docentes e discentes, não havíamos tido formação prévia e sequer tivemos tempo de preparação para lidar com a proposta de atividades educativas remotas, necessidade imposta diante do isolamento social a que fomos submetidos em virtude da pandemia de Covid-19. Para seguir com a atividade educacional, valemo-nos da vivência prévia com as tecnologias disponíveis, bem como partilhamos de experiências para aprender e ensinar novas formas de ensinar e aprender.

Não nascemos prontos. Fazemos parte de um coletivo em constante aprendizagem. Além dos saberes científicos e pedagógicos, acumulamos saberes a partir de vivências, do olhar do outro e com o outro (TARDIF, 2010) – por vezes, representado por nós mesmos (BAKHTIN, 2000) – sobre a atividade docente, que, em sua complexa totalidade, pode ser vista como:

[...] o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo. (AMIGUES, 2004, p. 45).

Os saberes relacionados à docência não são inatos, por mais que alguns apostem em talento, vocação ou no fato de que *quem sabe executar, sabe ensinar*. Por mais que estes possam se fazer presentes, os saberes envolvidos no contexto da atividade docente serão aqueles que nortearão a conduta em sala de aula. Lacerda (2015) reforça a relevância da compreensão da docência como trabalho para que haja uma prática interativa e situada no contexto da profissão. Para a autora,

“[...] no diálogo com os sujeitos, o saber crítico norteia o objeto de trabalho do professor, recriando sua prática profissional” (LACERDA, 2015, p. 90).

A formação docente, amplamente discutida na comunidade acadêmica (BROWN, 2007; GIMENEZ, 2018; LEFFA, 2018; PAIVA, 2019; RAJAGOPALAN, 2018; RICHARDS; FARRELL, 2011; SCRIVENER, 2011), vem se renovando a partir das novas formas emergentes de exercício da atividade do professor em seus diversos contextos de ensino-aprendizagem. É comum, embora bastante preocupante, a associação do docente à figura do professor pronto, aquele que ensina e, portanto, já não tem mais nada a aprender. Como o conhecimento não é estático e a figura enciclopédica se opõe ao que representa o desenvolvimento, consideramos o olhar reflexivo sobre a atividade docente, uma vez que contamos com a constante aprendizagem para que estejamos capacitados a ensinar.

A formação impulsiona, desenvolve e fortalece o conhecimento. Entendo como necessária para a formação inicial e continuada a conscientização da relação com o saber, que invariavelmente pressupõe a relação entre os sujeitos inseridos no mundo, em sociedade. É importante que se preze o constante desenvolvimento da atividade docente no ensino superior, por meio da partilha de saberes e trocas de experiências do coletivo em atividades de formação inicial e continuada.

Ao longo dos anos de minha atividade docente, tive a oportunidade de vivenciar variados contextos de ensino-aprendizagem na educação básica, em cursos livres de idiomas e na Universidade, exercendo funções de assistente, professora, monitora, coordenadora, consultora pedagógica e formadora.

A oportunidade de ministração de uma vasta variedade de disciplinas desde meu ingresso na Universidade Estadual do Ceará (UECE), assim como o acesso à formação continuada desde o início de minha jornada como formadora, tem me proporcionado não somente o contato com teorias, metodologias e abordagens, como também a (con)vivência com o coletivo, transformando, assim, a minha atividade.

Ao refletir sobre tudo o que tenho aprendido durante minha vivência com o ensino em seus mais diversos contextos, posso afirmar que encontrei minha realização na formação inicial, a partir da ministração das disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Letras (licenciatura em Língua Inglesa), a partir da sistematização da teoria e prática pedagógica, em busca de uma formação crítico-reflexiva para meus alunos.

O curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem, realizado pela UECE, proporcionou-me uma gama de reflexões e fundamentação para uma ressignificação do meu trabalho como docente, o que refletiu diretamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado as quais ministrei. O contato com as leituras, *webinários* e encontros com nossa turma de formação proporcionaram uma reflexão mais aprofundada sobre a relevância do momento e a necessidade de adaptação e substituição de atividades de observação e regência das disciplinas de Estágio Supervisionado, que corriam conforme o planejamento até a chegada da pandemia de Covid-19 em nosso país.

Com o propósito de trazer uma reflexão sobre a relevância da formação continuada para a formação inicial durante o período pandêmico, pretendo dividir a



minha experiência com a abordagem reflexiva na adaptação das atividades de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa durante a pandemia.

### **Os desafios da formação inicial durante a pandemia**

O processo de *ensinagem* (ANASTASIOU, 2002) é certamente desafiador. Exige o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico-reflexivo. Independentemente do tempo de experiência, fazem-se necessárias a observação e reflexão constantes sobre as mudanças e particularidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Concordo com Ur (2000) quando afirma que o tempo de contato com a atividade docente não garante uma experiência frutífera. Professores experientes, para quem a ministração de uma aula presencial poderia parecer um processo relativamente simples, depararam-se com o desconhecido e com o inesperado, o que trouxe, para muitos, uma sensação semelhante à de pisar em sala de aula pela primeira vez. Esse limbo onde nos encontramos diante dos desafios do ensino remoto emergencial trouxe para todos nós – alunos, professores e formadores – a oportunidade de exercitar uma capacidade fundamental para a ressignificação de nossa atividade: a resiliência.

Diante da situação que ora enfrentávamos – medos, incertezas, inseguranças, indefinições –, tínhamos a certeza de que algo deveria ser feito. Ainda com o semestre de 2019.2 em andamento, havíamos cumprido 75% de nossa carga horária. Os alunos estagiários que já se encontravam em atividades práticas nos campos de Estágio tiveram suas atividades paralisadas, em virtude do fechamento das escolas e cursos livres.



As atividades de observação e prática pedagógica, inicialmente planejadas para as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, haviam sido realizadas em dois contextos pedagógicos: escolas regulares e cursos livres de idiomas. O planejamento fora dividido em duas fases: a primeira abordava a teoria e sua aplicação ao ensino; e a segunda compunha a prática propriamente dita. Já havíamos encerrado a primeira fase quando fomos obrigados a manter o distanciamento físico. Todas as escolas e universidades tiveram que interromper completamente suas atividades por mais de 30 dias.

Apesar da certeza apenas das incertezas, não pude deixar de pensar nos alunos e em como superar as dificuldades impostas pela crise que atingia todos os setores, inclusive a educação. Sempre recomendei aos meus alunos um plano B para lidar com os imprevistos decorrentes da sala de aula. A adaptação não é algo incomum para nós, professores, mas desta vez o planejamento envolveu um cenário completamente diferente, desconhecido, incerto. A sensação foi não somente a de não ter um plano B, mas também a de ter que o elaborar com a aula já em curso. Embora soubesse que não seria uma tarefa fácil, estava certa de que deveria tentar.

Após uma reflexão cuidadosa sobre o momento que enfrentávamos e as possibilidades possíveis para a prática docente no cenário educacional que ora se apresentava, decidi adaptar as atividades práticas dos alunos estagiários das disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa que ministrava. Descrevo a seguir o planejamento inicial dessas atividades (Plano A), seguido de sua adaptação ao período de *lockdown* (Plano B).

## Atividades de observação (grupo 1: prática de observação)

### Plano A

O grupo deveria acompanhar 10 aulas de Inglês ministradas por professores que atuavam em cursos livres de idiomas (professores colaboradores), utilizando uma ferramenta de observação por eles elaborada durante a primeira fase (teoria e sua aplicação ao ensino), considerando os contextos de ensino-aprendizagem das turmas a serem observadas. Os alunos estagiários teriam sessões reflexivas pós-observação com seus professores colaboradores. Terminado o período de observação, os alunos estagiários escreveriam relatórios reflexivos sobre sua prática e experiência com a utilização do instrumento de observação. Suas experiências e reflexões seriam apresentadas aos colegas e formadora.

### Plano B

Os alunos estagiários observariam cinco aulas postadas no YouTube pelos programas Tesol em diferentes países (Quadro 1), utilizando o instrumento de observação elaborado durante a primeira fase.

**Quadro 1** – *Links* para as aulas selecionadas para observação

<i>Class</i>	<i>Link</i>
1	<a href="https://youtu.be/niel3vqgwru">https://youtu.be/niel3vqgwru</a>
2	<a href="https://youtu.be/3sv620bxbdq">https://youtu.be/3sv620bxbdq</a>
3	<a href="https://youtu.be/zajzk1zgxw4">https://youtu.be/zajzk1zgxw4</a>
4	<a href="https://youtu.be/mlrhvdpdquu0">https://youtu.be/mlrhvdpdquu0</a>
5	<a href="https://youtu.be/oxfk2qzrkg8">https://youtu.be/oxfk2qzrkg8</a>

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Terminado o período de observação, os alunos estagiários deveriam escrever um relatório reflexivo sobre sua experiência e a ferramenta utilizada. Deveriam também escrever uma reflexão sobre o impacto das mudanças em sua atividade, suas dificuldades e como haviam lidado com elas.

Como as aulas observadas foram feitas de forma assíncrona, não havendo, portanto, qualquer vínculo entre professores e alunos estagiários, as sessões pós-observação não puderam ser realizadas. Em contrapartida, os alunos estagiários tiveram acesso a aulas de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) ministradas em diferentes países, sendo, assim, expostos a uma variedade de metodologias e contextos de ensino da língua-alvo.

## **Atividades práticas de ensino (grupo 2: escola regular - ensino médio)**

### *Plano A*

O grupo de alunos estagiários deveria planejar e ministrar um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fazendo uso do material previamente elaborado na primeira fase. Terminadas as atividades, eles deveriam escrever um relatório reflexivo sobre sua prática e apresentá-lo à turma.

### *Plano B*

Os alunos estagiários deveriam planejar e gravar três videoaulas de aproximadamente dez minutos cada, a serem compartilhadas com alunos do ensino médio

de escolas públicas. O material utilizado, desenvolvido anteriormente durante a primeira fase (encontros presenciais), foi adaptado para o meio digital. Após o processo de planejamento, produção e realização das videoaulas, os alunos estagiários deveriam escrever relatos reflexivos sobre sua experiência, bem como suas considerações sobre o impacto das mudanças repentinas em sua atividade e como haviam lidado com elas.

As atividades tiveram que ser feitas de forma assíncrona porque a quantidade de dados da internet não era suficiente para muitos dos alunos do ensino médio, bem como para os alunos estagiários. As atividades assíncronas dificultaram a interação professor-aluno, fundamental para o processo de aprendizagem. Por outro lado, os estagiários tiveram a oportunidade de vivenciar o planejamento, a produção e a realização de videoaulas, muito úteis para os alunos em cursos preparatórios, pelo fato de poderem assisti-las conforme a necessidade e conveniência. A disponibilidade de acesso alcançou um número maior de alunos, uma vez que horário, distância e número de vagas ofertadas deixaram de ser obstáculos.

### **Atividades práticas de ensino (grupo 3: escolas de línguas)**

#### ***Plano A***

Os alunos estagiários deveriam lecionar em cursos livres de idiomas por aproximadamente três meses. Durante esse período, escreveriam diários de aula a serem enviados para a formadora a cada 15 dias por um período de aproximadamente três meses. As entradas, escritas ao final de cada aula, deveriam ser descritivas e reflexi-

vas, com foco em incidente(s), natureza do problema e possíveis causas e/ou soluções. Seguem algumas questões propostas para ajudá-los em suas reflexões:

#### *Sobre minha aula*

A aula foi bem-sucedida? Por quê? Quais foram os pontos fortes e fracos da lição? Os alunos aprenderam o que deveria ser ensinado? O conteúdo foi abordado de forma significativa? Foi baseado nas necessidades do aluno? As atividades foram desafiadoras o suficiente para mantê-los envolvidos? Os alunos estavam envolvidos durante a aula? A introdução despertou seu interesse pelo conteúdo a ser discutido?

#### *Sobre o plano de aula*

A preparação para a aula foi suficiente? Devo revisar algum aspecto sobre o conteúdo discutido? A atividade de avaliação foi eficaz para medir a aprendizagem do aluno? Devo usar as mesmas estratégias? Devo escolher estratégias alternativas de ensino? Utilizarei o material da mesma forma em uma próxima oportunidade? (CRUZ, 2020).

### **Plano B**

As atividades e instruções continuaram as mesmas sugeridas no *Plano A*, mas, em vez de aulas presenciais, os alunos estagiários poderiam escolher entre duas opções: continuar suas aulas remotamente, caso já estivessem estagiando em cursos livres, ou desenvolver um curso introdutório de língua inglesa *on-line*, sob minha supervisão, para ser acessado por alunos matriculados em escolas públicas do ensino médio.

A maioria dos alunos estagiários continuou sua prática remotamente, com o treinamento e apoio da escola em que atuavam como estagiários. A avaliação e supervisão foram feitas por meio dos registros em seus diários, enviados quinzenalmente, bem como da redação dos relatórios reflexivos.

Alguns alunos, que ainda não haviam sido lotados em cursos livres de idiomas, formaram um grupo para desenvolver um curso introdutório de língua inglesa para a comunidade. Como alguns alunos estagiários tinham dificuldades de conexão com a internet, nossa comunicação foi feita de forma assíncrona. Observei um maior comprometimento, uma vez que precisávamos verificar constantemente nossas mensagens para compensar o atraso causado pela comunicação assíncrona durante nossas discussões. Pude observar também o envolvimento e colaboração de todos os envolvidos, o que redundou em mais empatia, autonomia e confiança.

### **Ressignificando a atividade docente: a perspectiva da formadora**

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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002, p. 13).

O trabalho pedagógico, considerado por Gatti *et al.* (2019, p. 19) como a “[...] essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores”, precisa ser aprendido, experimentado, vivenciado, pensado, desenvolvido, haja vista que a dicotomia entre teoria e prática vivenciada na formação inicial, repre-

sentada apenas pela racionalidade técnica, não garante êxito na atividade docente.

Aos alunos devem ser proporcionadas experiências concretas, em que sejam capazes de partilhar seus conhecimentos e contextos interativos, e aos professores deve ser proporcionada uma formação adequada para lidar com as diversas questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Miller (2013, p. 103) afirma que há urgência de mais responsabilidade e agência por parte dos professores de língua materna e/ou língua estrangeira:

[...] tornam-se vitais questões como o cuidado, o respeito, a inclusão, a responsividade e a metareflexão constante sobre as experiências de formação inicial e continuada.

Devemos ser capazes de aprender com nossos alunos e, para tanto, o foco deve estar tanto no aprender a ensinar quanto no ensinar a ensinar.

Magalhães (2004, p. 61) propõe um repensar do currículo sobre o trabalho dos professores dentro e fora da sala de aula, indivisivelmente relacionado:

[...] à compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar sua própria prática, o que lhe propiciará um espaço para a desconstrução de ações rotineiras e possibilidade de reconstruí-las.

Para tanto, propõe um olhar reflexivo para a formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Durante esse período de mudanças repentinas e necessárias, aprender e compartilhar com colegas e a comunidade de ensino em todo o mundo, por meio de *webinars*, palestras remotas e reuniões de treinamento, proporcionou-me uma gama de ideias e fundamen-

tos para novas formas de ensino. Por acreditar que a avaliação é necessária para a aprendizagem, o crescimento e a conscientização, contei com sessões remotas reflexivas com alguns dos alunos estagiários durante o período em que ocorreram as atividades, bem como leitura e reflexão sobre seus relatórios finais para avaliar meu desenvolvimento, assim como o deles. Pude perceber que a adaptação, o acompanhamento e a avaliação das atividades já planejadas me ensinaram muito, ao passo que contribuíram para a vivência dos meus alunos e conseqüentemente para seu aprendizado.

Refletindo sobre todos os anos em que venho estudando e trabalhando com a formação de professores, utilizando todo o conhecimento científico, pedagógico e experiencial para ensinar meus alunos a ensinar, cheguei à conclusão de que momentos de mudanças constantes e rápidas como esses são evidências vívidas de que nossa atividade e interação com os outros são fundamentais para que haja desenvolvimento. É vital falar não só sobre o que funciona ou não, mas também sobre os caminhos percorridos para sua realização, apesar dos obstáculos.

### **Diante do novo, uma nova perspectiva**

A aprendizagem proporcionada por meio das leituras e interação com os colegas cursistas, tutores e painelistas do curso de formação foram relevantes para o desenvolvimento da minha atividade, pois pude, através da partilha, compreendê-la sob outros aspectos, com o entendimento de que o ensino, do planejamento à avaliação, envolve muito mais do que a sistematização de conteúdos e procedimentos metodológicos materializados nos programas de disciplina.



A reflexão sobre como nossos alunos aprendem, bem como suas vivências, o contexto do ensino e o ambiente de aprendizagem, são essenciais para a formação de um “[...] profissional que reflete sobre a ação e que a ressignifica no e para o exercício da docência” (D’ÁVILA; MADEIRA, 2018).

As atividades propostas, apesar dos percalços e desafios impostos em contextos individuais de vivência, foram planejadas e realizadas pelos alunos com o meu acompanhamento. O curso de formação trouxe aprendizagens significativas para o acompanhamento e avaliação das atividades propostas para as disciplinas de Estágio.

Ao refletir sobre todos esses anos de convivência com a sala de aula, percebo que os movimentos de mudanças constantes, frequentes e velozes que hoje experimentamos me trazem a convicção de que, a partir do diálogo sobre nossa atividade, podemos modificar e ser modificados pelo pela interação com o(s) outro(s).

A ideia é que sejamos tocados pelas maneiras de fazer e de falar sobre como fazemos, “[...] pensando-as diferentemente e para além da maneira habitual como pensavam antes sobre essas questões” (BRANDÃO, 2016, p. 132). Entendo como fundamental falar não apenas sobre o que funciona ou não funciona, mas também sobre “[...] os caminhos tomados para realizar o que tem que ser realizado, apesar dos obstáculos” (BRANDÃO, 2016, p. 137).

## Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão do ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *Revista Univille*, Joinville, v. 7, n. 1, p. 7-16, 2002.

ARAÚJO, A. A. C. *O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando*: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação. 2018. 743 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, G. R. Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 131-152.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*: an interactive approach to language pedagogy. 4. ed. White Plains: Longman, 2007.

CRUZ, G. D. Reflective teaching. *Modern English Teacher*, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 40-44, 2020.

D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático*: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: UFBA, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GIMENEZ, T. N. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?*: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2018. p. 47-54.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores do curso de bacharelado. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79-100, 2015.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e complacência: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 15-32.

MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

PAIVA, V. L. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado presente e futuro. *Revista da Abralín*, Sergipe, v. 18, n. 1, p. 1-26, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 55-66.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. *Practice teaching: a reflective approach*. New York: Cambridge University, 2011.

SCRIVENER, J. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3. ed. London: Macmillan, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University, 2000.

## 9 PRÁTICAS LABORATORIAIS NO ENSINO DE TRIGONOMETRIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UECE NO PERÍODO PANDÊMICO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap9>

### **ANA CAROLINA COSTA PEREIRA**

Docente da disciplina de Laboratório de Ensino de Trigonometria (LET) do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [carolina.pereira@uece.br](mailto:carolina.pereira@uece.br)

## Introdução



educação mundial passou, no ano de 2020, por mudanças significativas ocasionadas pelo estado pandêmico da Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Isso acarretou uma corrida que visava à compreensão e ao uso de ferramentas tecnológicas, principalmente, pelos docentes da educação básica e ensino superior. Essa nova configuração fomentou discussões e pesquisas sobre a incorporação de tecnologias digitais na esfera escolar, em particular, nos grupos de estudos sobre informática e mídias na educação.

Com isso, houve a necessidade de formar professores e profissionais da educação, em um curto espaço de tempo, no uso de tecnologias nos processos educacionais de ensino (OLIVEIRA, 2018). De modo específico, esse cenário impulsionou, no ensino de Matemática, a alteração das ferramentas tecnológicas nos variados níveis e modalidades de ensino, provocando inclusive uma sonoridade trazida nos documentos oficiais norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Corrêa e Brandemberg (2021, p. 36) apontam alternativas mundiais, como a mudança de aulas presenciais para:

[...] plataformas online (o ensino remoto) e a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais (TD), ambas comumente utilizadas na Educação a Distância.

Nos cursos universitários, houve uma mobilização voltada para treinamentos em diversas plataformas digitais antes não usadas, tais como as ferramentas educacionais do Google, isto é, Google Meet, Google Classroom e Google Formulários, além do uso do WhatsApp e de ações simples, como ligar uma câmera, conversar em um *chat*, gravar uma aula, entre outras. Além disso, a postura dos alunos e do professor ocasionou uma lista de “etiquetas” a serem usadas nessas aulas: aparência profissional; microfone desabilitado, a fim de minimizar ruídos externos; solicitar a inscrição para falar pela opção “levantar a mão” e testar câmera e microfone para o uso quando necessário. Essas ações possibilitaram que os docentes pudessem ministrar aulas em 2020, em particular, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Dessa forma, o capítulo proposto tem o intuito de apresentar o planejamento e a execução das práticas laboratoriais no ensino de Trigonometria no curso de licenciatura em Matemática da UECE no período pandêmico, ou seja, no ano de 2020, focando a disciplina de Laboratório de Ensino de Trigonometria (LET), ministrada em quatro turmas no período da tarde e noite.

## **O Laboratório de Ensino de Trigonometria: conceitos e experimentações**

A disciplina de LET foi agregada ao currículo da licenciatura em Matemática da UECE no Projeto Político

do Curso (PPC) em 2018, por meio de uma complementação da carga horária das práticas pedagógicas. Nessa ampliação, foram inseridas quatro disciplinas de laboratórios de ensino de Matemática, voltadas para as áreas de Trigonometria, Geometria, Aritmética e Álgebra. Cada disciplina possui 34 horas/aulas, totalizando 102 horas/aulas nesse componente curricular.

Ela é ofertada no segundo semestre, contemplando 20 vagas semestrais para os turnos da tarde e da noite, e possui como pré-requisito as disciplinas de Geometria Plana e Conjuntos e Funções. Sua ementa está direcionada ao estudo do:

[...] papel do laboratório no ensino e na aprendizagem de conceitos de trigonometria. Teoria e prática de conteúdos trigonométricos para a educação básica. Confecção de materiais didáticos manipuláveis e desenvolvimento de propostas de atividades para o ensino básico. Planejamento e realização de uma experiência prática com o uso de materiais concretos no ensino básico. (CEARÁ, 2018, p. 83).

Um dos pontos principais é a confecção de materiais didáticos manipuláveis, citado em Ceará (2018), para o ensino de Trigonometria. Esses podem ser artefatos de baixo custo, como quebra-cabeças planos e jogos matemáticos. Associada a esses materiais didáticos, existe a produção de uma sequência didática, que descreve o desenvolvimento e a sua aplicação, contribuindo para a formação do futuro professor de Matemática da educação básica.

Não existe uma lista de conteúdos trigonométricos a ser estudada, mas considera-se importante a visão dos alunos a partir dos livros didáticos propostos no mercado editorial, fazendo com que o docente da dis-

ciplina conduza a execução do programa por meio das referências disponibilizadas ou as amplie.

Assim, percebe-se que a bibliografia proposta no programa da disciplina de LET está atualizada, contendo obras nacionais e internacionais, tais como: Fonseca (2010); Guelli (2003); Kennedy (1992); Klein (2009); Lorenzato (2006); Morey (2003); Morey e Mendes (2011); Pereira (2012); R. G. Rêgo e R. M. Rêgo (2000); Rodrigues e Gazire (2015); van Brummelen (2009, 2013).

O programa apresentado no PPC, em 2020, ano da primeira oferta da disciplina de LET, deparou-se com a pandemia da Covid-19, sendo realizada uma reestruturação do planejamento, inicialmente, pensado presencialmente, para que as atividades pudessem ser realizadas de forma remota.

Nesse contexto, foram utilizadas diversas plataformas conveniadas ao Google, como o Google Meet e outro recurso, o Zoom. Diversos meios digitais também foram agregados, como o *blog* da docente, que contém uma página da disciplina<sup>1</sup>, grupo de WhatsApp e *e-mail* institucional. Portanto, a seguir, será apresentado o planejamento da disciplina de LET, disponibilizado para as turmas do curso de licenciatura em Matemática da UECE matriculadas em 2020<sup>2</sup>, em um total de 80 alunos.

---

<sup>1</sup> Site: <https://acarolinacp.blogspot.com/p/disciplina-laboratorio-de-ensino-de.html>

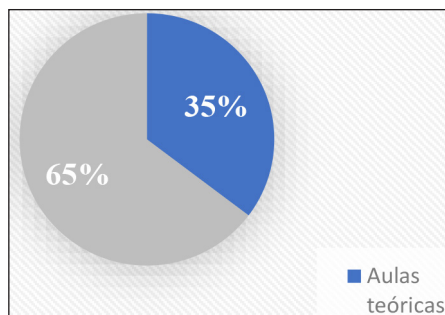
<sup>2</sup> No ano de 2020, foram ofertados, nos cursos presenciais, os semestres de 2019.2 e 2020.1, devido a greves, paralisações e, até mesmo, pandemia. Dessa forma, o calendário acadêmico da UECE está desregulado em relação ao ano civil.



## Modelo de aulas para a disciplina de LET no ambiente remoto

Conhecendo o programa da disciplina e pensando na situação pandêmica que o Brasil estava passando em 2020, reelaboramos o planejamento, de modo que não se distanciasse do principal objetivo: vivência de práticas laboratoriais envolvendo conteúdos de Trigonometria. Nos semestres de 2019.2 e 2020.1, foram ofertadas 20 vagas para cada turno, tarde e noite, sendo disponibilizadas 34 horas/aulas, ou seja, 17 encontros, dividindo-se esses momentos em aulas teóricas e aulas práticas, conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1** - Divisão de aulas teóricas e práticas no LET



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Em relação às aulas teóricas, foram inseridos conteúdos envolvendo: pesquisa sobre o ensino de Trigonometria; panorama da história da Trigonometria; ensino de Trigonometria no Brasil; ensino de Trigonometria e recursos didáticos: papel, perspectiva e utilização do LET; e teoria e prática de conteúdos trigonométricos para a educação básica. Já para as aulas

práticas, foram pensadas, inicialmente, duas experiências envolvendo conteúdos trigonométricos, utilizando material manipulativo e/ou tecnológico. Esse material foi confeccionado pelo docente da disciplina, objetivando que o aluno vivenciasse possíveis recursos didáticos abrangendo conceitos de Trigonometria, para atuar na sala de aula da educação básica.

Outros nove momentos foram reservados para a elaboração e a aplicação de práticas construídas pelos alunos da disciplina, relacionadas a noções trigonométricas que contemplem o 9º ano do ensino fundamental e a 1ª série do ensino médio, baseadas nos objetos de conhecimentos expostos na BNCC. Ressalta-se que, em Brasil (2017, 2018), não existe unidade temática intitulada por Trigonometria, dificultando a compreensão dos meios pedagógicos por parte do futuro professor de Matemática. Esse tema está inserido no campo da Geometria (ensino fundamental final) e da Geometria e medidas (ensino médio).

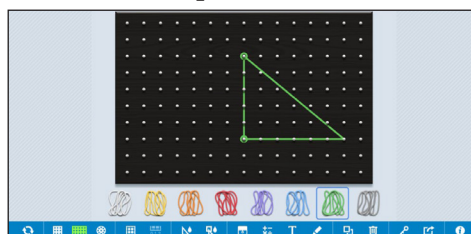
### **Experimentos elaborados pelo docente da disciplina**

A primeira prática proposta, para ser realizada em três horas/aulas, foi intitulada: “Estudando razões trigonométricas por meio do geoplano isométrico e quadrangular”, a qual tinha por objetivo conceituar e determinar as razões trigonométricas dos ângulos de  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  e  $60^\circ$ . Ela estava direcionada ao objeto de conhecimento: a ampliação e a redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas, reconhecendo a congruência dos ângulos e a proporcionalidade dos lados correspondentes. Portanto, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p. 196), sua habilidade estava direcionada a EF05MA18:

Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.

Ademais, necessitava também de conhecimentos prévios envolvendo teorema de Pitágoras; conceitos e características do quadrado; conceitos e características do triângulo isósceles e equiláteros e extrair raiz quadrada sem calculadora. Em suma, essa prática visava a que, experimentalmente, os alunos fossem expostos ao significado de seno, cosseno e tangente por meio das relações trigonométricas de um triângulo retângulo, para os ângulos de  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  e  $60^\circ$  (ângulos notáveis). Esses conceitos foram estudados mediante os geoplanos, isométrico e quadrangular, a partir do triângulo equilátero e do quadrado, construídos com ligas coloridas no material concreto. Como adaptação ao meio remoto, utilizamos dois *sites* que reconstruíam esses geoplanos via tecnologia<sup>3</sup> (Figura 1).

**Figura 1** – Interface do geoplano quadrangular usado na prática



**Fonte:** <https://apps.mathlearningcenter.org/geoboard/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

<sup>3</sup> Como recurso tecnológico, utilizamos os objetos de aprendizagem expostos em *sites*. No caso do geoplano isométrico, foi utilizado: <https://www.geogebra.org/m/k3ztod0z>. Para o geoplano quadrangular, foi usado: <https://apps.mathlearningcenter.org/geoboard/>, ambos acessados em 29 de maio de 2021.

A segunda prática proposta, para ser realizada em duas horas/aulas, foi intitulada: “Em busca do destino correto com a balhestilha”, que tinha por objetivo vivenciar uma situação-problema envolvendo a balhestilha e seu uso, identificando os conhecimentos trigonométricos que estão incorporados no instrumento e no seu uso durante as medições dos astros, em particular, o conceito tangente. Ela estava direcionada ao objeto de conhecimento: as relações trigonométricas em um triângulo retângulo, em específico, o conceito de tangente.

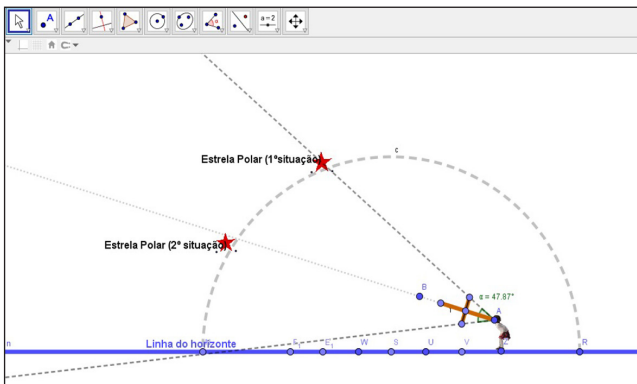
Assim, baseada na BNCC (BRASIL, 2018, p. 528), sua habilidade estava direcionada a EM13MAT306:

[...] resolver e elaborar problemas em contextos que envolvem fenômenos periódicos reais, como ondas sonoras, ciclos menstruais, movimentos cíclicos, entre outros, e comparar suas representações com as funções seno e cosseno, no plano cartesiano, com ou sem apoio de aplicativos de álgebra e geometria.

Essa habilidade necessitava do conhecimento prévio de noção de ângulo; arco de circunferência; ângulo central; e medida de arco de circunferência. Sua sinopse está direcionada a um experimento, que consiste em uma situação-problema que envolve o uso de um instrumento náutico do século XVII, denominado balhestilha, mediante o naufrágio de um navio. Dessa forma, por meio do desenvolvimento desse problema, os alunos podem vivenciar uma situação próxima do século XVII em meio às grandes navegações e identificar conhecimentos trigonométricos que se encontram incorporados ao instrumento, em especial, o conceito de tangente de um ângulo interno a um triângulo retângulo.

Nessa prática, foi elaborado um modelo matemático, através do GeoGebra, que pudesse simular o instrumento utilizado, a balhestilha, de modo que o aluno não sofresse defasagem de conhecimento matemático motivado pelo material proposto. A seguir, na Figura 2, é apresentada uma ilustração do modelo.

**Figura 2** – Interface do modelo matemático da balhestilha



**Fonte:** Acervo da autora (2021).

Essas práticas foram pensadas, planejadas e aplicadas a partir de um modelo de instrumental e configuraram guia do professor e folha do aluno.

### Modelo de instrumentais para a elaboração das práticas

Todos os experimentos foram elaborados seguindo um modelo pré-elaborado e pensado para que o aluno aproveitasse essas práticas como forma de construir materiais que pudessem ser utilizados em futuras disciplinas de estágio supervisionado. São eles: o guia do professor e a folha do aluno.

O guia do professor (Figura 3) é um detalhamento minucioso da prática realizada que irá guiar os procedimentos realizados pelo docente, de maneira a não permitir dúvidas e incertezas. Desse modo, a primeira parte do guia contém aspectos mais gerais ligados, principalmente, à BNCC:

- **Informações gerais envolvendo o conteúdo matemático:** nome e foto do material do experimento, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidades, todas de acordo com a BNCC;
- **Aspectos gerais do experimento:** sinopse, objetivo(s), conhecimentos prévios e duração.

A segunda parte do guia contém a descrição da experimentação, a qual é constituída por: breve *introdução do experimento* e *motivações* para a produção desse material; *descrição detalhada* de como será realizada a atividade, expondo os materiais necessários para o desenvolvimento da prática; *preparação do material*, em que é descrito o que deve ser organizado antes da aplicação do experimento; *detalhamento das etapas* de aplicação da atividade; *variações* de propostas; sugestão de *fechamento* da prática e *referências*.

A folha do aluno (Figura 3) é o material que será entregue ao discente com as instruções para o desenvolvimento do experimento. Consiste em um material simples, contendo apenas os *comentários iniciais* que introduzam o aluno na atividade, ou seja, problemática, história, régua de jogos, entre outros; e os *procedimentos do experimento*, isto é, o passo a passo, com detalhes do que deve ser feito pelo discente antes e durante a execução do experimento.

**Figura 3** – Modelo de estrutura do guia do professor e da folha do aluno



**Fonte:** Elaborada pela autora (2021).

Os instrumentos de planejamento da prática apresentados neste são uma adequação e um melhoramento do exposto no *site* da coleção Matemática Multimídia<sup>4</sup>, hospedado e desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

## Práticas elaboradas pelos alunos da disciplina de LET

Embora tenham sido ofertadas 80 vagas para a disciplina de LET em 2020, semestres de 2019.2 e de 2020.1, nem todos os alunos matriculados concluíram-na. Assim, as práticas elaboradas pelos estudantes foram realizadas em duplas, muitas vezes, sendo direcionadas a materiais manipuláveis concretos, cuja execução da prática, para os colegas de sala, via Google Meet, não atingia o objetivo desejado, visto que cada discente não tinha em mãos o material.

<sup>4</sup> *Site:* <https://m3.ime.unicamp.br/>. Acesso em: 29 maio 2021.

No Quadro 1, podem-se observar os títulos das práticas, os objetos de conhecimentos e as categorias vinculadas.

**Quadro 1** – Descrição das práticas de ensino de LET – 2019.2

	<b>Título da prática</b>	<b>Objeto do conhecimento</b>	<b>CAT<sup>5</sup></b>
<b>2019.2 – Tarde</b>	A roda gigante	Gráficos das funções periódicas de seno e cosseno	MDM
	Angle	Redução ao primeiro quadrante	MDD
	Círculo dos triângulos	Construção do triângulo no círculo trigonométrico	MDM
	Dominando o ciclo trigonométrico	Ângulos notáveis e relações trigonométricas de seno, cosseno e tangente no triângulo retângulo	MDM
	Geoplano quadrangular	Razões trigonométricas seno e cosseno no triângulo retângulo	MDM
	Jogo da trigonometria	Círculo trigonométrico e redução ao primeiro quadrante	MDM
	Memorângulo	Funções trigonométricas	MDM
<b>2019.2 – Noite</b>	Batalha naval trigonométrica	Ângulos notáveis e razões trigonométricas no círculo trigonométrico	MDM
	Dama trigonométrica	Relações trigonométricas no triângulo retângulo e ângulos notáveis	MDM
	Dominó trigonométrico	Funções trigonométricas e ângulos notáveis	MDM
	Jogo dos senos	Relações trigonométricas em um triângulo e ângulos notáveis (função seno)	MDM
	Ludo trigonométrico	Razões trigonométricas e ângulos notáveis	MDM
	Roleta trigonométrica	Círculo trigonométrico	MDM
	Trilha trigonométrica	Ângulos notáveis e relações trigonométricas no triângulo retângulo	MDM
	Vicmetro	Razões trigonométricas (seno, cosseno e tangente)	MDD

<sup>5</sup> Categorias: MDM – Material Didático Manipulável; MDD – Material Didático Digital.



2020.1 Tarde	Stop trigonométrico	Arcos congruos e reduções	MDM
	Vicmetro	Razões trigonométricas	MDD
	Trigonometrando no tabuleiro	Seno, cosseno e tangente	MDM
	Círculo trigonométrico manual	Círculo trigonométrico (seno e cosseno)	MDM
	Charada trigonométrica	Relações fundamentais da Trigonometria e relações trigonométricas no triângulo retângulo	MDD
	Roda gigante trigonométrica	Relações entre arcos e ângulos notáveis no círculo trigonométrico	MDM
2020.1 – Noite	Dimensionar ângulos por meio de triângulos	Relações trigonométricas no triângulo	MDM
	Roleta trigonométrica	Círculo trigonométrico, arcos congruos e razões trigonométricas	MDM
	Medição de alturas com astrolábio	Funções trigonométricas	MDD
	21 trigonométrico	Relações trigonométricas nos triângulos	MDM
	Prancha trigonométrica	Funções seno, cosseno e tangente no círculo trigonométrico	MDM
	Jogo de cartas trigonométrico	Seno, cosseno e tangente	MDM
	Procurando o radiano	Funções trigonométricas (seno e cosseno)	MDM

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Percebe-se que, das 28 práticas laboratoriais apresentadas pelos alunos na disciplina de LET, apenas cinco delas foram desenvolvidas com recursos tecnológicos, isso equivale, aproximadamente, a 18% do total. É um número bastante expressivo, pois, devido ao cenário pandêmico, consideramos que seria difícil conseguir materiais (cartolina, papelão, madeira, entre outros) para a construção física do experimento.

## Considerações finais

O cenário promovido pela Covid-19 trouxe, para a educação, grandes desafios, que, aos poucos, estão sendo superados. No que se refere a disciplinas que envolvem práticas laboratoriais, a dificuldade é mais visível, visto que, em vários cursos universitários, essa é a hora de os alunos colocarem em prática conhecimentos teóricos estudados ao longo do curso.

Embora as ferramentas tecnológicas tenham ajudado nesse processo, o contato presencial necessário para a manipulação de objetos didáticos, no caso das práticas laboratoriais da disciplina de LET, não ocorreu. Outro fato importante é a própria concepção do aluno no desenvolvimento desses experimentos. Sem muita experiência com o ensino, já que essa disciplina está alocada no segundo semestre do curso, muitos vincularam a construção e o planejamento da prática com situações vivenciadas ainda no ensino médio, ocasionando, assim, alguns erros conceituais, compreensão errônea de aplicação, metodologias defasadas, escrita truncada, entre outros. Entretanto, foi percebida a grande criatividade nas produções dos objetos didáticos, que, mesmo com problemas na estrutura metodológica, continham potenciais didáticos para a aplicação dos conteúdos trigonométricos na educação básica.

Dessa forma, considera-se que, apesar dos grandes problemas trazidos pelo cenário pandêmico para a educação, os desafios foram enfrentados e ultrapassados. Melhorias ainda podem ser realizadas na disciplina de LET, reconfigurando inclusive ações que não deram certo ou direcionando para uma reflexão sobre a intencionalidade do futuro professor de Matemática ao trabalhar a dupla teoria e prática na sala de aula.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRIDGES IN MATHEMATICS. *Geoboard*, 2021. Disponível em: <https://apps.mathlearningcenter.org/geoboard/>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- CEARÁ. *Curso de Licenciatura em Matemática*: Projeto Pedagógico do Curso. Fortaleza: UECE, 2018.
- CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, Fortaleza, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021.
- FONSECA, L. S. *Aprendizagem em Trigonometria*: obstáculos, sentido e mobilizações. Aracaju: UFS, 2010.
- GUELLI, O. *Contando a História da Matemática*: dando corda na Trigonometria. São Paulo: Ática, 2003.
- KENNEDY, E. S. *Tópicos de História da Matemática para uso em sala de aula*: Trigonometria. NCTM, 1969. Tradução Hygino H. Domingues. Atual: São Paulo, 1992.
- KLEIN, F. *Matemática elementar de um ponto de vista superior*: Trigonometria. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Matemática, 2009.
- LORENZATO, S. *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MOREY, B. *Geometria e Trigonometria na Índia e nos Países Árabes*. Rio Claro: SBHMat, 2003.

MOREY, B.; MENDES, I. A. *História da Matemática para professores*: conhecimentos matemáticos na época das navegações. Natal: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2011.

OLIVEIRA, G. P. Sobre tecnologias e educação Matemática – fluência, convergência e o que isto tem a ver com aquilo. In: OLIVEIRA, G. P. *et al.* (org.). *Educação Matemática*: epistemologia, didática e tecnologia. São Paulo: Física, 2018.

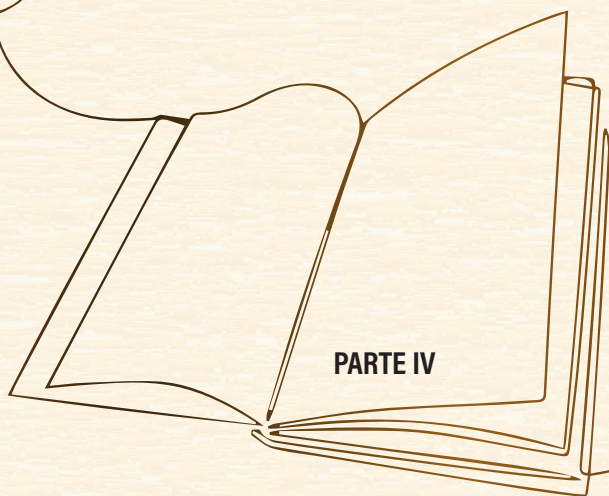
PEREIRA, C. S. *Aprendizagem em Trigonometria no ensino médio*. Jundiaí: Paco, 2012.

RÊGO, R. G.; RÊGO, R. M. *Matematicativa*. João Pessoa: UFPB, 2000.

RODRIGUES, F. C.; GAZIRE, E. S. *Laboratório de Educação Matemática na formação de professores*. Curitiba: Appris, 2015.

VAN BRUMMELEN, G. *Heavenly Mathematics*: the forgotten art of Spherical Trigonometry. Princeton: Princeton University, 2013.

VAN BRUMMELEN, G. *The Mathematics of the Heavens and the Earth*: the Early History of Trigonometry. New Jersey: Princeton University, 2009.



MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO E DAS TRAJETÓRIAS NA  
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR



## 10 MEMORIAL REFLEXIVO: A RESSIGNIFICAÇÃO DO FAZER DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap10>

### **ANTONIO LAILTON MORAES DUARTE**

Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Letras-Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor efetivo do curso de Letras – Português da Faculdade Dom Aureliano Matos (Fafidam), *campus* Limoeiro do Norte, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), desde 2006, e do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa do Centro de Humanidades da UECE.  
E-mail: antonio.duarte@uece.br



## Palavras iniciais

R registrar e refletir sobre a minha prática docente não é uma tarefa fácil, sobretudo em tempos de pandemia, pois este tenebroso tempo nos faz ressignificar toda a nossa vida pessoal e profissional, tendo em vista o número recorde de mortes diárias no Brasil e no mundo; a ausência de política sanitária capaz de conter o avanço do coronavírus e o número de mortes e de contaminação; uma falta de planejamento no âmbito federal, estadual e municipal para vacinação contra o SARS-CoV-2, o que foi feito de modo tardio pelo estado do Ceará e por alguns municípios e estados da federação; e a falta de política pública para os mais necessitados, excluídos e marginalizados pela sociedade, dentre outros aspectos.

Apesar desse cenário trágico, o registro e a reflexão da minha prática docente, que revelam em certa medida a minha trajetória profissional como docente do Superior, consistem em um exercício prazeroso, pois me põe em contato com o meu passado, permitindo-me refletir sobre as minhas decisões e experiências vividas durante o magistério superior na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e projetá-las para o futuro, na tentativa de evoluir como ser humano e como profissio-



nal. Também servem como uma “prestação de contas” para um modelo de gestão pública que, ao contrário do patrimonialismo, assume o princípio do *accountability*, conforme demonstraram Duarte e Oliveira (2020) ao analisarem o memorial acadêmico sob a óptica da autoavaliação acadêmica, na medida em que presto contas da minha trajetória profissional docente, principalmente como professor da UECE, lotado na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), *campus* Limoeiro do Norte, cuja docência exige uma constante renovação e superação de uma série de intempéries para a efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão no interior do nosso estado, como demonstrou Duarte (2021).

Foi com essa compreensão que realizamos a tarefa de produzir este memorial reflexivo, cujo objetivo é abordar as minhas reflexões críticas sobre a minha trajetória e prática docente, apresentando o referencial teórico que me ajudou na construção da minha identidade docente atual e os aprendizados ou o papel do curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE, o que revela uma iniciativa salutar, mas que é infelizmente descontínua em nossa Universidade.

Espero que os leitores vejam, na minha trajetória profissional, o meu compromisso assumido com a educação e as constantes ressignificação e (re)construção da minha prática docente, que se fazem e refazem a cada momento vivido na UECE, seja quanto ao planejamento, às metodologias e à avaliação, seja quanto às formas de (re)construção da minha identidade como docente do Ensino Superior.

## Contexto de produção do memorial: relato, registro e reflexão da minha prática docente

A docência é um campo de atuação profissional multifacetado, complexo, que solicita aprendizagem e formação contínua. Essa compreensão tem balizado minha prática profissional na UECE e servido de esteio no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, dimensões constituintes do fazer acadêmico e do desafio de situar a produção de conhecimento como um bem social e a serviço da coletividade.

Uma ação não representa um ato isolado, sem intencionalidade. Ela traduz, materialmente, um modo de pensar, de sentir, de estar no mundo. É social, é histórica; é debitária de um contexto que lhe dá sentido, significado e forma (VÁZQUEZ, 1990). Destacar essa compreensão da ação humana é fundamental tanto para demarcar sua indissociabilidade teórico-prática quanto para dizer dos limites de seu registro em um documento da natureza de um memorial reflexivo, pois, como nos ensina Amossy (2018), o uso da palavra está, necessariamente, ligado à questão da eficácia, e o discurso procura sempre produzir um impacto sobre seu público e, mesmo que modestamente, modificar a orientação dos modos de ver e de sentir. No caso em questão, procura modificar a orientação das ideias e das práticas constitutivas do docente no espaço-tempo vivido no âmbito do Ensino Superior da UECE e mais particularmente após o curso Prática Docente no Ensino Superior por meio das reflexões tecidas neste memorial, que é um:

[...] gênero que funciona como documento hábil, autobiográfico, no qual se explicita (analisa e justifica) o amadurecimento do seu produtor a par-

tir das suas trajetórias acadêmico-profissional e pessoal-intelectual [...] tal gênero se institui e se desenvolve de maneira peculiar no ambiente acadêmico, podendo ser considerado uma auto-avaliação [*sic*] dos seus sujeitos-produtores, os sujeitos-docentes [...] devendo ser produzido tanto pelos que objetivam fazer parte da docência superior (concurso) como por aqueles que já são professores da Universidade (ascensão/promoção). (OLIVEIRA, 2005, p. 60-62).

A elaboração de um memorial reflexivo de cunho autobiográfico, em que se propõe refletir sobre o amadurecimento da trajetória profissional de um docente do Ensino Superior, envolve necessariamente o ato de relatar. Relatar, por sua vez, envolve o ato de memoriar, e este impõe, de acordo com Farias (2010, p. 5):

[...] o exercício de olhar para trás, refazer o passado para significar o presente. Este ato, via de regra, é estimulado por alguma particularidade do agora, como no caso da exigência institucional que ora impulsiona a produção do presente registro.

Essa ação serve para que eu reflita de forma crítica sobre a minha trajetória e prática docente, apresentando o referencial teórico que me ajudou na construção da minha identidade docente atualmente e os aprendizados ou o papel do curso Prática Docente no Ensino Superior quanto ao planejamento, às metodologias e à avaliação.

Relatar, registrar e refletir sobre a minha prática docente não é uma tarefa fácil, sobretudo em tempos de pandemia, pois, além do “morticídio” de milhões de brasileiros, como pode se denominar o padecimento brasileiro, consoante a “teoria do fato”, no âmbito da Educação Superior estadual, registro que a pande-

mia mostrou que os nossos alunos têm dificuldades de acesso à internet, o que os impediu de participarem das aulas remotas, tanto síncronas como assíncronas, e também a falta de planejamento da UECE quanto ao número de discentes que não têm acesso nem à internet, nem a computadores, nem a celulares, nem a *chips* com acesso à internet, sendo esses últimos adquiridos somente no final do semestre letivo, tendo em vista a ausência de planejamento referente ao número de alunos que necessitam de tal ou tais equipamentos. Sem contar a desorganização pertinente ao retorno do semestre de forma remota, em que se discutiu longamente sem se chegar a uma conclusão sobre quais procedimentos norteariam tal retorno em meio a uma pandemia, inclusive se retornaríamos. Estávamos sem norte!

Não bastasse esse tempo sombrio vivido, o tempo apaga da memória muito da riqueza do que ocorreu em determinados momentos dessa prática docente, assim como altera algumas lembranças, na medida em que as ressignifica, sobretudo porque, como bem categorizou Santos (2020), vivemos em um tempo em que a normalidade da exceção é a normalidade, o que ocasiona a banalização da morte e desnuda a fragilidade e a frieza do ser humano, sobretudo quanto à indiferença diante do atual cenário, mas também nos ensina muitas lições, de que ainda temos que evoluir muito como seres humanos para vencermos a estupidez, a irresponsabilidade, a insensibilidade e a indiferença à vida, à morte, ao sofrimento, à coletividade, ao outro e ao Outro, ao futuro.

Embora a relembração esteja sujeita ao agora, possuindo uma ligação axiológica com o sujeito que exercita a lembrança, ela não funciona, consoante Farias (2010), somente como um arquivo em que, tendo a vontade de

resgatar algo, este mergulha e retira o que quer. Não funciona de forma tão simples e mecânica. A memória é seletiva e funciona de modo muito pessoal, dependendo dos condicionantes de cada um (THOMPSON, 1998). Por outro lado, é certo que o ato de narrar a vida favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, inserindo o sujeito que narra “nas histórias” e possibilitando, por meio desse exercício, uma interpretação mais profunda de suas práticas (BUENO; CATANI; SOUZA, 1998).

O professor é um desses sujeitos. Desse modo, por mais que um relato contenha particularidades e seja sempre interessado (no sentido de que não é neutro), pois, segundo Bakhtin (1997, p. 308), há que se determinar “[...] a expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado”. Inclusive, o grau de expressividade de um enunciado varia de esfera para esfera da comunicação verbal, mas não existe enunciado neutro, porque, de acordo com Duarte (2004, p. 143):

[...] os valores expressivos são definidos pelo estilo individual do discurso, uma vez que os valores dados aos enunciados são pessoais, únicos e só ganham materialidade dentro do contexto.

Sendo assim, um memorial reflexivo como este é revelador das ideias e práticas constitutivas do docente no espaço-tempo vivido no âmbito do Ensino Superior, como mostraremos na trajetória docente a seguir.

### **Uma trajetória da dimensão humana da profissionalidade docente: a (re)significação docente**

A Educação Superior encontra-se no centro do debate socioeducacional contemporâneo, sobressaindo-se como área estratégica na melhoria da qualidade de

vida. Na pauta das discussões, o papel da universidade na formação profissional ganha relevo, por conseguinte, sua centralidade no desenvolvimento tecnológico, político e econômico do país, fato que vem contribuindo para trazer à tona questionamentos acerca dos docentes que nela atuam. Quem são os profissionais docentes que atuam na universidade, no Ensino Superior? Qual sua formação? Como ensinam? Que condições de trabalho enfrentam? Estas e muitas outras indagações compõem o conjunto de preocupações que ora circundam o cotidiano do professor universitário, o qual convive neste início de século XXI com processos regulatórios acentuados, provenientes da marcada presença do estado avaliativo.

É incontestável que as universidades públicas enfrentam momentos delicados de reconhecimento de sua importância e contribuição social, sobretudo porque vêm sendo atacadas com veemência pelo atual Governo Federal, que tem questionado o papel da Universidade e o uso das verbas públicas, sobretudo para as Humanidades, o que é um total preconceito com o conhecimento científico e acadêmico produzido por tal área.

O destaque desse cenário, como primeiras lembranças desse registro, apoia-se na advertência feita por Hargreaves *et al.* (2002, p. 90): “[...] os professores são os criadores da sua atividade profissional, mas também são criações de seu local de trabalho”. A assertiva me parece ainda mais pertinente no caso das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas estaduais cearenses ante a tarefa de sumariar o feito realizado em um contexto de trabalho marcado por uma longa e intensa luta por melhorias, especialmente pela utópica autonomia financeira.

Esse contexto de lutas por melhorias consiste, dentre outras medidas, na tentativa de fazer com que o Poder Executivo estadual cumpra o artigo 224, parágrafo único, da Constituição Estadual do Ceará (CEARÁ, 2000). Nela o constituinte definiu o investimento mínimo obrigatório em educação de 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, como prescrito no artigo 212 da nossa *Lex Fundamentallis* (BRASIL, 1988), por parte do governo estadual, sendo 1/5 desse percentual destinado ao Sistema de Ensino Superior, o que até hoje ainda não foi cumprido como determinou o constituinte estadual e federal.

Apesar dessas agruras no âmbito da docência da UECE, integro, desde 2006, o quadro de docentes efetivos desta IES. Neste ano, ingressei, através de concurso público de provas e títulos, obtendo o primeiro lugar, para a única vaga de Língua Portuguesa para o curso de Letras – Português da Fafidam, onde me encontro desde então. Contudo, estou afastado, desde 2018, para cursar doutorado em Linguística na Universidade Federal do Ceará (UFC), mas ministrei uma disciplina na modalidade remota no curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa do Centro de Humanidades da UECE.

Os meus saberes docentes são advindos dos meus percursos pessoal, acadêmico e profissional, mobilizados por meio de troca de experiências entre os pares e com os estudantes. Isso indica a efetiva profissionalidade na medida em que se (re)constróem saberes inerentes à profissão, cujos conhecimentos são construídos processualmente (ANASTASIOU, 2002). Essa construção processual do conhecimento revela que a docência não é uma vocação, mas uma profissão, que possibilita

a compreensão das transformações da sociedade e do trabalho. Tal compreensão revela, a partir da dimensão humana no trabalho interativo (LACERDA, 2015) e do interacionismo simbólico (ALVES *et al.*, 2007), a universidade como uma instituição social, e não administrativa (ANASTASIOU, 2002), já que o social deve predominar sobre o administrativo, para que não nos tornemos “buroprofessores”.

Assim, situo-me dentro dessa dimensão humana da profissionalidade docente revelada pela demonstração da especificidade do meu ofício de professor por meio das minhas atuações, das minhas habilidades, dos meus conhecimentos, das minhas atitudes e dos meus valores, constituindo-se em prática específica, por meio do meu engajamento docente nas atividades da universidade. Esse engajamento revela a minha identidade de docente responsável por minha promoção, caracterizada pelo investimento pessoal da minha formação, tendo em vista que busco a capacitação dentro e fora da universidade, calcada pelo saber teórico, cujas carreiras são direcionadas para a área acadêmica, o que revela a minha identidade de um docente autônomo e incerto (ALVES *et al.*, 2007).

Tudo isso corrobora para mostrar que sou um docente que me enquadro com uma identidade de instituição social (ANASTASIOU, 2002), na medida em que o meu trabalho docente exige pesquisa, cujo produto é socializado no ensino e na extensão, ou seja, numa ação docente que pensa a docência superior como uma profissão com compromisso, código de ética, objetivos sociais, conteúdos específicos e essenciais para a sociedade.

Dessa forma, exerço o meu papel docente como um parceiro na direção da construção do conhecimento e concebo o papel do discente como um construtor do



conhecimento, visto em movimento e transformação, em parceria comigo. Tanto é que metodologicamente exerço a minha docência de forma dinâmica, com uma pedagogia e inovação do processo do saber docente e discente através de uma troca de experiência e com uma avaliação processual, através da construção conjunta do conhecimento com o aluno.

Essa construção do conhecimento com o discente se dá através da metodologia na perspectiva dialética em sala de aula proposta por Vasconcellos (1992), que se baseia na ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo, cabendo ao educador apresentar os elementos a serem conhecidos, despertar e acompanhar o interesse dos educandos pelo conhecimento para que estes possam trabalhar, refletir, (re)elaborar os conteúdos, para se constituir em conhecimento dele, e não do professor, o que exige a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992).

Na mobilização para o conhecimento, tento, consoante Vasconcellos (1992), estabelecer o vínculo significativo inicial entre o sujeito e o objeto de conhecimento para o educando, a fim de possibilitar a elaboração das primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido. Tais representações se dão através do conhecimento da realidade do alunado, com o objetivo de ver as suas redes de relações e necessidades, de partir da realidade dele, da prática social em que o trabalho educativo se acha inserido, de ter clareza dos objetivos e de buscar as mediações apropriadas, estabelecendo uma prática pedagógica para o alunado capaz de fazer com que ele se transforme a partir da sua prática e da sua interação com o mundo.

Já na construção do conhecimento, procuro possibilitar, como leciona Vasconcellos (1992), o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, fazendo com que o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captando-lhe a essência. Faço isso, de acordo com Vasconcellos (1992), através da:

- a) significação, quando vinculo o conhecimento às necessidades, aos interesses e aos problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social mais ampla;
- b) práxis, quando não rompo o conhecimento da ação do educando sobre o mundo, seja por ação motora, perceptiva ou reflexiva, e da sua relação com a prática social que lhe deu origem;
- c) problematização, quando desafio, problematizo e desencadeio a ação de constituição do conhecimento no educando através do estabelecimento da contradição com o conhecimento parcial, equivocado, que o aluno traz, possibilitando, assim, a superação deste estágio de conhecimento;
- d) continuidade-ruptura, quando mostro que o conhecimento novo se constrói a partir do antigo (VASCONCELLOS, 1992), sendo necessário partir de onde o educando se encontra (senso comum, visão fragmentada, parcial, sincrética) e, através da minha mediação, propiciar a análise e a síntese do educando, para que ele chegue ao conhecimento mais elaborado, construindo relações;
- e) criticidade, quando busco a essência dos processos, sejam naturais ou sociais, já que o co-

nhecimento não é neutro, tendo em vista que por detrás de sua veiculação estão interesses de classes;

- f) historicidade, quando resgato a história do conhecimento e ajudo o educando a ressignificá-lo, possibilitando o entendimento do contexto em que surgiu determinado conhecimento, que tipo de problema veio resolver, etc., e mostrando as etapas de elaboração que a humanidade passou na construção deste conhecimento e que elas serão certamente percorridas pelas novas gerações no processo de apropriação deste conhecimento;
- g) totalidade, quando reconheço que o conhecimento tem origem num todo social e que, para recuperar seu significado, o educador deve articulá-lo com a totalidade, já que o educando deve construir o conhecimento, num nível de relação o mais totalizante possível, apesar de que é possível isolar determinado conhecimento para a análise, mas depois se faz necessária a síntese totalizante.

Na elaboração da síntese do conhecimento, seguindo a perspectiva de Vasconcellos (1992), proporciono aos educandos atividades em que eles revelem a capacidade de expor os vários níveis de relações que conseguiram estabelecer com o objeto de conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a aplicação em outras situações que não as estudadas, chegando aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante o conceito do todo ricamente articulado e compreendido, expressas de forma oral, gestual, gráfica/escrita, prática, virtual.

Também construo o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação e, portanto, passível de investigação e de outras mudanças, já que o conhecimento é algo a ser construído ao longo da disciplina. E tento formar cidadãos críticos comprometidos com a justiça social e com a dignidade da pessoa humana, através da construção científica, unindo-me com os outros professores e com os alunos, através da pesquisa. Tudo isso faz com que me situe, dentre os modelos jesuítico, napoleônico e alemão de ensino na Universidade Brasileira proposto por Anastasiou (2001), no modelo alemão.

Dentro desse modelo alemão de ensino (ANASTASIOU, 2001) em que me enquadro, parto do princípio de que planejar é uma atividade humana que envolve o processo de ensino e aprendizagem, cujos limites e possibilidades requerem de mim uma série de exigências e saberes específicos para o desenvolvimento de minha prática pedagógica como professor universitário da UECE. Isso envolve conhecimentos relacionados aos saberes pedagógicos e didáticos e à minha experiência, como propõem D'Ávila e Ferreira (2018, p. 37), ao afirmarem que “[os saberes profissionais] [...] não se dão de modo isolado, mas no contexto do trabalho docente”, ou seja, o fazer docente demanda saberes pedagógicos, didáticos e profissionais possibilitadores de inovação, ressignificação e aprendizagem, de acordo com as necessidades impostas pelo e no cotidiano.

Esse envolvimento do conhecimento relacionado aos saberes pedagógicos, didáticos e da minha experiência são os limites que tenho que enfrentar ao longo do meu planejamento, na medida em que o planejamento deve se abrir para a possibilidade de eficiência, previ-

sibilidade e planejamento do ensino e da aprendizagem na minha prática docente. Dentre as fases do planejamento, tenho me enquadrado dentro de um planejamento participativo (GANDIN, 1991), tendência crítica do planejamento, na medida em que, ao planejar, tenho consciência de aonde pretendo chegar com o ensino e a aprendizagem dos meus alunos e com a minha própria prática docente, dada a previsão das ações docentes traçadas por mim e fundamentadas em opções político-pedagógicas, a partir das situações didáticas concretas vivenciadas por mim e pelos meus alunos. Isso porque não podemos nos apartar da realidade que nos cerca no fazer docente, sobretudo em tempos como o que vivemos, em que as aulas presenciais, as reuniões, os encontros, os eventos foram substituídos pela modalidade remota.

Dessa forma, o planejamento funciona como uma possibilidade de mediação teórico-metodológica para minha ação consciente e intencional, em que estabeleço uma vinculação intrínseca entre a análise da realidade em que me situo junto com os meus discentes, a projeção de finalidades traçadas e a elaboração de mediação/plano de ação, capaz de mitigar a distância entre a realidade e a finalidade (GANDIN, 1994; VASCONCELLOS, 1995), já que a significação, a práxis, a historicidade, a totalidade, dentre outros elementos da construção do conhecimento apontados por Vasconcellos (1992), são essenciais para que esse fosso entre realidade e finalidade seja mitigado.

Assim, o meu planejamento tem como limite o ato decisório político, na medida em que tenho que fazer escolhas, opções metodológicas e teóricas, e ético, uma vez que ponho em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam minhas práticas docentes e as experiências vivenciadas pelos meus alunos, a fim de que se

possa transformar a realidade numa direção escolhida, a partir da organização e da clareza da ação impulsionada pela prática educativa. Isso revela, ao mesmo tempo, uma possibilidade para o ensino, para a aprendizagem da minha prática docente, para a transformação do meu labor docente, da minha relação com as pessoas e comigo mesmo, com a comunidade e com a sociedade, e para a produção de sentido ao elaborar, executar e avaliar um conjunto orgânico de ações, posturas, regras e rotinas, propostas para aproximar uma realidade de um ideal.

Essa aproximação da realidade do ideal é um sistema que se constrói como uma tendência educacional, na medida em que o ideal funciona como uma força centrípeta, cuja tendência é a homogeneização do planejamento, gerando uma espécie de monologização, em que se tem uma superestrutura, uma visão veridictória de uma verdade, uma hegemonia (BAKHTIN, 2002). Enquanto a realidade funciona como uma força centrífuga na proporção em que gera movimentos dispersos e heterogêneos, cujo planejamento tem que dar conta, na medida do possível, pois sempre se terá situações imprevisíveis, em razão da infraestrutura, da dispersão, do plurilinguismo e da dialogia (BAKHTIN, 2002).

Esse planejamento é concretizado por meio de uma série de estratégias de *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2004), que deve, em certa medida, refletir e refratar essas forças centrípetas e centrífugas, respectivamente, do ideal e da realidade, em uma espécie de dialogia entre o ideal e a realidade, como, por exemplo, a aula expositiva dialogada. Tal estratégia de *ensinagem* deve ser realizada, como propõem Anastasiou e Alves (2003), de forma que a exposição do conteúdo exija do aluno uma participação ativa e que o conhecimento prévio do discente seja considerado e tomado como ponto de par-

tida, através de uma série de questionamentos, interpretação e discussão do objeto de estudo. Além disso, a partir do reconhecimento e do confronto da realidade, há o favorecimento de uma análise crítica, o que resulta em uma produção de novos conhecimentos e proporciona a superação da passividade e mobilidade intelectual do aluno, corroborando a metodologia na perspectiva dialética da aula proposta por Vasconcellos (1992).

Além dessa estratégia de *ensinagem*, também me valho do estudo do texto, em que exploro as ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou busco informações e exploro as ideias dos autores estudados, proporcionando a identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise, (re)elaboração e resumo, a partir do contexto do texto, da análise textual da temática, análise interpretativa com extrapolação do texto, da problematização e da síntese. Quando uso essa estratégia de *ensinagem*, avalio os educandos por meio de uma produção escrita ou oral, com comentários deles, observando as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, interferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegaram (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Também utilizo a produção de portfólio, em que identifico a construção do registro, da análise, da seleção e da reflexão das produções mais significativas ou da identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. Essa estratégia de *ensinagem* requer dos educandos uma série de operações de pensamentos que giram em torno da identificação, da obtenção e da organização de dados, da interpretação, da crítica, da análise, da (re)elaboração e do re-

sumo. Como dinâmica da atividade dessa estratégia de *ensinagem*, envolvo, de acordo com Anastasiou e Alves (2004), a combinação das formas de registro, a identificação do material, a inclusão de orientações de formatação de trabalhos acadêmicos de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a nomeação dos relatos, os registros dos trabalhos de pesquisa, os textos individuais/coletivos, a inclusão de outras produções significativas, como fotos, desenhos, poemas, músicas, etc., as anotações de sentimentos de avanços e dificuldades pessoais, a inserção da avaliação construtiva do desempenho pessoal e do desempenho do educador, o procedimento de leituras dos textos/produções e os apontamentos dos avanços e dos aspectos que precisam ser retomados pelo estudante. Faço a avaliação dessa estratégia de *ensinagem* levando em conta os aspectos da organização e cientificidade da ação de professor e de estudante, clareza de ideias na produção escrita, construção e (re)construção da escrita, objetividade na apresentação dos conceitos básicos e envolvimento e compromisso com a aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Utilizo também a estratégia de *ensinagem* denominada de mapa conceitual, em que solicito a construção de um diagrama em que o educando tem que indicar a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. Tal estratégia exige dos discentes a capacidade de interpretação, classificação, crítica, organização de dados e resumo. Organizo a dinâmica da atividade através de conjunto de textos ou de dados, objetos, informações sobre um tema ou objeto de estudo de uma



unidade de ensino e aplico a estratégia do mapa conceitual propondo ao estudante a ação de identificação dos conceitos-chave do objeto ou texto estudado, seleção dos conceitos por ordem de importância, inclusão de conceitos e ideias mais específicas, estabelecimento da relação entre os conceitos por meio de linhas e identificá-las com uma ou mais palavras que explicitem essa relação, identificação de conceitos e palavras que devem ter significado ou expressam uma proposição, busca pelo estabelecimento de relações horizontais e cruzadas, percepção de várias formas de traçar o mapa conceitual, compartilhamento dos mapas coletivamente, comparando-os e complementando-os, e da justificção da localização de certos conceitos, verbalizando seu entendimento. Avalio através do acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios avaliativos, como conceitos claros, relações justificadas, riqueza de ideias, criatividade na organização e representatividade do conteúdo trabalhado (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

E agora diversificarei ainda mais as estratégias de ensinagem com as aprendidas recentemente no curso promovido pela Prograd/UECE, como: Phillips 66, que consiste em uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto estudantil a fim de obter informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas; grupo de verbalização e de observação (GV/GO), que consiste em analisar tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide a turma em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO), para que analisem, interpretem, critiquem, levantem hipóteses, obtenham e organizem dados.

É interessante pontuar que, por conta da pandemia, passei a usar a lista de discussão informatizada, em que se proporciona o debate a um grupo de pessoas a distância de um tema sobre o qual sejam especialistas, tenham realizado um estudo prévio ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Tal estratégia de *ensinagem* atualmente é usada demais no Ensino Superior através do Google Meet, para citar uma das ferramentas, pois, para tal atividade de *ensinagem*, além de redes sociais, como WhatsApp, Facebook, Instagram, dentre outras, organizo um grupo de pessoas para discutir um tema ou vários subgrupos com tópicos da temática para realizar uma reflexão contínua, debate fundamentado, com minhas intervenções ou de um debatedor, que, como membro do grupo, traz suas contribuições. Esse tipo de *ensinagem* proporciona uma avaliação grupal ao longo do processo, cabendo a todos esse acompanhamento.

A partir dessas estratégias de *ensinagem*, do *webinário* sobre avaliação e dos textos sobre avaliação sugeridos e lidos por mim durante o curso Prática Docente no Ensino Superior, percebi que o processo de avaliar é um ato complexo, tendo em vista que é político e pedagógico de tomada de decisão para melhorar o processo de aprendizagem e ensino, sendo necessário avaliar para a aprendizagem, evitando a prática do examinar, tão comum no meio acadêmico.

### **Encerrando o memorial: avaliando a atividade de capacitação docente**

A atividade de capacitação docente do professor universitário é um fator de extrema importância para

a melhoria da qualidade do Ensino Superior, apesar da perpetuação na Academia de que, para ser um bom professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo de sua área de formação, conhecimento teórico, e ser um bom pesquisador. No entanto, de acordo com Piva, Figueiredo e Liao (2008, p. 256):

[...] faz-se necessária maior conscientização entre os próprios professores acerca da necessidade de formação pedagógica do professor universitário, bem como, incentivos por parte de suas Instituições de ensino onde lecionam.

A nosso ver, essa falta de conscientização dos docentes de nível superior e a ausência de incentivo por parte das IES para capacitação docente, sobretudo da UECE, são formas de colocar e perpetuar o docente de nível superior em uma zona de conforto que o leva à fossilização.

Apesar disso, o curso de Prática Docente realizado foi um avanço, mesmo tímido, na busca de melhoria para nosso Ensino Superior a partir da percepção de que:

[...] os professores que possuem qualificação pedagógica podem fazer uso de um maior número de estratégias para dar conta das necessidades de aprendizagem e ensinagem dos seus alunos e elevar o nível de qualidade de ensino na universidade [o que com certeza trará benefícios para o planejamento, metodologia e avaliação, pois ressignificará o fazer docente]. (PIVA; FIGUEIREDO; LIAO, 2008, p. 265),

## Referências

ALVES, C. S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *Revista Univille Educação e Cultura*, Joinville, v. 7, n. 1, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-70.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

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

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CEARÁ. *Constituição do Estado do Ceará 1989*. Fortaleza: Inesp, 2000.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018. p. 21-46.

DUARTE, A. L. M. *As marcas de subjetividade na retextualização de termos de depoimento oriundos de audiências*

*de instrução penal*. 2004. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

DUARTE, A. L. M. Docência na Universidade Estadual do Ceará: um ofício de superação no *campus* Limoeiro do Norte. In: SCHÜTZ, J. A.; AMARAL, M. A. F.; PRAIS, J. L. S. (org.). *Saberes interdisciplinares*: políticas e práticas educativas. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p. 209-224.

DUARTE, A. L. M.; OLIVEIRA, A. C. A. Entre o discurso (da exigência) e o ensino (da inexistência): o memorial acadêmico como calcanhar de aquiles da autoavaliação acadêmica. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, v. 3, n. e7457, p. 1-23, 2020.

FARIAS, I. M. S. *Docência na universidade*: fragmentos de um tempo. 2010. 22 f. Memorial (Documentação necessária para ascensão funcional na Carreira do Grupo Ocupacional Magistério Superior da Funece/UECE no período de 01/04/2008 a 30/03/2010) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo na educação*. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HARGREAVES, A. *et al.* *Aprendendo a mudar*: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79-100, 2015.

OLIVEIRA, A. C. A. *Memorial acadêmico*: contexto comunicativo- situacional de produção e organização retórica do gênero. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PIVA, J. A. A.; FIGUEREIDO, M. M.; LIAO, C. O. A importância da capacitação docente na visão de um grupo de professores universitários. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, Valinhos, v. 2, n. 3, p. 255-267, 2008.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, n. 83, p. 1-18, 1992.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

## 11 SABERES E IDENTIDADES DOCENTES: REMEMORANDO ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap11>

### **MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES**

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) da UECE, atuando nas disciplinas de Didática, Economia Política e Educação e Organização e Legislação da Educação Básica.

## Contextualizando...

Considerando a formação continuada como processo formativo para a reflexão da prática e profissionalização docente, este estudo surge a partir das discussões tecidas no curso de formação Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem, oferecido pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nesse sentido, o curso teve como objetivo:

[...] fortalecer a formação pedagógica para mobilizar o potencial criativo e propositivo dos(as) professores(as), construindo práticas docentes mais coerentes com os princípios da formação humana crítica e emancipatória. (UECE, 2020, p. 5).

Diante disso, do ponto de vista dos conteúdos programáticos, o curso se estruturou em duas unidades: I - “Saberes, prática e profissionalidade docente no ensino superior”, com subdivisão em temáticas: “Profissionalidade docente no ensino superior” e “Modelos de ensino na universidade brasileira: concepções e historicidade”; e II - “Planejamento, avaliação e metodologias do ensino superior”, com ramificações: “O planeja-



mento como reflexão da prática pedagógica no ensino superior”, “Alternativas e possibilidades metodológicas para o ensino superior” e “Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem”.

Assim, considerando a necessidade da formação pedagógica dos docentes da UECE e a importância da formação em serviço, com vista a potencializar o trabalho pedagógico no contexto da pandemia da Covid-19, que assola todo o mundo, a atividade contribuiu como espaço formativo para se repensar a prática docente, para se partilhar saberes/experiências e para se revisar discussões acerca da identidade docente.

Dito isso, este capítulo busca refletir sobre a relação dos saberes docentes e sua intrínseca vinculação na construção da identidade profissional do professor. A investigação foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica narrativa, com análise qualitativa. Para isso, recorreu-se ao aporte teórico de: Alves *et al.* (2007); Franco (2009, 2015, 2016); Pimenta (2012); e Tardif (2014). Por sua vez, essas bases conceituais e metodológicas nos levaram às seguintes problemáticas: quais os saberes estão presentes na prática docente? Qual a relação desses saberes com a construção da identidade profissional do professor?

Posto isso, conclui-se que os saberes aludidos acima coadunam na construção das identidades dos docentes mediante a interação das experiências do(s) indivíduo(s) com trabalho e formação.

### **Primeiros passos: do não querer ao querer ser professor**

Discorrer sobre minha inserção na área da educação me remete a recordar sobre a decisão de que car-

reira profissional seguir após a conclusão do ensino médio, em 2006. Minha formação em Pedagogia se deu através de um processo de conquista do curso: enquanto uns(umas) já tinham a paixão ou a certeza de que queriam ser pedagogo(a)s, eu apenas queria entrar na universidade. No que pese a isso, na época, era apregoada a ideia de que o curso de Pedagogia seria uma boa porta de entrada para a universidade, por ser mais fácil. Conseqüentemente, uma vez aprovado, seria possível mudar de curso.

Em todo caso, ingressei na turma 2009.2 do curso supracitado, sem saber o que de fato seria essa formação. O conhecimento que tinha limitava-me a acreditar que se tratava de uma mera preparação acadêmica voltada à docência da educação infantil ao ensino fundamental I. Todavia, no primeiro semestre, cursei o componente curricular “Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia”, por meio do qual tive a oportunidade de conhecer as diversas áreas de atuação do profissional da Pedagogia. Não obstante, ainda não era o suficiente para me fixar no curso. A ideia de transferir para outra área ainda permanecia. Em face disto, ainda no primeiro semestre, fui escolhido para ser o representante da turma, já que sempre tive autonomia, seja nas atividades acadêmicas, seja na vida pessoal. Assim, cheguei ao segundo semestre. Na ocasião, surgiu a oportunidade de exercer atividade remunerada no Programa Segundo Tempo, como bolsista do curso de Pedagogia. Além disso, eu e outros colegas reativamos o Centro Acadêmico e, dessa maneira, aos poucos, eu estava criando vínculos com o curso.

Terminado o período de vigência da bolsa do referido programa, surgiu a oportunidade, no terceiro se-

mestre, de ter uma bolsa de Iniciação Científica (IC), da qual participei por um ano e meio. Terminado o período da bolsa, consegui uma vaga em uma escola pública de Sobral, Ceará, na qual permaneci por um mês. Essa foi a minha primeira experiência prolongada em sala de aula. Nesse período, pude aplicar alguns dos conhecimentos teórico-práticos que o curso de Pedagogia me ensinou. No entanto, ao mesmo tempo, era obrigado a reproduzir práticas arcaicas enraizadas na educação, a exemplo da conhecida pedagogia tradicional (educação bancária).

Em seguida, retornei à bolsa de IC e, depois de aprovado o pedido de renovação, permaneci até o oitavo semestre do curso, com o qual, neste período, eu já tinha me envolvido. Logo, já não sentia mais a necessidade de transferir minha matrícula a outro curso, pois, através do contato com os outros alunos e professores do curso de Pedagogia, fui construindo meu caminho na docência.

Em meados do oitavo semestre, surgiu a oportunidade de trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), para atuar especificamente ministrando cursos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Sendo assim, diante da possibilidade de ampliar minha atuação profissional, decidi sair da bolsa de IC e entrar no Senat, onde permaneci por quase nove meses, assumindo a coordenação pedagógica dos cursos.

No nono semestre, comecei uma especialização na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e concomitantemente foi aberto um edital de seleção de mestrado na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE). Por esse motivo, acelerei a finalização

da especialização com o interesse de concorrer a uma vaga no mestrado. Neste percurso, comecei a ministrar aulas em pequenas faculdades particulares em Sobral, em pífias condições de trabalho. No entanto, foram elas que me possibilitaram o contato contínuo com a docência no ensino superior. Nesse período, vivi momentos de realização profissional pelo fato de estar atuando na área em que me formei. Contudo, foram momentos de angústias também, que surgiam a cada aula que ministrava. Foi na vivência nessas instituições que presenciei o quanto se expandia a educação superior através do setor privado e o quanto a qualidade do ensino, sobretudo nas licenciaturas, era deficitária.

No final de 2014, ingressei no mestrado acadêmico, momento em que me dediquei aos estudos das pós-graduação, mas, sempre que possível, ministrava aulas em alguma instituição. Nesse contexto, a poucos meses para finalizar o mestrado, foi divulgado um edital de seleção para professor substituto da Fafidam, para o qual realizei inscrição e obtive a aprovação. Esse resultado foi o que me fez constantemente repensar minha prática docente e compará-la com o exercício da docência nas instituições anteriores, pois, por mais que seja hoje minoria no Brasil, a educação superior pública preza a qualidade do ensino ofertado.

Ao assumir as disciplinas no curso de Pedagogia em 2017, percebi o quanto é possível ter autonomia para ministrar as aulas, construir novas formas de avaliar e organizar as disciplinas. Não obstante, essas ações eram constantemente vigiadas nas primeiras experiências docentes que tive, pois o que estava em jogo não era a qualidade do ensino ofertado, mas a quantidade de alunos por turma, o que se refletia, por sua vez, no

orçamento da instituição. Sendo assim, tinha que realizar aulas e avaliações que agradassem os alunos-clientes, já que, caso fosse proposta uma atividade um pouco mais complexa, o professor era intimado a se esclarecer com a coordenação do curso.

Atualmente (2021) permaneço na Fafidam, no segundo contrato de professor substituto, e ainda almejo me tornar efetivo, de preferência da supracitada instituição, visto que foi onde tive oportunidade de me engajar na docência do ensino superior, comprometido com o ensino em si, corroborando uma formação necessária para a evolução dos alunos. Além disso, nas reuniões de colegiados, somos levados constantemente a refletir sobre a nossa prática profissional, revendo os textos utilizados em aula, a relação professor-aluno, os métodos de ensino e as formas avaliativas, uma vez que acreditamos ser o diálogo entre os pares essencial para um bom exercício profissional.

Nesse sentido, nas minhas aulas costumo continuamente dizer que somos construídos e reconstruídos constantemente no fazer docente. Somos a soma de várias práticas, sejam elas aquelas recebidas no período em que fomos alunos da educação básica e superior, sejam as realizadas por nós; em suma, é uma identidade permeada de outras identidades. Portanto, o fazer docente é objeto de constante reflexão. No cotidiano em sala, costumo relatar, por exemplo, que as primeiras aulas que elaborei e ministrei nos diversos cursos da Fafidam são diferentes das aulas que ministro hoje, pois há um amadurecimento profissional, seguido de reflexões individuais ou entre os colegas de profissão.

Hoje, ao elaborar minhas aulas, dialogo com outros docentes que ministram a mesma disciplina ou

afins, procurando conhecer novos estudos sobre as temáticas abordadas. Além do mais, elaboro, sempre que possível, novas formas avaliativas. Tudo isso contribuiu para que eu me tornasse mais flexível com meus/minhas alunos/as, procurando entender a vida deles/as para além da academia.

Por fim, nas páginas seguintes, retomarei dois elementos que considero sempre presentes na prática docente: os saberes docentes e a construção da identidade profissional. A escolha desses temas justifica-se, pois, por considerar crucial para a formação em Pedagogia a Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem.

### **Saberes docentes: revisitando a discussão**

Partindo da concepção de que a prática docente passa por um processo de ressignificação, situado em diversos contextos históricos, são construídos saberes que mobilizam sua ação pedagógica. Dito isso, é preciso superar a visão do professor como simples reprodutor de metodologias e de técnicas, ou como um executor de programas didáticos, pois, conforme Pimenta (2012), a função do professor não é uma atividade burocrática para qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Na verdade, a natureza do trabalho docente é ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados.

Tardif (2014) explicita que não se pode resumir o trabalho docente à transmissão de conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Seu exercício profissional, portanto, perpassa por diversos campos de saberes, mantendo uma intrínseca relação entre

eles, daí o caráter plural e complementar do saber docente: essa multiplicidade de saberes flui da formação profissional, de saberes disciplinares, de saberes curriculares e de saberes experienciais.

Pode-se definir como saberes da formação profissional aqueles repassados pelas instituições de formação de professores. Portanto, professores e alunos são considerados objetos de saber tanto para as ciências humanas quanto para as ciências da educação.

[...] Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação [...]. (TARDIF, 2014, p. 37).

No entanto, a atividade docente não se restringe aos estudos das ciências da educação, ela conflui em outros saberes, como o pedagógico. Acrescenta-se a isso que os saberes pedagógicos surgem de modelos doutrinários que buscam elucidar a prática educativa, como no caso da teoria tradicional e tecnicista de educação:

[...] incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por outro lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas [...]. (TARDIF, 2014, p. 37).

Nesse sentido, Franco (2015) questiona-se: prática docente é sempre uma prática pedagógica? Existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula? O que é, afinal de contas, o pedagógico? O que é prática pedagógica? O que caracteriza uma prática pedagógica?

Em seus estudos, Franco (2015) afirma que existem práticas pedagógicas que são formuladas pedagogicamente e há aquelas despidas do caráter pedagógico. A autora cita Carr (1996), que distingue *poiesis* e *práxis*. Para ele, *poiesis* é um fazer não reflexivo; já a reflexão é imanente à *práxis*, ou seja, uma ação reflexiva. Em outros termos:

[...] Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da *práxis*, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática [...]. (FRANCO, 2016, p. 534).

Portanto, o professor terá sua prática com caráter pedagógico<sup>1</sup> se considerá-la como uma ação não mecânica, mas consciente e participativa, necessária no momento do ato educativo.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se orga-

<sup>1</sup> No entanto, Franco (2015) chama a atenção para o fato de que a definição de prática pedagógica poderá mudar de acordo com a perspectiva que se tem do que seja pedagogia e da noção daquilo que é conferido à prática. Além disso, atenta para a distinção entre prática educativa, considerada como necessária para a consolidação dos processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas servem para concretizar os processos pedagógicos.



nizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536).

Neste viés, consideram-se as práticas pedagógicas como formas organizadas intencionalmente, com vista a responder às demandas educacionais e objetivando sua transformação. Sendo assim, nem toda atividade docente é prática pedagógica<sup>2</sup>. Dito de outra maneira:

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno [...]. (FRANCO, 2015, p. 541).

Logo, o saber pedagógico vincula-se aos estudos da didática. Nessa perspectiva, estudos de Farias *et al.* (2014) e Libâneo (2003) apontam para a necessidade da articulação dos conhecimentos específicos com os sa-

<sup>2</sup> Franco (2015) afirma que, para que a prática docente seja considerada prática pedagógica, são necessárias a reflexão crítica da prática e a consciência da intencionalidade de que as práticas estão carregadas.

beres pedagógicos e didáticos, uma vez que o domínio de uma matéria não necessariamente imprime uma transposição didática do conteúdo, ou seja:

*[...] Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma de un objeto de saber en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica [...].* (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Pimenta (2012) complementa essas ideias ratificando a necessidade da articulação dos saberes dos conhecimentos específicos com os saberes pedagógicos e didáticos, pois historicamente, nos cursos de formação de professores, os saberes foram trabalhados em blocos distintos ou ocuparam maior centralidade em relação aos demais. Em consequência:

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis [...]. (FRANCO, 2016, p. 545).

Ademais, de acordo com a autora supracitada, no período de ênfase nos saberes pedagógicos, as preocupações estavam nos temas referentes à relação professor-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem e do domínio das técnicas ativas de ensinar. Somada a

isso, a predominância da ciência psicológica desdobra-se numa psicopedagogia. Em outros momentos as discussões estavam voltadas para as técnicas de ensinar baseadas na tecnologia. Por outro lado, em outras épocas, os saberes científicos são colocados em evidência, com ênfase na didática das disciplinas, defendida como essencial no processo de ensino.

Diante do exposto, Houssaye (1995 *apud* PIMENTA, 2012) afirma que se deve buscar a superação da fragmentação de saberes na formação de professores. Para isso, é necessário construir saberes pedagógicos que vão ao encontro das demandas pedagógicas que a realidade apresenta. Assim, deve-se partir da experiência real dos docentes como ponto de partida e chegada, ou seja, o caminho de ida e volta deve ser a prática social<sup>3</sup> da educação. Em síntese:

[...] Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior [...]. (PIMENTA, 2012, p. 3).

Assim, além dos saberes docentes, os saberes disciplinares, oriundos das instituições universitárias, assim como os demais, estão presentes na formação inicial e contínua dos professores das disciplinas cursadas.

<sup>3</sup> Franco (2015, p. 607) afirma que “[...] ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino [...]”.

[...] São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdade e de cursos distintos [...]. (PIMENTA, 2012, p. 38).

Tardif (2014, p. 38) apresenta ainda os saberes curriculares materializados nos programas escolares:

[...] esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...].

Por fim, destacam-se os saberes experienciais, resultantes do exercício da prática dos professores. São caracterizados pelo desenvolvimento de formas específicas de ensino.

[...] Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidade de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos [...]. (TARDIF, 2014, p. 39).

Diante do exposto, os saberes que constituem a prática docente possibilitam entender as práticas pedagógicas materializadas na sala de aula, pois os professores, como grupo social, apresentam um trabalho específico dentro de um tecido social de relações complexas. Esse, por sua vez, aproxima as sociedades mais primitivas às sociedades mais avançadas na construção do conhecimento. Sendo assim, o saber docente é um saber historicamente produzido em determinados contextos e em determinadas posições na escala evolutiva do processo de escolarização.

Todavia, os saberes dos professores não são limitados em si, mas a soma de diversos saberes que são provenientes de diversas fontes. Por isso, pode-se considerá-los como um saber plural. No entanto, dependendo do tipo de saber, existem aqueles que podem ser desvalorizados (saber experiencial) em relação aos considerados validados pela comunidade acadêmica (saberes profissionais). Por isso, os professores que atuam na escola têm assumido uma dimensão técnica e pedagógica, com o objetivo de aplicar os saberes que foram elaborados não a partir da prática social, mas dos estudos dos grupos de cientistas educacionais.

Dito isso, é importante ressaltar a distinção que Franco (2009) realiza entre os saberes pedagógicos e os conhecimentos pedagógicos. Para a autora, os saberes pedagógicos não podem ser definidos como práticas repetitivas do processo de ensino e aprendizagem docente, já que “[...] os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico [...]” (FRANCO, 2009, p. 13).

Sendo assim, é importante compreender que os saberes docentes são permeados por concepções teóricas que se realizam na prática educativa. Sem elas, a docência se reduziria a um conjunto de fazeres. Nesse sentido, Franco (2009, p. 14) explicita a distinção entre saber e fazer, sendo este último:

[...] decorrente do tratamento da prática, enquanto tecnologia, será o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva. Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. É por isso que muitas vezes afir-

mo aos professores que o mero exercício docente nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério pode produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das [sic] vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário [...].

Assim, o fazer está correlacionado com a prática em si:

Já um saber implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se [sic] transformam e são por ela transformados. Importante a realçar é que os saberes produzem conhecimentos, porque prenes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação, sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador [...]. (FRANCO, 2009, p. 14-15).

Em relação ao conhecimento pedagógico, Franco (2009, p. 19) alerta que o conceito que temos sobre os

conhecimentos pedagógicos, como sendo aqueles constituídos por elaborações teóricas de pesquisadores – supostamente apresentadas aos professores e por eles praticadas –, é um equívoco, pois:

[...] quem circula e pesquisa no cotidiano das salas de aulas percebe que as práticas escolares, muitas vezes, organizam-se em torno de teorias que não são, necessariamente, aquelas produzidas pelas ciências da educação, especialmente, a Pedagogia [...].

Assim, as teorias<sup>4</sup> produzidas pelas ciências da educação estão distanciadas das práticas educativas reais, daí a difícil apropriação das teorias, conhecimentos educacionais por parte dos professores. Para a autora supracitada, “[...] as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressões dos sentidos esclarecidos no exercício da práxis [...]” (FRANCO, 2009, p. 20), ou seja, quando produzem conhecimentos que contribuam para a articulação entre a teoria e a prática.

## Refletindo sobre identidade e saber docente

O processo educacional no Brasil data de meados de 1540, com a chegada dos jesuítas, quando se iniciou o processo de catequização dos nativos do nosso país. Nesse contexto, podemos considerar os jesuítas os primeiros professores brasileiros, também chamados de padres-mestres.

<sup>4</sup> Franco (2009) afirma que a Pedagogia tem recorrido aos estudos da ciência clássica de classificações padronizadas, que considera apenas a investigação dos fenômenos, centralizando as relações de causalidade, pautada em análises quantitativas.

Além disso, a docência e a escola foram consideradas como uma extensão do lar familiar. Nesse viés, o exercício do magistério foi gradativamente sendo destinado às mulheres, por considerar a tarefa de cuidar como um exercício feminino e o ambiente escolar, por sua vez, como a segunda casa do aluno. Consequentemente a função docente não necessitava de uma formação para o seu exercício, pois “cuidar” de crianças seria algo instintivo, inerente à mulher.

Considerando os aspectos aqui apresentados, na atualidade é possível notar a permanência da visão docente como vocação. Não obstante, essa persistência ideológica se dá em conformidade com a concepção de educação como caridade, em favor da população economicamente carente. Partindo dessa perspectiva, pressupõe-se que ministrar aula era uma tarefa que podia ser desempenhada por qualquer indivíduo sem formação específica para isso, já que bastaria ter boa vontade.

Por esse motivo, o exercício da docência por pessoas leigas é um traço histórico no exercício profissional docente, uma vez que o Brasil começou tardiamente a elaborar políticas destinadas à formação de novos docentes. Da mesma forma, procrastinou a capacitação daqueles que já estavam em exercício. Prova disso é que basta retroceder na história e verificar que a criação do Ministério da Educação e Saúde aconteceu apenas em 1932 e a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação apenas em 1961. Dito isso, a partir da criação de políticas e cursos de capacitação docente é que, aos poucos, o exercício da docência passou por um processo de profissionalização. Em consequência, atos normativos legais foram criados e, assim, o professorado passou a ser uma profissão socialmente reconhecida pela população.



Nessa perspectiva, com a profissionalização do magistério, passou a ser possível associar teorias e práticas que permitissem apontar elementos constitutivos do ser e do se fazer professor. É com essa concepção que Anastasiou (2003, p. 8) afirma:

[...] os elementos constitutivos da identidade de uma profissão, ou seja, o ideal a ser construído, os objetivos, pessoais e os sociais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidade de classe já começam a fazer parte do cotidiano dos alunos [...].

Todavia, ressaltamos que o exercício da docência, por parte de indivíduos “vocacionados” ou leigos, é importante, pois o aprender fazendo também é um dos elementos que contribuem para a construção da identidade profissional docente, pois essa formação do eu professor é carregada não apenas das contribuições curriculares apreendidas nos cursos de formação de professores, mas também pela prática e vivência, seja ela pela experiência do indivíduo como aluno ou do exercício precoce da profissão sem a formação requerida.

Portanto, para considerar a docência como profissão, e não vocação, é preciso, *a priori*, erigir um olhar histórico sobre a educação brasileira. Essa é condição *sine qua non* para entendermos a concepção desse ato vocacional, absorvida pela docência e proferida por muitos professores em seus discursos com seus pares. Nesse viés, a identidade é compreendida como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136 *apud* ALVES *et al.*, 2007, p. 273).

Além disso, levando em consideração a formação docente, com base em documentos legislativos, inviabiliza-se a prática docente por indivíduos não habilitados. Nesse sentido, caminhamos para o que Dubar (2005 *apud* ALVES *et al.*, 2007) chama de profissionalidade. Esta última, por seu turno, está ligada à formação da identidade – elaborada social e profissionalmente –, recriando constantemente experiências.

Em suma, a identidade, ou a estruturação identitária, como classifica Dubar (2005 *apud* ALVES *et al.*, 2007), carrega no seu processo de construção elementos heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios, ou seja, apresenta em seu cerne processos biográficos que estão relacionados com a visão que o indivíduo tem de si e com o processo relacional, que consiste na visão do outro em relação ao eu profissional. Assim, essa identidade é construída a partir da visão do outro.

Nesse sentido, as experiências dos primeiros anos de ensino são guardadas nas memórias e são ativadas constantemente no fazer docente: seja em diálogo com os colegas de profissão, seja em rodas de discussão ou em espaços formativos. Essa partilha de práticas anteriores ao exercício da docência e posteriores a ela podemos chamar de narrativa pedagógica<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Dito de uma outra forma, Prado, Cunha e Soligo (2018, p. 21) assim as definem: “São memoriais, novela de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos diários, relatos de experiência e de pesquisa, dentre outros registros em que os educadores documentam o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual. São textos que mobilizam o necessário diálogo entre os conhecimentos, saberes da experiência da formação e da profissão e que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua atuação profissional”.

Destarte, discorrer sobre o exercício profissional requer revisitar memórias até então adormecidas, pois rememoramos práticas pedagógicas exitosas ou não de diversos docentes, como, por exemplo, a pouca relevância do planejamento da aula e a utilização do tempo/aula para a exposição do conteúdo. Os estudos de Franco (2016) afirmam que a prática docente se apresenta como avulsa, sem conexão, sem direção com os demais elementos constituintes do processo de ensino: objetivos, conteúdos e métodos, uma prática bastante distanciada de uma prática pedagógica.

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade, uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social [...]. (FRANCO, 2016, p. 542).

De certo modo, a construção da identidade docente deve ser compreendida como produto-situação no tempo e no espaço, pois o ser professor carrega experiências identitárias de outros. Em outros termos, somos um conjunto de várias identidades, seja das experiências como alunos da educação básica, seja no ingresso nos cursos de formação inicial e continuada. Essa reflexão, porém, só é possível porque, de alguma forma, fomos afetados por outrem.

Desse modo, a prática pedagógica conflui na construção também dos nossos saberes, sejam eles curriculares, disciplinares, de formação profissional e experiencial. Logo, a trajetória profissional docente se

constrói em diversos períodos e de vários indivíduos, visto que:

[...] um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2014, p. 15).

Ademais, Tardif (2014) procura apresentar os saberes dos professores, considerando a intrínseca relação da sua individualidade ao social, demonstrando o quão plural é a construção da nossa identidade, formada por diversos fios que se inter cruzam no exercício profissional. Assim, o fio condutor entre saber e trabalho é aquele que os docentes adquirem na estreita vinculação com o trabalho exercido no seu ambiente profissional.

No tocante à diversidade do saber, afirma-se a predominância da heterogeneidade, pois esta contempla múltiplas fontes. Já a temporalidade do saber é oriunda de determinado período e contexto, mas não se restringe ao processo de escolarização ou ambiente familiar dos professores. Na verdade, a ideia de temporalidade “[...] se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional [...]” (TARDIF, 2014, p. 20).

As experiências do trabalho são, por sua vez, saberes resultantes do exercício profissional. Estes, na balança do saber, encontram-se em constante desequilíbrio e até de forma hierárquica, dependendo dos fins a que se destinam, quando mobilizados. No quinto fio, os saberes humanos caracterizam-se pela íntima relação

humana: é um processo interativo realizado por professores e discentes na sala de aula.

Assim, pode-se afirmar que a identidade docente está intimamente ligada aos saberes docentes, construídos ao longo do tempo e do espaço. Desse modo, o professor os exterioriza através da sua consciência prática, que é multidimensional, já que carrega, em sua gênese, aspectos da identidade pessoal e profissional.

[...] A dimensão profissional das identidades adquire importância particular a partir da compreensão de cada possível configuração identitária que é resultante da dupla transação entre o indivíduo e as instituições e entre o indivíduo em confronto com uma mudança/inação e seu passado. Isso é resultado de uma dinâmica constante da socialização profissional e das identidades sociais, que são produtos da articulação entre uma identidade (virtual) atribuída pelo outro e uma identidade (virtual) para si construída ao longo da trajetória anterior [...]. (ALVES *et al.*, 2007, p. 279).

Em síntese, os elementos constitutivos da atividade profissional docente sofrem influências da realidade social do indivíduo, como aluno, ou de condições externas, oriundas da própria educação escolar. Cabe ressaltar, pois, que a prática pedagógica não é neutra e desinteressada. Com efeito, é intencional e reflete a realidade do espaço micro e macro onde o educador está inserido.

## Considerações finais

O estudo buscou discutir sobre a importância da prática de ensino, evidenciando os saberes docentes e seus desdobramentos na construção da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, evidenciamos,

diante da multiplicidade de fatores internos e externos do contexto em que estão inseridos, a importância das identidades.

Outrossim, o saber-fazer tem influências das experiências pessoais, que advêm da aquisição da convivência familiar e da formação escolar da educação básica, superior ou profissional para o magistério. Esta última é adquirida nos cursos de licenciaturas, por meio dos estágios. Somado a isso, é oportuno enfatizar os saberes dos programas e do livro didático, ferramenta presente cotidianamente na atividade docente, bem como os saberes provenientes da prática pedagógica e da socialização entre os demais professores.

Por fim, os saberes redundam na construção das identidades dos docentes mediante o movimento articulado da interação das experiências do(s) indivíduo(s) com trabalho, formação e experiências. Portanto, a identidade docente é marcada pelo conjunto de sujeitos que têm em comum os saberes profissionais, da organização escolar, das vivências anteriores e posteriores à escola. Logo, necessitam refletir constantemente sobre os processos identitários, produto das relações heterogêneas, ora complementares, ora contraditórias.

## Referências

ALVES, C. S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *Revista Psicopedagogia*, Pinheiros, v. 20, n. 61, p. 7-16, 2003.

- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- FARIAS, I. M. S et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.
- FRANCO, M. A. R. S. *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem*. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2009.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignificações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.
- PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus; Natal: UFRN, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

## 12 DA DOCÊNCIA COMO ARMA POLÍTICA AO MÉTODO DE DESCOBERTAS E AUTOESTIMA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap12>

### **ALTEMAR DA COSTA MUNIZ**

Professor de História na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [altemar.muniz@uece.br](mailto:altemar.muniz@uece.br)



O tempo é que me deu amigos / E esse amor que não me sai / Que doura os campos de trigo / E os cabelos de meu pai / Faz rebentar paixões / Depois se nega às criações / E assim mantém a vida / (que acontecerá aos corações / Se o tempo não passar?). (NILSON CHAVES, Tempo Destino).

## 0 ano zero

**D**escobri-me professor em 1984, ainda no ensino médio - na época, segundo grau -, quando, fascinado pelo movimento das Diretas Já, passei da condição de jovem alienado para a de possuidor de uma consciência política de esquerda. Na época, todo neófito precisava estudar a História do Brasil e da Revolução Russa como forma de participar dos debates sobre desenvolvimento político, social e econômico que levaria à Revolução. Devorei em uma semana o livro *História da sociedade brasileira*, de Chico Alencar, e, na semana seguinte, os *Dez dias que abalaram o mundo*, de John Reed.

A derrota da emenda Dante de Oliveira não trouxe um refluxo das mobilizações políticas do país nem do meu afã de lutar pelo fim da ditadura. No mesmo ano, iniciei a militância estudantil, ampliando minha compreensão de política, contradições e conflitos sociais. Frequentava aos sábados as reuniões da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (UMES), às quais normalmente chegávamos cedo para discussões

com outras tendências sobre o caráter da Revolução no Brasil. Por esse período, fiz parte do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), na época abrigado no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), como todas as forças de esquerda da época, com exceção do Partido dos Trabalhadores (PT), para o qual olhávamos com desconfiança, já que seu surgimento fazia o papel do regime de dividir as oposições. Em outubro, fui eleito vice-presidente da entidade, o que fez meu nome aparecer pela primeira vez nas páginas do jornal *O Povo* e no rol dos fichados na Polícia Federal, como deparei a partir da pergunta da secretária do Colégio Integral-Centro, onde eu estudava, se tinham devolvido meus documentos, pois havia dado meu endereço a um homem que queria restituí-los, mas eu não tinha perdido nenhum documento.

A militância também ampliou minha visão geográfica do país. Para um adolescente que até os 17 anos nunca tinha saído do estado, comecei por São Paulo, onde participei do Congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) em Osasco. Minha primeira viagem num ônibus da Itapemirim, comendo biscoitos recheados por três dias, pois não tinha grana para comer nos restaurantes de estrada. Foi a primeira vez que vi um McDonald's, que ainda não tinha chegado a Fortaleza, e andei de metrô. Também conheci a forma de abordagem truculenta da Polícia Militar paulista, que ameaçou prender nosso grupo de 30 jovens, em plena praça da Sé, por estarmos usando um broche do MR-8.

Meses depois, encarava outra viagem de ônibus, dessa vez a Brasília, para a convenção nacional do PMDB, onde presenciei a indicação da chapa de oposi-

ção Tancredo-Sarney para a disputa do colégio eleitoral que elegeria o próximo presidente do país. Lembro-me da admiração com a cidade, o tamanho do Congresso Nacional e as esperanças nos rostos das lideranças políticas de oposição que viam a possibilidade de chegar ao poder com a divisão do Partido Democrático Social (PDS) e a formação da frente liberal.

O ano de 1984, portanto, foi meu ano zero. Um novo Altamar surgia ali, com uma formação teórica e filosófica, com um amor pela “revolução” socialista e principalmente com o desejo da docência como estratégia de atuação política, mas numa perspectiva dogmática, em que a vanguarda ensinava, pouco ouvia e nada aprendia fora de sua gaveta doutrinária, mas essa compreensão só tive lá pelo ano de 1994. Até então, via-me como o jovem que tinha “A certeza na frente, a história na mão”, como dizia a música de Geraldo Vandré que cantávamos exaustivamente.

### **Vida universitária: o que é solido desmancha no ar**

Terminei o segundo grau em 1985. Até então, o único membro de uma família de cinco irmãs que conseguia tal feito. Meu primeiro vestibular foi para Direito na Universidade Federal do Ceará (UFC) e felizmente não fui aprovado. Zerei nas provas de inglês e português. Como papai tinha medo que eu virasse um vagabundo, obrigou-me a trabalhar na loja de ar-condicionado de um amigo, em 1986. Nesse período, aproximei-me do movimento sindical de oposição à então diretoria do Sindicato dos Comerciários de Fortaleza, comandado havia décadas por um pelego. As condições de trabalho e salariais ruins acentuaram meu desejo de ser profes-

sor, pois ao menos estaria num espaço de valorização social, coisa que dificilmente um comerciário via.

Fiz o vestibular no fim de 1986 apenas com a pretensão de sondar meus níveis de conhecimento, entretanto fui aprovado no curso de História da UFC para a turma de 1987, para o qual passaram apenas oito alunos. Ainda lembro da fala de papai quando informei minha aprovação: *“Tu é abestado mesmo... tanto professor passando fome e vai logo escolher este curso?”*. Impressionar papai era o meu maior desejo até os 17 anos de idade. A partir disso, tomei a decisão de escolher meus próprios caminhos, mesmo com a sua desaprovação, e isso levou-o a me elogiar para seus filhos do segundo casamento.

Na UFC, queria consolidar minha formação política e não tinha pretensões acadêmicas, algo menor na consciência política de esquerda da época. Toda a “teoria marxista” sobre História que trazia não dava espaço para dúvidas. O futuro inexorável da humanidade era o socialismo; as revoluções eram consequências diretas de descompasso entre bases econômicas e forças produtivas; o proletariado, através de um partido, criaria uma sociedade perfeita, como era a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O curso serviria apenas para me encher de conteúdos sobre fatos históricos da evolução humana, sem espaço para dúvidas e questionamentos “pequeno-burgueses, típico de desbundados e de porra-loucas”, que era a visão do MR-8 sobre seus opositores.

Como nos adverte, contudo, Anastasiou (2002), ninguém fica indiferente a um ambiente acadêmico sério: o contato com o currículo, a compreensão da identidade profissional, seu papel social, a convivência com os professores e entidades estudantis. O curso de His-

tória da UFC tinha poucos professores com mestrado e ninguém com doutorado, mas havia uma cultura acadêmica focada nas discussões teóricas e metodológicas de diferentes escolas historiográficas. Havia umas críticas ao marxismo ortodoxo, do tipo Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré, e uma grande apologia à Nova História francesa. Éramos formados para sermos historiadores, embora a estrutura do curso fosse de licenciatura. Inicialmente tive uma reação de autoafirmação de minhas certezas e depreciava aquela Nova História, que estudava a subjetividade humana e questionava todas as minhas certezas, até mesmo as sagradas revoluções e seus líderes a partir dos resultados destas na contemporaneidade.

Como resultado disso, nos primeiros dois anos da faculdade, minhas relações ficaram restritas ao grupo do Centro Acadêmico, formado por seis mulheres, que sabiamente relevavam minhas arrogâncias políticas e intelectuais usando em favor do Centro Acadêmico Frei Tito de Alencar (Cafta) minha militância “tarefeira”, típica da formação “revolucionária”. Boa parte desse grupo é composta de minhas colegas na UECE: Noélia Sousa, Zilda Menezes e Vera Lima. Fizemos coisas importantes, como reabrir o Cafta, que estava abandonado; criamos um curso pré-vestibular para alunos de escola pública, algo inédito na época; criamos uma biblioteca para os alunos do cursinho em parceria com a Biblioteconomia; participamos ativamente do movimento estudantil de História Nacional, chegando a sediar o Encontro Nacional dos Estudantes de História (ENEH) em 1988.

Entretanto, a turma mais descolada e interessante do curso estava fora da direção do Cafta. Eram anar-

quistas, petistas, sem partidos, poetas e músicos, mas eles me odiavam. Um deles chegou a me apresentar a um outro colega como “meu inimigo”. Fui ameaçado de agressão física por outros em debates acalorados. Até que chegou um momento em que percebi que eu poderia ser um professor da Universidade. Tinha sido aprovado no Projeto de Educação Tutorial (PET), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e era considerado pelos professores como inteligente e “cabeça-dura”. Ganhei até o apelido de “Alteimoso”. Passei a fazer da docência universitária um projeto de vida, mas me faltava diálogo com pessoas de diferentes concepções políticas e de vida. Comecei então a questionar minhas certezas e a conversar com as dúvidas de outros colegas. Passei a frequentar o futebol de salão na quadra do Centro Esportivo Universitário (CEU), as calouradas e os bares, mesmo não bebendo álcool. Como direção do Cafta, apoiava e financiava saraus e eventos acadêmicos dos meus inimigos de outrora. Boa parte dessa turma esteve presente no meu casamento em 1992, muitos dos quais se tornaram colegas de trabalho na UECE: Pádua Santiago, Erick Araújo, Marcos Silva, Carlos Jacinto, Gerson Júnior, Francisco Damasceno e Manoel Fonseca.

### **Docência básica e (des)encontro de gerações**

Terminei minha licenciatura em 1991, mas continuei ligado à UFC pelo bacharelado em História, pelas aulas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e História do Brasil no Cursinho Novo Vestibular (atividade de extensão que criamos na gestão do Cafta em 1987) e pelas aulas de História Geral no cursinho pro-

movido pela reitoria. Ademais, participei de um projeto no Núcleo de Documentação e Cultura (Nudoc) sobre História Administrativa de Fortaleza, coordenada pela saudosa professora Simone de Sousa, o qual gerou um livro sobre as administrações municipais da cidade.

Em 1992, tive meu primeiro emprego como professor na rede privada, no Colégio Integral, onde terminei o segundo grau, conhecido por ter as piores turmas de alunos, pois aceitava os expulsos dos grandes colégios. Ali entendi como havia um hiato grande entre o que aprendi na universidade e a realidade do chão da escola. Tinha conhecimento histórico e pouca formação didático-pedagógica e não compreendia a avaliação como processo de investigação da aprendizagem para enfrentar aquela realidade de menino(a)s de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (atuais 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) que faziam da indisciplina e do desafio à autoridade docente uma forma de autoafirmação. Tive que aprender, como explica Gatti (2007), a me constituir profissional na interação entre meus colegas e minha trajetória pessoal e social.

Inicialmente usei variadas formas de autoritarismo, como lei do silêncio, lista negra e expulsão da sala. Fiz da lógica somativa uma chantagem na negociação para conseguir a aplicação, silêncio, concentração e docilidade, “[...] em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer” (PERRENOUD *apud* ZEN; GUERRA, 2018, p. 139).

Entretanto, o que consegui foi muito temor, apatia, nada de respeito e pouca aprendizagem. Busquei então outras técnicas de persuasão que colocassem a busca pelo conhecimento como foco das aulas e principalmente das atividades fora da sala. Indicava tarefas

que exigiam a saída de casa e a visita a espaços como o Sindicato da Indústria de Torrefação e Moagem de Café do Estado do Ceará (depois da aula sobre a República do Café com Leite), o Sindicato dos Petroleiros (depois do conteúdo sobre o Governo Vargas e a criação da Petrobras) e a Associação de Pracinhas da Força Expedicionária Brasileira (após o capítulo sobre a Segunda Guerra Mundial), como forma de levá-los a conhecer a presença das ações humanas do passado no presente.

Como Anastasiou (2008) indica, os casos engraçados também merecem registros para o processo de aprendizagem e avaliação. Após uma aula sobre a Segunda Guerra Mundial, um aluno me disse que seu sonho “era participar de uma guerra”. Preocupado, na aula seguinte, expliquei o que uma guerra provocava no cotidiano de jovens como eles: orfandade, fome, doenças, estupros, desabrigos, condições abjetas de vida. Até aí ficaram chocados. Finalizei dizendo que, enquanto durasse o conflito, não haveria escolas nem aulas. Toda a turma começou a gritar: “*Guerra! Guerra! Guerra!*”. Talvez hoje esses alunos, agora pais, não tenham a mesma concepção com seus filhos em casa por conta da pandemia.

A mudança de metodologia melhorou minha relação com as turmas. Um dos alunos mais rebeldes chegou a dizer para outro colega que Altemar era “chapa”, o que significava ser considerado um cara legal. Esse mesmo discente ficou em minha memória. Sua equipe havia visitado a Associação de Pracinhas da Força Expedicionária Brasileira, tendo, na aula seguinte, quando ia se apresentar, levado não só um belo trabalho, como também os próprios pracinhas para assistirem à apresentação e testemunharem para toda a turma o que haviam vivido nos campos de batalha da Itália. A presença



daqueles idosos, com suas fardas militares, medalhas e boinas, agitou o colégio. Na hora de sua fala, explicou como os pracinhas, depois da guerra, passaram necessidades pela falta de cumprimento das promessas do governo. Isso o fez chorar, e um dos pracinhas se levantou e lhe deu um abraço de consolo. Duas gerações que se encontravam e dialogavam numa troca de afetos e de experiências de vidas que emocionou a todos. Nenhuma aula em minha vida foi mais didática como aquele momento. Desde então, 29 anos se passaram. Especializei-me, fiz mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas, quando busco momentos que tornaram minha profissão marcante, lembro-me do abraço do pracinha no aluno indisciplinado. A História nunca mais foi a mesma para aquele aluno nem a condição docente para mim. Foram muito importantes essas experiências no ensino básico, principalmente nas problemáticas turmas do Integral, para o que viveria na docência da Universidade.

### **Lições de estrada: sonhos e abrigos**

Saí do colégio Integral em 1993 e entrei no Cearense, bem menos complicado em termos de disciplina. No mesmo ano, no mês de setembro, entrei no curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Ainda conciliei o ensino no colégio Cearense e na Universidade até o ano de 1996, quando solicitei dedicação exclusiva. Iniciei minha carreira docente como auxiliar de ensino, algo possível numa época em que quase não havia mestres na região.

Minha experiência no ensino básico me levou a ter preocupação em ser entendido, e não apenas mos-

trar erudição. Recusava-me a ficar horas sentado sem escrever uma palavra no quadro-negro. Lembro-me da primeira aula na Feclesc, em setembro de 1993, na disciplina de História Antiga I, abordando a produção historiográfica da disciplina. Em determinado momento, falei dos efeitos da “desestalinização” na compreensão sobre o modo de produção asiático; como, após a morte de Stálin, em 1953, e a denúncia de seus crimes no congresso do Partido Comunista da URSS, em 1956, derrubou-se a crença na tese da necessidade de todos os países passarem pelos mesmos modelos de produção do Ocidente para, enfim, chegarem ao socialismo. Então, perguntei: “Alguém sabe o que foi a ‘desestalinização’?”. Um aluno indagou: “*Alguma coisa a ver com a retirada de sal da água?*”. Naquele momento, percebi que estava falando sozinho e voltei desde o começo do texto para explicar fatos e conceitos desconhecidos para aqueles alunos. Se não tivesse passado pela educação básica, tinha ficado indiferente à falta de conhecimento dos discentes sobre aquele assunto.

A principal característica dos alunos de História da Feclesc na época de 1993-1999 era a idade média em torno dos 30 anos, servidores públicos com certo poder aquisitivo. Os alunos não tinham problemas com alimentação ou de reprodução dos textos, mas tinham uma grande resistência em ler textos teóricos e em fazer provas escritas e sem consultas. Eu e os demais colegas entramos em 1992-1993 renovando quase por completo o corpo docente do curso. Tínhamos uma maior preocupação na pesquisa do que no ensino e queríamos formar historiadores, e não “apenas” professores. Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, já havíamos aprovado uma reformu-

lação curricular que implantava a defesa obrigatória de monografia. Isso produziu choques de culturas acadêmicas com os alunos e os antigos colegas que haviam ficado. Havia em nós uma arrogância de pensamento de que a História da Feclesc começava conosco. O que vinha antes era tão pequeno que merecia ser ignorado. Poucos de nós víamos nos alunos e nas comunidades que eles representavam algum espaço de conhecimento digno de nota. Apenas trabalhávamos ali e não tínhamos nenhuma pretensão de morar ou interagir com a região. Nosso sonho era a transferência para Fortaleza, ou que Quixadá fosse em Horizonte, ou fosse construído um trem-bala entre Fortaleza e Quixadá, permitindo retornos diários. Chegava na quarta-feira à noite e tinha aula até o sábado pela manhã. Éramos tão jovens, eu tinha 25 anos, que, numa das aulas de sábado, recebi a visita de um grupo de italianos que visitava a cidade. Depois da passagem deles, o intérprete voltou e disse que estavam admirados com minha idade, já que na Itália os docentes universitários eram idosos. Lá não havia a figura do professor auxiliar. O mesmo espanto teve a professora Circe Bittencourt, da Universidade de São Paulo (USP), convidada para nossa Semana de História no ano de 1995. Hoje vejo essa geração que entrou tão cedo na UECE perto da aposentadoria e fazendo grande diferença na administração, ensino, pesquisa e extensão, como confirmam os capítulos deste livro.

No plano político, éramos um grupo forte que ganhava todas as eleições disputadas na estrutura administrativa da Feclesc. Entretanto, ocorreram rompimentos a partir de 1997, e a divisão me levou a ter uma visão mais crítica do que representávamos para colegas e alunos, tanto no plano educacional como nos pla-

nos político e pessoal. Eu passei a prestar atenção na história de luta e mobilização da comunidade do sertão central para criação e manutenção da Feclesc. Tornei-me ouvinte das histórias de vida que pareciam simplórias e desinteressantes e passei a ser um admirador de servidores, colegas e alunos. Nesse período, tornei-me amigo de Luiz Oswaldo, inicialmente malvisto pela turma por ser do PT e por ser da Pedagogia, curso não muito popular nas faculdades de todo o mundo, principalmente por apontar nossas limitações no ensino.

Tomei a decisão de morar em Quixadá a partir de 2000 e, dessa forma, fiz o que Vander Lee pretendia: “Morar no interior do meu interior”. Viver numa cidade que, à época, era cheia de limitações e carências de serviços e entretenimentos nos obrigava a criar formas e espaços de sociabilidades. Então, visitei diferentes distritos, distintas culturas e experiências de vida, numa postura de relativismo antropológico de Franz Boas, buscando entender este mundo diferente pelos referenciais do objeto de observação.

Isso permitiu uma aproximação metodológica e de empatia com meus alunos, que, a partir de 2000, passaram a ter um perfil jovem e de muita carência material, filhos de agricultores e subassalariados, com histórias de vida únicas, especiais e importantes. Nesse momento, passei a pesquisar sobre histórias locais de movimentos sociais e sindicais. Muitos deles chegam à Universidade sem valorizar sua cor, comunidade, cultura e condição social. Não acreditam na capacidade de sonhar e alcançar seus objetivos. Meu grande desafio desde então é levá-los ao autoconhecimento e à autoestima. Muitas vezes, falo da fábula da águia e da galinha e ousa dizer que eles são águias, que podem voar, sim,

ampliar seus horizontes e chegar aonde quiserem, pois ninguém que se deprecia sonha e, portanto, pouco acredita em seus potenciais. E sempre espero que em seus sonhos esteja a determinação de juntar forças para mudar realidades em seus municípios, em suas escolas, em seu país e em seu mundo e que façam de suas vidas, culturas e comunidades objetos de suas futuras investigações acadêmicas.

No retorno do pós-doutorado, em 2019, ao falar das experiências que vivi em Portugal e Roma, sempre inicio os relatos dizendo: “*Quando estiverem lá, verão que...*”, e eles começam a rir. Olho e pergunto o motivo do riso; alegam que sequer vão a Fortaleza, imagine à Europa. Respondo que podem chegar aonde quiserem, desde que acreditem em si e na realização de seus sonhos pelo trabalho sério e comprometido com a educação.

### **Abrir o peito à força numa procura**

Muito do que escrevi até aqui só foi possível pela sensibilização que adquiri sobre meu papel de educador a partir do curso de Práticas Docentes. Portanto, consegui perceber o que acertei ao longo da profissão, mas, ao mesmo tempo, enxerguei minhas limitações. A partir de Anastasiou (2001), percebo que busquei implantar uma metodologia que incentivasse no aluno o desejo pela busca do conhecimento e do autoconhecimento de suas potencialidades sociais, políticas e culturais. Busquei parceria com os estudantes na formulação de programas e disciplinas e na avaliação de minhas práticas acadêmicas, mesmo quando na prática vejo estudantes absenteístas e desorganizados como categoria social. Tenho buscado conteúdos históricos do passado

e que estão presentes em suas realidades, levando-os a perceber o lugar social dos autores que leem, incentivando-os a construir problemáticas sobre esses conhecimentos passados no tempo presente, mesmo quando vejo alunos buscando respostas prontas nos autores ou nos *sites*.

Até aqui, buscava avaliá-los pela produção de textos que dialogassem com autores problematizando ideias, contextos em que foram produzidos e como contribuem para a compreensão da contemporaneidade discente. Entretanto, devido à grande quantidade de plágios, esta produção se faz em sala de aula e sem consultas aos textos, pois muitos só leem neste momento, reduzindo muito o tempo de escrita.

O curso me abriu a possibilidade de ver a própria prática docente como objeto de estudo, principalmente na avaliação como processo de investigação da aprendizagem, de acompanhamento e de qualificação da formação. Isso me desafia a fazer de cada disciplina um objeto de pesquisa problematizador de minha prática docente, em que até então minha preocupação era com a análise historiográfica, teórica e metodológica dos textos estudados (ZEN; GUERRA 2018).

Desafiou-me pela avaliação permanente do processo de *ensinagem* a levar os alunos a estudarem não apenas para as provas e composição da nota, mas para o sentido e significado do próprio ato de aprender, mesmo sabendo das dificuldades de leitura, das tendências oportunistas de alguns nos trabalhos em equipe e do pouco preparo para os exames que enfrentarão na vida.

Agradeço à Prograd a possibilidade de aprender mais e de conhecer colegas de outros cursos e a riqueza humana que temos em nossa UECE.

## Referências

- ALENCAR, C. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 1996.
- ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. In: CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. (org.). *Formação pedagógica e docência do professor universitário*. Recife: UFPE, 2008. p. 319-383.
- ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G. et al. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.
- ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 57-70.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- GATTI, B. *A construção da pesquisa educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.
- REED, J. *Dez dias que abalaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- ZEN, G.; GUERRA, D. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018. p. 133-148.

## 13 MEMÓRIAS E REFLEXÕES EMERGENTES DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap13>

### **GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS**

Professora das disciplinas de Didática e Educação Especial Inclusiva do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Tauá.

E-mail: geandra.santos@uece.br



Hoje é hoje com o peso de todo o tempo ido, com as asas de tudo o que será amanhã. (PABLO NERUDA).

## Introdução

Velho-me da inspiração provocada pela frase de Neruda para dizer que concebo a minha trajetória como professora enredada por marcas que me acompanham e me desafiam continuamente. Esse desafio, ao largo do tempo, foi se traduzindo nas escolhas que fui capaz de materializar na minha prática docente, nem sempre exitosas. Na trama de minhas escolhas, construí, pela força da subjetivação das vivências tecidas em relações e experiências com pessoas e autores, a consciência do meu papel político-social no mundo, ao constituir meu jeito de sentir, pensar e agir na docência.

Minha formação profissional iniciou no curso do magistério, em nível médio, no final dos anos 1980, e depois continuou no curso de Pedagogia, em nível de graduação, no início dos anos 1990, embora sonhasse, desde cedo, em cursar Serviço Social. No entanto, as condições objetivas desfavoráveis da minha família e a escassez das oportunidades educacionais existentes na época me impediram de seguir esse caminho formativo. A oportunidade que tive para cursar o ensino supe-

rior me levou ao curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Regional do Cariri (URCA), no qual me inseri com expectativas positivas e muito comprometido, para aproveitar com intensidade todos os espaços disponíveis para meu desenvolvimento, afinal, na década de 1990, não era tarefa fácil para uma filha da classe trabalhadora ingressar na universidade.

A experiência de sair de casa pela primeira vez, de conhecer outras pessoas e realidades e de ingressar no mundo acadêmico me rendeu descobertas e (des)encontros significativos à minha formação pessoal e profissional enredados na minha juventude, momento vibrante e de muita abertura ao novo.

Desde a infância, tornei-me uma leitora contumaz, por influência familiar, e, ao me deparar com as inúmeras possibilidades existentes na biblioteca da universidade e das trocas com os colegas e professores do curso, segui uma trajetória intensa de leitura de diferentes autores e temáticas, muitas vezes simultâneas, pois parecia que não daria tempo para aproveitar todo aquele repertório de conhecimentos à minha inteira disposição. Dentre os autores que integraram o repertório de minhas leituras e estudos, estavam Simone de Beauvoir, Wilhelm Reich, Karl Marx, Dostoiévski, Eduardo Galeano, Jose Saramago, Paulo Freire, Vera Candau, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Cecília Meireles, Clarice Lispector.

Nesse período, a condição de filha de trabalhadores, ambos funcionários públicos estaduais (mãe: professora e pai: laboratorista de solo), exigia um esforço financeiro grande para prover minhas demandas estudentis, mesmo morando com uma tia que me acolheu e me incentivou durante todo o percurso. Senti a neces-

cidade de trabalhar e colaborar com aquele esforço familiar para garantir a conclusão do curso de graduação com êxito.

Após um ano de ingresso na universidade, passei a trabalhar durante do dia (segunda a sábado) e estudar à noite. Logo, senti o peso da vida dividida entre o trabalho e o estudo e principalmente das contradições constitutivas das relações de trabalho na sociedade capitalista, materializadas na carga horária extensa de atividades e na clareza de que a remuneração era incompatível com o volume de trabalho, sem os vínculos necessários para acessar/usufruir (d)os direitos trabalhistas. Eu sempre comentava com amigos, à época: “*Não se entende a complexidade da vida até começar a trabalhar e saber o quanto custa o suor no rosto*”. Acrescento: assim como é muito desafiante ser estudante trabalhador e dar conta das exigências da formação profissional.

Foram essas as circunstâncias que serviram de cenário para a minha formação, que depois iria me conduzir à experiência da docência universitária na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na sequência, partilho algumas memórias reflexivas que integram um olhar/pensar/sentir lançado à minha trajetória de formação e prática profissional, da graduação aos dias atuais, na condição de uma escrita em gerúndio, por continuar aprendendo a ser/estar/sentir a profissão docente. Logo em seguida, apresento reflexões específicas sobre as minhas ações didáticas avaliativas, como expressão do processo de aprender a ser professora no movimento da práxis pedagógica, espaço e dinâmica social favorecedores da constituição da minha identidade docente.

## Trajetória docente no ensino superior: formação e prática profissional

Iniciei minha carreira docente no ensino superior regada pela indescritível alegria de ter sido aprovada no concurso de provas e títulos para professor da UECE, sendo lotada no Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec), a UECE de Tauá. Ainda posso lembrar o frio na barriga sentido nos primeiros meses dessa nova jornada, tecida com perplexidade, dúvidas, medos, mas, desde o princípio, com compromisso, responsabilidade e vontade de aprender. Sabia que havia encontrado meu lugar no mundo, contudo entendi, desde cedo, que conquistar esse lugar seria uma tarefa a cumprir no gerúndio, ou seja, lutando todo dia, com dedicação, coragem, esperança e muito estudo, porque, como afiança Vigotski (2004, p. 451):

[...] é preciso dizer francamente que o magistério não é para qualquer um, mas para o mais apto. [...] o professor deve saber muito. Deve dominar o objeto que leciona. Por isso, [...] deve beber em uma fonte abundante.

Realizei concurso público de provas e títulos para a vaga de Planejamento Educacional e Didática, duas áreas com as quais me identifiquei desde o curso do magistério, no antigo segundo grau. Nesse contexto, tudo era novo. Ao inaugurar minha carreira como professora universitária, também estava engajada em ajudar a parir uma universidade, no solo seco do sertão, paradoxalmente fértil e resistente, na vontade reprimida das pessoas de terem novas oportunidades educacionais, para finalmente cursarem o nível superior. E assim fomos enfrentando o desafio de construir uma universidade e,

dentro dela, elaborar as propostas curriculares dos cursos de licenciatura; à época, tínhamos os cursos de Pedagogia e Ciências. Nesse período, seguia a minha formação profissional, ao cursar pós-graduação *lato sensu* em Planejamento Educacional, dando prosseguimento aos estudos na área para a qual havia realizado o concurso público, iniciada no curso de Pedagogia, na URCA.

Este fragmento de memória faz lembrar o poema “Vanguarda”, do professor da UECE Luiz Oswaldo Sant’iago: “[...] Quem vai na frente não tem asfalto; não tem conforto; só sobressalto [...] Mas abre estradas, planta caminhos [...] E deixa flores [...]”.

A minha primeira experiência como professora universitária foi no curso de Pedagogia, ao assumir a disciplina Formação do Professor. Na elaboração do programa da disciplina, já esboçava a minha compreensão do que compreendia como a formação do professor. Na determinação de fazê-lo, muitos questionamentos foram cruciais às reflexões que fiz na construção de cada elemento constitutivo do programa de ensino: o que significa formar? Qual o papel da formação para o exercício do magistério? O que deve saber um professor? Como formar um professor?

As respostas foram delineando as temáticas a serem estudadas e as influências teóricas e político-ideológicas que foram sendo agregadas como cimento para seguir ensinando e aprendendo. Vejo-me irremediavelmente comprometida com a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Para tanto, venho lapidando meu jeito de ser professora, identificado com o pensamento pedagógico crítico, orientado pelas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, apesar das contradições que não dou conta de compreender e

superar individual ou coletivamente. Cada concepção particular sobre o processo pedagógico se relaciona com a concepção específica da natureza do trabalho do mestre, pois, superando o tradicionalismo educacional, cabe ao professor um novo papel importante, que é ser o organizador do meio social, ou a situação social promotora da aprendizagem, por se constituir no único aspecto educativo (VIGOTSKI, 2004).

Desde então, comecei a atuar como professora de Didática e, posteriormente, das disciplinas de Estágio Supervisionado. Até os dias atuais, sigo na docência (sendo/estando/sentindo professora) da disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia, Ciências Biológicas e Química. Estas últimas sempre me desafiando a *didatizar* a Didática, parte de uma luta histórica por reconhecimento nos cursos de licenciaturas específicas, sobretudo, nas áreas das Ciências da Natureza, conforme tenho vivenciado no Cecitec/UECE.

No tocante à relação entre a Didática e as várias áreas do conhecimento que se convertem em disciplinas curriculares, importa ressaltar que a Didática, segundo Pimenta (2002), explicita as finalidades do ensinar, considerando as dimensões político-pedagógicas, éticas, psicopedagógicas e as propriamente didáticas (a organização das escolas e das aulas, a seleção do conteúdo de ensino, a organização dos modos de ensinar, da avaliação, da apropriação do conhecimento, dentre outras). Decorrente dessa amálgama de dimensões, será possível aos professores pedagogizarem as Ciências, as Artes e a Filosofia e as converterem em matérias de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos e didáticos apropriados e os vinculando aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada

área, necessários à docência das disciplinas específicas (PIMENTA, 2002).

No início dos anos 2000, cursei o mestrado em Educação Especial (com convênio entre a UECE e o Ministério da Educação de Cuba, por meio do Centro Latino-Americano de Referência em Educação Especial – Celae). Devo destacar que tive a grata e enriquecedora oportunidade de fazer um intercâmbio científico-cultural na Universidade de Havana e no Celae, em Cuba. Considero uma das mais importantes experiências pessoais e formativas que vivenciei, por meio das inúmeras lições de vida e de educação recebidas daquele povo.

No mestrado, tive a oportunidade de estudar a obra de Vigotski e outros autores da Teoria Histórico-Cultural, bem como a pedagogia cubana, com forte inspiração marxista. As contribuições de Vigotski encontraram eco nas minhas inquietações como formadora de professores. Os dilemas docentes foram agravados com a emergência das políticas educacionais inclusivas, que iniciaram, no Brasil, a criação de dispositivos legais para a inserção de alunos público-alvo da educação especial<sup>1</sup> no ensino regular. Essa problemática inspirou a construção da minha dissertação de mestrado, que estudou a formação de professores para a diversidade, ao analisar os currículos de cursos de formação de professores ministrados pela UECE.

<sup>1</sup> A educação especial, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, consiste em uma modalidade de educação escolar que deve dar suporte aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação da educação básica ao ensino superior, garantindo acesso a sistemas de ensino inclusivos e atendimento educacional especializado integrado ao ensino comum.

Gradativamente senti o impacto que o novo rumo formativo provocava na minha prática pedagógica. Passei a refletir mais a respeito do processo educativo dos alunos em situação de desvantagem socioeducacional, notadamente aqueles excluídos por conta de suas características orgânicas, emocionais e intelectuais, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Ingressei na área da educação especial inclusiva, atuando nos cursos de graduação e de pós-graduação, além de desenvolver pesquisas e produção acadêmica.

O ingresso no curso de doutorado em Educação, na Universidade de Brasília (UnB), permitiu-me escrever outra página da minha formação profissional. O doutorado ensinou o aprofundamento da obra de Vygotski e de outros autores (Spinoza, Ivan Illich, Martín Buber, González Rey, dentre outros), pelas provocações dos professores, que me apresentavam, mais uma vez, novas leituras, ante minhas construções a respeito da sociedade e da educação, levando-me a repensá-las e regenerá-las. Essa oportunidade gerou a necessidade de entender, mais profundamente e por outros ângulos, os fios que tecem a complexa rede de relações políticas, culturais, subjetivas, epistemológicas e pedagógicas criada na escola, em virtude das mudanças suscitadas a partir do movimento da educação inclusiva.

Segui a minha trajetória docente buscando aprimorar meus conhecimentos e minha prática, valorizando o poder generativo do diálogo com o aluno e com os colegas de profissão, fontes infindáveis de lições educativas. Para tanto, tenho lançado mão de tentativas em favor de um planejamento participativo das disciplinas, compartilhando compromissos e responsabilidades com os alunos, sem deixar de problematizar as condi-



ções objetivas desafiantes de que dispomos, para desenvolver o ensino na universidade pública, gravemente ameaçada no tempo presente pelos rumos tomados na administração pública local e nacional.

A minha experiência de avaliação como professora no ensino superior tem assumido um caráter cada vez mais multifacetado, dada a responsabilidade envolvida no ato de avaliar, pois este não é neutro, tampouco é uma ação meramente técnica, ao contrário, é interessada e tem consequências importantes na vida dos indivíduos em formação e do seu contexto. Quando digo isso, estou revelando que venho tentando ampliar e diversificar as fontes e estratégias avaliativas para permitir aos alunos expressarem o seu processo de aprendizagem e me subsidiar para ajudá-los a enfrentar as dificuldades emergentes na apropriação do conhecimento científico.

Considerando que cada discente é singular, definimos várias linguagens e situações didáticas para favorecer o vínculo dos alunos com os conhecimentos a serem estudados, com a dinâmica na qual o processo de ensino irá se desenvolver e com as pessoas com quem irão interagir para aprenderem, tendo em vista os marcos curriculares previstos nos programas das disciplinas ministradas.

Nesse percurso, devo destacar as marcantes aprendizagens que me rendeu o fato de ter participado como membro da diretoria da Secção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) dos docentes da UECE – Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Ceará (SINDUECE) –, uma experiência que enriqueceu minha formação ético-profissional, pois entendi definitivamente que não dá para separar o fazer pedagógico da luta po-

lítica, sob pena de não termos como contribuir, de fato, para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. O SINDUECE foi criado em 2002, tendo nascido da iniciativa de um grupo de professores que:

[...] começou a se reunir e discutir a criação de uma organização que expressasse a ânsia de mudança, bem como se tornasse em um instrumento para congregar e organizar os docentes de maneira autônoma e combativa [no contexto da UECE]. (SINDUECE, 2020, s.p.).

Desde então:

[...] consolidou-se como importante instrumento de luta e alcançou muitas vitórias, advindas da organização dos docentes em torno da entidade e da unidade com os movimentos estudantil e docente das outras Instituições de Ensino Superior do nosso Estado. (SINDUECE, 2020, s.p.).

Retornei à SINDUECE, no ano em curso (2021), como membro do Conselho de Representantes, aberta a continuar aprendendo e a fortalecer a luta em favor da nossa categoria, que enfrenta atualmente o agravamento dos problemas em nível de Estado (falta de concurso público para professor efetivo, perdas salariais, reforma da previdência estadual, ameaças à efetivação do nosso Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos, cortes no orçamento da instituição, etc.) e se inscreve no contexto de retrocessos e desafios impostos à classe trabalhadora no Brasil.

Não posso deixar de mencionar os sentimentos de preocupação, pesar e indignação com tudo o que está acontecendo neste país, agravado pela pandemia, com implicações nefastas na educação, sobretudo na universidade pública brasileira. Temos uma longa e complexa

tarefa pela frente dentro e fora das universidades. Precisamos nos unir em função do desafio de derrotar o fascismo e lutarmos por liberdade, democracia e justiça social.

Os retrocessos em curso no Brasil atingem gravemente a educação, atravessada por contrarreformas que mudam a sua função social (de direito a mercadorria) para se submeter aos ditames do capitalismo ultraneoliberal, orientado por uma perspectiva político-cultural ultraconservadora. Essa configuração de forças, expressão da luta de classes em pleno vigor, resultou na contrarreforma do ensino médio; na aprovação da Base Nacional Comum Curricular e seu direcionamento curricular e pedagógico vinculado ao neotecnicismo; nos cortes no orçamento das universidades, no negacionismo da ciência e no combate ao pensamento crítico; no declínio significativo da aplicação dos recursos públicos na educação básica; nas tentativas de sepultar a construção de uma escola inclusiva; no impacto grave e destrutivo das diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores, especialmente para o curso de Pedagogia.

Isso tudo marca as inúmeras, complexas e simultâneas lutas que devemos acolher e enfrentar no presente de nossa atuação profissional, trabalhadores do ensino/educação, enquanto ministramos nossas aulas remotas, desenvolvemos nossas pesquisas e produções acadêmicas e vamos nos tecendo professores.

### **Avaliação como espaço de aprendizagem dos alunos e da docência**

Para iniciar, devo explicitar, segundo Zen e Guerra (2018, p. 143), que:

O ato de avaliar não subsiste por si, mas a serviço do projeto ao qual está atrelado. Suas definições e seus dispositivos necessitam ser configurados em conformidade com as delimitações do projeto ao qual se vincula [...] [do perfil de sujeito a ser formado e notadamente do projeto de formação que expressa o projeto social em construção/disputa na sociedade atual].

A minha experiência de avaliação como professora no ensino superior tem assumido um caráter cada vez mais multifacetado ante a responsabilidade envolvida no ato de avaliar, pois este não é neutro, tampouco é uma ação meramente técnica. Ao contrário, é uma ação interessada e tem consequências importantes na vida dos indivíduos em formação e do seu contexto. Quando digo isso, estou revelando que venho tentando ampliar e diversificar as fontes e estratégias avaliativas para permitir aos alunos expressarem o seu processo de aprendizagem e me subsidiar para ajudá-los a enfrentar as dificuldades emergentes na apropriação do conhecimento científico, patrimônio cultural ao qual eles têm direito.

Há alguns anos, desenvolvo, a cada nova disciplina, as técnicas que ensejam a hetero e a autoavaliação com os alunos em todos os cursos nos quais tenho atuado: na graduação (Pedagogia, Ciências Biológicas e Química), no curso de especialização em Educação Inclusiva do Centro de Educação (CED) da UECE e no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Considerando que o público é diferente, faço ajustes para contextualizar instrumentos e dinâmicas, pois a avaliação deve estar a serviço do objetivo traçado (FREITAS, 1995), das pessoas envolvidas e da aprendizagem dos alunos.

A avaliação, como elemento que atravessa todo o planejamento, subsidiando e interpelando continuamente as decisões a serem tomadas e concretizadas no plano da ação didática, é decisiva para a atuação do professor engajado em organizar o processo de ensino. Assim, iniciamos cada disciplina com um planejamento participativo, em que professora e alunos decidem juntos alterações na metodologia, nos recursos e na avaliação, tendo em vista os objetivos e os conteúdos do programa da disciplina. Às vezes, incluímos novos conteúdos de interesse da turma que dialogam com as temáticas previstas no programa.

Lançamos alguns questionamentos para direcionar o diálogo que resulta no planejamento inicial: o que faz uma aula ser interessante, prazerosa e favorável à aprendizagem? Como podemos realizar aulas com essas características? Quais estratégias, recursos, compromissos e responsabilidades serão necessários à sua construção? Outros questionamentos surgem, conforme as respostas formuladas, para gerar mais precisão nos elementos constitutivos do plano. É sempre um momento muito interessante – em que os alunos têm muitas sugestões –, o qual também promove um momento avaliativo das experiências anteriores.

Sempre há o risco de os discentes citarem professores e disciplinas específicas, mas resolvemos isso discutindo as questões éticas envolvidas na situação e solicitamos a omissão dos nomes. Na reflexão, interessam-nos a situação didática e a ação das pessoas para construí-la, por isso procuramos implicar os alunos nos relatos socializados por eles.

Interessa-nos, portanto, selecionarmos sugestões didáticas para compor as aulas, bem como decidirmos

sobre posturas e ações favorecedoras dos processos de ensino e da aprendizagem, firmando compromissos compartilhados para o semestre. Afinal, a aula é uma invenção que construímos nos acordos, conflitos, resistências e disponibilidades entre professores e alunos enlaçados nas relações estabelecidas no processo didático, respaldados pelo planejamento, materializados pelas estratégias pedagógicas e guiados pela avaliação.

Quanto às sugestões pertinentes à avaliação, observamos continuamente, em todas as turmas, inclusive na pós-graduação, como esse é um aspecto gerador de muitas tensões e receios. Os alunos solicitam dispensar o uso de provas, em favorecimento de trabalhos pesquisados, em grupo e individual. Essa resistência está diretamente associada ao caráter punitivo, meritocrático e seletivo adotado na avaliação, ao longo da história da educação, notadamente nas pedagogias tradicional e tecnicista, atualmente muito presentes entre nós. Aproveitamos sempre o ensejo para explicar que a prova não tem vida própria nem é cruel em si; ela é um instrumento orientado por uma proposta pedagógica, com uma concepção avaliativa que definirá as características, as formas de utilização e as consequências à aprendizagem.

Considerando que cada aluno é singular, definimos várias linguagens indutoras da expressão da aprendizagem ao longo da disciplina, tais como: verbal, escrita, teatral, literária, por meio de desenhos e objetos, de modo individual, em grupos (pequenos e grandes), conforme o objetivo a ser alcançado e a natureza do conhecimento trabalhado.

Apresentaremos alguns dispositivos de heteroavaliação:

- **Provas escritas individuais:** sempre com questões abertas, incentivando a liberdade de expressão e autoria. Em alguns momentos, defino uma temática ou título para ser desenvolvido pelos alunos. Vale ressaltar que as provas são produções que nos permitem conhecer vários elementos envolvidos na escrita (linguísticos, conceituais, reflexivos, de autoria, etc.), as quais sempre aplicamos em momentos de síntese de unidades de conteúdo ou no final da disciplina;
- **Trabalhos em grupo:** seminários podem ser planejados anteriormente ou remoto, no momento da aula. Outras formas de trabalho em grupo são os debates sobre temática específica (júri simulado); simpósios com representações de cada grupo de trabalho sobre uma temática geradora, na qual cada grupo irá contribuir com uma dimensão da questão, dentre outros. Nos trabalhos em grupo, solicitamos, quase sempre, uma síntese do conteúdo elaborada por todos e textos breves de síntese individual de cada membro do grupo. Ao final, também promovemos uma avaliação do desempenho do grupo e do engajamento dos seus membros na realização da atividade, poder verbal ou escrita, com uma proposta de atribuição de nota. Outra possibilidade avaliativa é a avaliação por colegas ao final da apresentação dos seminários. Os colegas da turma que assistiram à apresentação farão comentários sobre o desempenho e a qualidade do trabalho, a partir de critérios estabelecidos previamente. Com isso, vamos exercitando a reflexão, o senso (auto)crítico, a

coerência, a escuta e a valorização do esforço do outro, todos imprescindíveis à autoavaliação e à aprendizagem colaborativa.

É interessante perceber como os alunos têm a expectativa de que toda atividade que exige deles maior sistematização ou uma exposição maior deve gerar uma nota para que o esforço não seja em vão. De modo geral, as atividades avaliativas são realizadas para investigarmos o que precisa ser melhorado no ensino, para elaborarmos ajudas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, mas, em alguns casos, definimos juntos se haverá atribuição de nota.

Mais uma vez, identificamos que os discentes preferem atribuir notas àquelas atividades de desempenho mais exitoso, para garantir maior recompensa, lógica tipicamente capitalista aplicada à educação que tem se reinventado e se fortalecido por meio da cultura de desempenho estimulada pela avaliação externa (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019). Essa perspectiva de avaliação por recompensa resiste ao tempo e a todas as contribuições das pedagogias críticas no intuito de superá-las e está presente na educação básica e no ensino superior.

O marco dessa lógica está na meritocracia, que resulta na comparação entre alunos, omitindo os condicionantes sociais e pedagógicos envolvidos em sua produção e gerando mais exclusão dentro da escola, ou seja, a exclusão institucionalizada (CURY, 2008). Em uma escola inclusiva, segundo Beyer (2013), devem-se priorizar processos de avaliação que sirvam de retroalimentação, que sejam capazes de informar se o estudante está progredindo, as metas atingidas, a variabilidade positiva e as adversidades presentes em seu aprender.



- **Avaliação da disciplina e da professora:** consiste em outras formas de compreender o processo em desenvolvimento. Geralmente realizamos essa avaliação por meio de rodas de conversas ou instrumentos escritos (no meio e no final da carga horária da disciplina). A partir desses dispositivos, podemos avaliar e rever os compromissos assumidos no início da disciplina e mudar os rumos tomados, aprimorando nossas práticas como professora e alunos.

Sobre a autoavaliação, geralmente realizamos em vários momentos, para subsidiar a avaliação da disciplina e as mudanças de rumos, conforme mencionei anteriormente. Segundo Farias *et al.* (2004, p. 130), a autoavaliação é outra possibilidade de democratizarmos os espaços de avaliação da aprendizagem, caracterizada por um olhar sobre nós mesmos, livre de quantificação dos conhecimentos estudados, que possibilita:

[...] uma reflexão ética sobre nossas realizações, conquistas, dificuldades e inquietações; implica uma revisão dos nossos compromissos anteriormente assumidos, efetivados ou não.

Devo mencionar que nos inspiramos na proposta de autoavaliação apresentada por Farias *et al.* (2004), com os devidos ajustes em cada turma. É válido dizer que não é uma prática fácil de ser encaminhada, pois não temos costume de exercitar a autoavaliação na nossa experiência escolar ao longo da carreira estudantil. A autoavaliação causa estranhamentos e receios nos discentes, que, quase sempre, argumentam que é muito difícil se autoavaliar. Os resultados alcançados com essa prática avaliativa têm sido muito estimuladores de

novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, bem como de nos provocar a aprender sobre a docência.

Nossa capacidade de autocrítica, na escola, ainda precisa ser muito exercitada, pois essa dificuldade dos alunos reflete a resistência existente em profissionais e em instituições. Um sinal claro é a dificuldade de nos reinventarmos ante as novas demandas pedagógicas e relacionais no ato educativo requeridas pela pandemia.

Encerro o presente relato com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 136), pois guarda a complexidade, a riqueza ética e a boniteza da profissão de professora:

Viver a abertura respeitosa ao outro e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

## Referências

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

FARIAS, I. M. S. *et al.* *Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liber, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

OSWALDO, L. Poema Vanguarda. *Blog do Alwan*. Disponível em: <https://blogdoalwan.blogs.sapo.pt/997.html>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PIMENTA, S. G. Didática, didáticas específicas e formação de professores. In: LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. (org.). *O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar*. Fortaleza: UECE, 2002. p. 186-195.

SINDUECE. *Histórico*: forjado nas lutas em defesa da educação. Disponível em: <https://www.sinduece.com/historico>. Acesso em: 4 abr. 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZEN, G.; GUERRA, D. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018. p. 133-148.

## 14 MEMORIAL CRÍTICO-REFLEXIVO E PRÁTICA EDUCATIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: RELATOS, TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap14>

### **CARLOS ROBERTO DE SOUSA**

Professor lotado na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no curso de Pedagogia, na área e setor de Ensino Educação Popular, Movimentos Sociais e Ecologia, com as disciplinas de Pedagogia de Paulo Freire e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: carlos.roberto@uece.br

## Motivação e reflexão inicial do memorial

Gostaria de iniciar este texto parabenizando toda a equipe de professores e mediadores do curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação, oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), junto com seus professores e profissionais do ensino que carregam consigo uma luta incansável de fazer educação neste país de contrastes, negacionismos e desafios políticos, democráticos, educacionais e pedagógicos. Segundo, destacar a importância desse curso como espaço de troca de saberes, reflexão e algumas provocações sobre o “ser professor” e o “ensinar” no ensino superior, o qual nos trouxe a discussão para a profissionalidade docente e para as questões históricas e epistemológicas que caracterizam o modo de ensinar na educação superior, além de nos proporcionar alguns elementos específicos da prática pedagógica no ensino superior, tais como planejamento, metodologias e avaliação do ensino e da aprendizagem. A todos(as), minha gratidão.

Dando continuidade, gostaria de ressaltar em minhas memórias reflexivas o que me influenciou no ingresso na carreira no magistério, inicialmente pri-

mário e atualmente superior. Uma grande referência de educador brasileiro que, com suas ideias e pensamentos revolucionários na Pedagogia, me encantou e proporcionou a continuar a acreditar no possível e na transformação: o educador Paulo Freire (1970, 1980, 1982, 1992, 1997). Minha relação com seu pensamento, bibliografias, teorias, métodos, conhecimentos, pesquisas e sua contribuição a uma prática escolar dotada de significados e valias foi a base que me incentivou a continuar meus estudos e a atuar na docência. Paulo Freire teve um grande significado para a minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, quando estudante de Pedagogia na UECE no período de 1997 a 2001.

Só fui apresentado à leitura dele em um seminário em 1995, quando cursava o ensino normal pedagógico de nível médio para professor primário. Fiquei maravilhado com alguns de seus pensamentos citados pela professora palestrante, dos quais ressalto um deles: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão entre si ” (FREIRE, 1970, p. 26). Fiquei maravilhado nessa perspectiva socialista e, ao mesmo tempo, de humildade na relação de aprendizagem, como bem colocou Freire nessa citação, trazendo um pensamento de liberdade e, ao mesmo tempo, crítico do homem e da mulher no contexto educacional. Aquele momento, apesar de ter sido curto, serviu de alerta sobre o que eu iria fazer na busca da curiosidade por estudar mais sobre esse autor. Na época, não tínhamos internet nem material bibliográfico disponível em bibliotecas sobre ele. Fiz-me contente apenas com essa palestra reflexiva de seu pensamento e biografia nesse encontro que já mencionei.

## O mundo acadêmico e o desejo de conhecer

Quando aprovado no vestibular em 1997 para o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca da UECE, não imaginava que ia encontrar vários professores conhecedores de Paulo Freire, os quais já tinham um conhecimento vasto a seu respeito. Fiquei apaixonado. Em diálogos e discussões com eles, dia a dia ia sendo introduzido e incentivado a procurá-lo para leituras e pesquisas. Desde então, tornei-me um eterno leitor *freireano* e disseminador de seus pensamentos, ideias e práticas.

Ao adentrar o curso de Pedagogia e a Universidade, já motivado e movido pelo desejo de conhecer cada vez mais Freire, deparei-me com uma vasta literatura dentro da biblioteca Paulo Petrola, do curso, em que já era trabalhada de forma interdisciplinar por professores em suas diversas ementas de disciplinas. Nesse contexto, fui construindo uma bagagem filosófica, pedagógica e sociológica de Paulo Freire que seria usada mais na frente, como futuro professor da rede municipal de ensino de Itapipoca, Ceará.

Nessa perspectiva cronológica, no ano de 1998, passei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos como professor municipal. Aqui tive a oportunidade de interagir teoria e prática no processo de alfabetização de adultos. Momento rico em meu crescimento profissional. Passamos por formações e capacitações já na linha pedagógica *freireana* e seu método de alfabetização de palavras geradoras e de ensino, além de textos do livro *Pedagogia do oprimido* (1970), em que foram colocadas as dimensões da educação bancária e libertadora na educação. Nessa formação, recebi um exem-

plar que tenho até hoje, uma edição de bolso do livro *Pedagogia da autonomia*, lançado em 1997, época em que ainda estudava Pedagogia. Nesse mesmo ano, recebi a notícia de sua partida para a dimensão espiritual e morada eterna, um momento de tristeza e comoção, por saber de seu legado e de minha admiração pessoal por suas ideias e ensinamentos. Tinha um sonho antigo de conhecê-lo em vida.

### **Militância e ideias libertadoras de Freire na minha trajetória**

Paulo Freire foi aos poucos sendo minha referência pedagógica e crítica que ia solidificando a minha trajetória acadêmica e profissional. Ainda dessa memória pessoal e coletiva fui fundamentado e lapidado no pensamento *freireano* por toda a minha formação dentro do curso de Pedagogia e nunca mais parei de estudá-lo – pesquisar sobre suas obras e sobre o que produziram sobre ele. Como estudante, fui participativo e militante e dialoguei com os movimentos dentro da universidade e fora dela. Não fui doutrinado e muito menos fui doutrinador por conhecer seus pensamentos e obras. Muito pelo contrário, Freire contribuiu com um pensamento para o debate, pois denunciou as desigualdades sociais, criticou os currículos engessados e elitistas que legitimavam a burguesia dominante detentora de um saber que só servisse a elas e defendeu uma educação popular, uma escola cidadã, de oportunidades para os menos favorecidos e marginalizados, oprimidos e sofredores, vítimas de um sistema da opressão. Freire suscitou o debate de uma educação libertadora das amarras e correntes da opressão. Procurou emancipar



e descolonizar as pessoas através do processo educativo e formativo. Fez uma solidariedade com as pessoas e defendia o desenvolvimento pela inclusão e igualdade de oportunidades, tendo a educação como bandeira de luta e de movimento e como processo transformador, emancipador e humanizador do cidadão.

Foi nesse contexto que fui apresentado a Paulo Freire, inicialmente como estudante e militante e posteriormente como professor do município, atuando na área de alfabetização de adultos, praticando o que aprendia na faculdade e refletindo isso na minha prática pedagógica de sala de aula, confrontando as ideias com a prática, vivenciando seu método no debate e círculos de aprendizagem em sala de aula. Na leitura de textos de suas obras de referência, socializando-os no dia a dia, em uma construção constante de uma práxis e ação entre teoria e prática.

Assim, nesse contexto fui sendo seu discípulo. Em todos os níveis de ensino por onde passava, ia influenciando suas práxis às minhas vivências e às dos outros, em momentos de docência com crianças, adolescentes ou adultos, em outros momentos como gestor pedagógico em secretaria de educação e atualmente em gestão de escola pública e em outros momentos como professor universitário.

O legado de Paulo Freire se consolidou em nossas vivências e hoje não pode ser visto como algo opcional na educação. O pensamento de Freire é validado e forjado no embate e na luta e faz parte do modo de fazer e de acontecer da educação em uma escola democrática e verdadeiramente popular. Não dá para dizer se gosto ou não gosto de Paulo Freire. Considero-lhe como obrigatório, sem o impor, lógico, à formação de professores.

Concepções pedagógicas intrinsecamente viáveis a um ensino significativo, contextualizado e real.

Portanto, falar de Paulo Freire me remete sempre a essas boas memórias: minha trajetória estudantil e minha atuação profissional como professor municipal e na docência superior atualmente.

### **Freire, memórias e profissionalidade docente**

A contribuição de Freire na minha prática e na minha formação docente se consolida com uma realidade atual de minha atuação profissional. Seus pensamentos, obras e temáticas propostas me deixam muito feliz, não por achar a tentativa de esgotá-lo, porém pelo sentido provocador e reflexivo com que nos proporcionaram dialogar com a ajuda de renomados professores e intelectuais com propriedade em provocar o assunto, fazendo, portanto, interconexões com a teoria e a prática, levando ao encontro de nossa realidade profissional docente ou não.

Terminando essa primeira parte de como me tornei e me fiz professor, seja da educação básica, seja da educação superior, influenciado por Paulo Freire, resalto agora meu aprendizado a partir do curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem e seus benefícios para a minha docência. Foram divididos em duas unidades e cinco tópicos, que resalto a seguir. Unidade Um: saberes, prática e profissionalidade docente no ensino superior, com dois tópicos: a profissionalidade docente no ensino superior e os modelos de ensino na universidade brasileira: concepções e historicidade; e Unidade Dois: planejamentos, avaliação e metodologias

do ensino superior, com três tópicos: o planejamento como reflexão da prática pedagógica no ensino superior; as alternativas e possibilidades metodológicas para o ensino superior; e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, fez-se uma relação entre teoria e prática com reflexões e ações significativas. Todos foram momentos ricos de diálogos, trocas de saberes e muito aprendizado.

Após esses momentos ricos no curso e reflexões, registro agora minha trajetória profissional como docente, principalmente como professor da UECE e do setor Educação Popular, Movimentos Sociais e Ecologia, em que venho desenvolvendo atividade de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Pedagogia de Paulo Freire e Educação de Jovens e Adultos, sempre na relação teoria e prática de ensino e em grupos de estudo, como Movimento em Educação Popular e Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos (Moproeja: UECE-Facedi).

Ainda nessa perspectiva *freireana*, relato, portanto, agora uma segunda etapa de reflexão de memoriais e memórias reflexivas, que é minha experiência profissional atual, procurando responder às seguintes perguntas: como construí minha identidade como docente do ensino superior? Como me tornei professor da UECE? Como situo minha prática docente em relação aos modelos de ensino existentes na universidade brasileira? Que aspectos abordados no processo de formação docente (planejamento, metodologias, avaliação, etc.) são mais significativos para a minha atuação profissional? Por quê? Que sentimentos, intuições e percepções este curso despertou em mim?

## Docência na UECE: desafios e possibilidades

Partindo desse contexto, exerço a docência no ensino superior como professor substituto do curso de Pedagogia da UECE desde 2012, universidade em que concluí meu curso de graduação. Estou nessa experiência há quase oito anos, ministrando aulas no curso de Pedagogia. Minha lotação inicial foi para o setor de Ensino, Teorias da Educação e Prática de Ensino, no qual ministrei aulas de Didática. Nesse contexto, tive a oportunidade de trabalhar o livro *Escola cidadã*, de Gadotti (2006), aprofundando o debate que ora é resgatado neste curso sobre planejamento, metodologias na *ensinagem* e avaliação em espaços democráticos de aprendizagem.

Foram debates interessantes e fundamentais à retomada das ideias *freireanas* nessa disciplina de Didática. Outro conteúdo debatido pelos alunos foi a proposta de educação a partir do livro *Pedagogia do oprimido*. Foram realizadas mesas-redondas em círculos de culturas em sala de aula debatendo as duas concepções metodológicas de aulas: a educação bancária e a educação libertadora ou transformadora. Fizemos um contraponto e construímos propostas viáveis de ensino nas relações do trabalho pedagógico e didático entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando e criticando a educação bancária como tradicional e conservadora de práticas passivas e não interativas e outra proposta de educação ativa, participativa e crítica dos alunos perante a realidade do ensino e do professor. Por fim, como amante de Paulo Freire, como terceiro conteúdo, ressaltamos as tendências pedagógicas nas ideias educacionais bra-

sileiras. Assim, destacamos a pedagogia progressista de Freire nas tendências libertadora e libertária na Didática e História da Educação e da Pedagogia Crítica. Mostramos um paralelo entre elas e as pedagogias liberais, entre as quais está a tradicional, criticada por Freire na educação bancária.

Hoje estou em outro setor de ensino, após outra seleção nesta mesma universidade: Movimentos Sociais, Educação Popular e Ecologia. Foi exatamente aqui que encontrei oásis para trabalhar com Paulo Freire e Educação de Jovens e Adultos. Ministro essa disciplina em que realizamos debates e mesas-redondas ricas e fundamentais nos dias atuais, nos quais estamos bombardeados pela mídia de ameaças políticas de expurgar ou exilar novamente Paulo Freire da Educação Brasileira. Fazemos um trabalho constante de expandir os conhecimentos e pensamentos de Paulo Freire, socializar suas obras nas redes sociais e divulgar seu trabalho, que foi um marco referencial da Educação no Brasil.

### **Conhecer e aprender sempre na ação docente**

Finalizo estas considerações crítico-reflexivas fazendo essas conexões de minha experiência profissional docente a partir do mentor Paulo Freire, que influenciou toda a minha trajetória acadêmica e de docente. Ressalto a rica oportunidade que esse curso proporcionou à nossa prática docente do refazer e do reinventar docente nesta época de pandemia, de incertezas e de ensino não presencial pelo processo de *ensinagem* e reflexões acerca das metodologias e planejamento de ensino. Lutaremos sempre por dias melhores, critican-

do ações negacionistas e de obscurantismo em prol da vida e do ser humano.

Nessa minha trajetória, tenho como modelo o diálogo reflexivo e interativo entre professor e aluno em minhas práticas. Com essa rica aprendizagem que vivenciei e construí através desse curso, tendo como pano de fundo a grande figura e referência Paulo Freire, as minhas práticas docentes e sua bandeira de luta, que é a educação cidadã, com sua escola ou universidade, que precisa ser libertadora, transformadora da realidade, democrática, participativa, descolonizadora e emancipadora, devemos unir o educar com o conviver, transformando-os, com criatividade, alegria e esperança, com participação e diálogo, além de dar sentido e vida para todos os envolvidos nesse processo.

Parafraseando o mestre Paulo Freire (1997, p. 15): “[...] educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”. Assim, falar da docência superior, principalmente de formação de professores, é entender o poder de ser um eterno aprendiz da vida e da nossa profissionalidade docente.

## Referências

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

## 15 REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE UMA CEARENSE INTERNACIONALISTA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap15>

### **JAMILE LOURDES FERREIRA TAJRA**

Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (atual Programa de Pós-Graduação em Sociologia) (UECE) e bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui ainda título de especialista em Relações Internacionais pela Faculdade do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) de São Paulo. Atualmente é professora do quadro temporário do curso de Ciências Sociais da UECE, *campus* Fortaleza. Integra, desde 2014, o grupo de pesquisa Processos Participativos na Gestão Pública da UFRGS e, desde 2011, a Rede de Pesquisadores Observatório das Nacionalidades da UECE.

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



R efletir sobre minha formação e trajetória acadêmica é, para mim, um exercício leve e prazeroso, pois está intimamente ligado à minha constante e insistente caminhada como estudante, pesquisadora e professora nas áreas as quais, por vocação e paixão, escolhi: a *Ciência Política* e as *Relações Internacionais*. Entretanto, apesar de a dileção tornar leves as atividades cotidianas, e até mesmo devido a ela, enfrentei uma série de pequenos e alguns grandes desafios pelo caminho, já que se tratam de duas áreas pouco desenvolvidas em nosso estado e, por vezes, carentes de oportunidades<sup>1</sup>.

Começo esta reflexão a partir das palavras que tracei por ocasião dos agradecimentos de minha tese de doutoramento. Ali, na intenção de textualizar e deixar registrado todo o meu esforço pessoal e ainda de expressar meus sinceros agradecimentos a tantas pessoas especiais que contribuíram direta e indiretamente para uma conquista tão cara e desejada, busquei fazer um breve apanhado, desde os primeiros anos de minha trajetória acadêmica, ainda como estudante de graduação, até a conclusão da tese, tentando contemplar o ca-

<sup>1</sup> O presente texto foi produzido no âmbito do curso *Prática Docente no Ensino Superior - Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem*, oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) entre junho e agosto de 2020, como atividade de reflexão e formação para os docentes da Universidade no contexto de pandemia global, tendo, entretanto, passado por revisão e atualizações para compor o presente volume.

minho em si, mais do que a conquista do título com a conclusão do curso de doutorado.

No entanto, se naquele momento, por razões de espaço, não pude me ater aos pormenores de minha trajetória, faço isso nas próximas páginas, tentando relembrar os dias e os anos, as oportunidades e os obstáculos encontrados de forma afável, posto que também eles contribuíram para meu constante amadurecimento, não somente como acadêmica – hoje como professora e pesquisadora e sempre como estudante –, mas (e principalmente) também como ser humano. Então, começo como fiz naquela situação, agradecendo pela caminhada e pela oportunidade de estudar, o que, apesar de todas as dificuldades e circunstâncias, no Brasil contemporâneo, tem se tornado, a passos largos, sem dúvidas, um grande privilégio!

Ademais, dedico este texto e a caminhada sobre a qual ele relata à minha mãe, *Nazareth Pereira Ferreira*, a mulher mais forte e determinada que eu conheço, a melhor mãe que eu poderia ter, por me dar todo o suporte, amparo e apoio em todos os momentos. Nenhuma palavra e nenhum texto serão suficientes para declarar o meu Amor e Respeito, mas, antes de qualquer história a ser contada, deixo aqui o meu reconhecimento e a minha honra em poder dizer que todas as minhas conquistas também são suas!

O texto está estruturado em três partes, sendo esta apresentação a primeira delas. Em um segundo momento, traço uma exposição reflexiva acerca de minha trajetória acadêmica, tão jovem e tão particular, mas que se valeu da contribuição de tantas pessoas especiais dentro da academia e fora dela. Por fim, desenho algumas palavras a título de considerações finais, mas, desde já adianto, nunca definitivas.

## Reflexões sobre uma trajetória em construção

Minha trajetória acadêmica no ensino superior teve início em março de 2007, quando ingressei no curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará (UFC). Enquanto muitos colegas naturalmente ainda não tinham em mente do que tratava o curso ou para qual das três áreas iriam seguir<sup>2</sup>, eu, já desde aquele momento, sabia por que caminhos do conhecimento seguiria, a Ciência Política e, no âmbito desta, mais especificamente, a subárea de Política Internacional. Este interesse, por sua vez, devia-se ao fato de as notícias internacionais, a História de outros países, os acontecimentos longínquos e as realidades outras serem o que mais me chamava a atenção desde a tenra infância. Além disso, também desde a infância acompanhei de perto o trabalho de minha mãe na área da pesquisa de opinião, sobretudo política<sup>3</sup>.

No entanto, o que sobrava em certeza de minha parte faltava em acessos e estrutura curricular por parte da Universidade, já que o curso de Relações Internacionais (RI) inexistia – ainda inexistente – em universidades públicas no estado do Ceará. Logo percebi, todavia, que a área de RI compreende uma seara interdisciplinar por excelência, acionando conhecimentos da História, da Economia, da Ciência Política, do Direito, da Geografia, etc., na construção de seus objetos e problemáticas de análise. E foi diante dessa constatação que busquei, de forma independente, desde aqueles primeiros momentos, direcionar meu currículo acadêmico

<sup>2</sup> A rigor, as Ciências Sociais se subdividem nas três grandes áreas de Ciência Política, Sociologia e Antropologia.

<sup>3</sup> No Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope).

para as disciplinas condizentes com uma formação o mais completa possível em Ciência Política e, pelo menos básica, em Relações Internacionais.

Dessa forma, durante os meus 4,5 anos de graduação, circulei por diferentes cursos e *campi* da UFC para cursar as disciplinas de Introdução à Economia e Economia Brasileira Contemporânea, no Departamento de Economia; Geopolítica e Geografia do Espaço Mundial, no Departamento de Geografia; História das Américas e História Contemporânea, no Departamento de História; além de praticamente esgotar as possibilidades do período no tocante às disciplinas obrigatórias e optativas da área de Ciência Política em meu departamento de origem<sup>4</sup>.

Outro alicerce essencial desta área da Ciência Social é o conhecimento de idiomas estrangeiros, outro setor que sempre me chamou a atenção e atraiu meu interesse. Nesse sentido, quando ainda cursava o ensino médio, tive a oportunidade de ingressar no curso regular de *inglês* da Casa de Cultura Britânica (UFC), onde estudei entre 2004 e 2008. Após concluir o curso de inglês, tive também a chance de estudar *italiano* (2008-2011), *francês* (2008-2011) e *espanhol* (2013-2014), todos pelas Casas de Cultura Estrangeira<sup>5</sup>. Aqui sinto a necessidade de ressaltar o fato de que, se não fosse este importante projeto de ensino de outras culturas e idiomas à comunidade com excelência e baixo custo, eu

<sup>4</sup> Além dessas, depois de solicitar por três semestres, também fui aceita para cursar a disciplina de Direito Internacional Público, na Faculdade de Direito, mas, àquela altura, já me encontrava em fase de conclusão da graduação e entrada no curso de mestrado em outra Universidade.

<sup>5</sup> As Casas de Cultura Estrangeira são um projeto de extensão dedicado ao ensino de idiomas e da cultura de outros países desenvolvido pela UFC. Trata-se de um dos maiores projetos de extensão do Brasil no tocante ao ensino de línguas estrangeiras.

não teria tido a oportunidade de estudar quatro línguas estrangeiras<sup>6</sup>.

Quanto às primeiras experiências de pesquisa, comecei a estudar sobre a Integração Sul-Americana (mais especificamente, a experiência do Mercado Comum do Sul – Mercosul) nos anos finais da graduação, o que deu origem à minha pesquisa monográfica, defendida em agosto de 2011, intitulada *A integração dos povos na integração sul-americana: o papel do parlamento do Mercosul*. Neste primeiro momento, sob a orientação da professora doutora Mônica Dias Martins<sup>7</sup>, analisei a problemática da cidadania regional no processo de integração em questão, por meio da experiência do Parlamento do Mercosul (Parlasul) como instituição regional responsável pela aproximação dos cidadãos ao processo de integração e pela promoção de uma cidadania e identidade regional no âmbito do Mercosul (TAJRA, 2011)<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Gostaria de expressar minha imensa gratidão a todos os mestres que tive nas quatro Casas de Cultura por onde passei. Em especial, quero lembrar e agradecer à professora doutora Mônica Dourado Furtado, que, em parte do período mencionado, foi coordenadora geral das Casas de Cultura Estrangeira da UFC e também minha professora na Casa de Cultura Britânica, tendo, sempre que nos encontrávamos, durante esse período e depois, dedicado a mim palavras de incentivo e confiança em meu potencial para os estudos.

<sup>7</sup> Aqui é necessário mencionar que a orientação de minha pesquisa monográfica, por si só, já foi fruto de diálogo diplomático. Na época, os regimentos da UFC exigiam que a orientação dos alunos de graduação fosse feita por um professor da Universidade, embora abrisse a possibilidade para orientadores externos ao curso. O professor doutor Jakson Alves de Aquino, do próprio Departamento de Ciências Sociais, gentilmente aceitou responder formalmente pela orientação e a professora doutora Mônica Dias Martins (UECE) também gentilmente orientou o trabalho, inclusive presidindo a banca de avaliação. Sou grata a ambos pela compreensão e generosidade.

<sup>8</sup> O recorte temporal deste estudo se encerrou no período de 2007 a 2010.

Se neste primeiro momento, devido ao pouco tempo e espaço para uma discussão aprofundada, restringi-me a esmiuçar os contextos nacionais e regional de instituição do órgão, seus documentos fundamentais, suas principais funções e a breve atividade traçada até então, por ocasião do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade (MAPPS)<sup>9</sup>, realizado na UECE entre março de 2012 e fevereiro de 2014, novamente sob a orientação da professora doutora Mônica, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre este mesmo objeto, porém tendo então por fio condutor de análise a própria ideia de cidadania regional (ou cidadania sul-americana) presente nos documentos do Bloco, com claro destaque ao período a partir de 2003, e que legavam ao Parlasul, em substituição à Comissão Parlamentar Conjunta (CPC) (1994-2005), um papel de protagonismo como órgão de representação cidadã no âmbito da integração sul-americana (TAJRA, 2014)<sup>10</sup>.

A pesquisa de mestrado se mostrou, para mim, uma oportunidade ímpar de aprendizado. Realizei viagem de campo a Brasília, para a realização de entrevistas com importantes atores políticos e técnicos no tocante ao processo em questão<sup>11</sup>. Nesta oportunidade, pude ainda acompanhar reuniões de trabalho no âmbito da Câmara dos Deputados e conhecer mais de perto o funcionamento das estruturas e engrenagens em jogo e

<sup>9</sup> Atualmente Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UECE).

<sup>10</sup> Nesse segundo momento, propus-me a entender os termos do “projeto cidadão” estabelecido para o Mercosul naquele período (2003-2013) e, além disso, compreender os horizontes previsíveis da integração cidadã ali ensaiados.

<sup>11</sup> Entre 2012 e 2013, 2012 e 2013, tive a oportunidade de entrevistar em Fortaleza e Brasília dois consultores legislativos do Senado, um deputado federal e um senador da república.

principalmente os desafios impostos à plena realização do projeto cidadão no âmbito do Mercosul.

Cumpridas essas duas etapas de forma ininterrupta, foi então que percebi que, para concretizar meu objetivo de formação na área de Ciência Política (com foco na Política e nas Relações Internacionais), precisaria alçar um voo mais alto. Naquele momento, os caminhos que tomaram meu objeto de pesquisa, a proximidade geográfica e a afinidade temática me fizeram mirar no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGPol-UFRGS), para o qual, em novembro 2014, fui aprovada para cursar o doutorado antes mesmo de defender a dissertação de mestrado<sup>12</sup>, na linha de pesquisa de Política Internacional<sup>13</sup>.

O curso aconteceria de forma presencial em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e ali, entre 2014 e 2019, sob a orientação do professor doutor Alfredo Alejandro Gugliano, desenvolvi pesquisa qualitativa acerca da temática da participação social no âmbito do Mercosul, dessa vez abrindo meu leque analítico para toda a estrutura institucional do Bloco e verificando como a Participação seria concebida, através da observação do Desenho Institucional de suas Instituições Participativas. Tive por objetivo oferecer um estudo aprofundado acerca das possibilidades e limites da participação nessas instân-

<sup>12</sup> O que se tornou mais um desafio, pois somente poderia assumir a vaga no doutorado quando defendesse a dissertação e, com isso, concluísse o mestrado. A defesa de dissertação aconteceu em 14 de fevereiro de 2014 e, no início de março, embarquei para Porto Alegre.

<sup>13</sup> Posteriormente houve uma reforma das linhas de pesquisa do PPGPol e, diante dessa e de outras circunstâncias, a tese foi defendida no âmbito da linha de pesquisa Teoria Política, Democracia e Participação.

cias regionais, sobretudo no contexto de mudança de paradigma da integração, observado a partir do início da década de 2000.

Assim, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, depois de um cuidadoso mapeamento institucional, dediquei-me ao exame de três órgãos responsáveis pelo fomento à participação como instrumento de democratização, superação de um déficit democrático histórico e melhora da *Accountability* no âmbito do processo de integração em questão, a saber: Foro Consultivo Econômico e Social (FCES), Parlasul e Cúpula Social do Mercosul (CSM). Esse esforço analítico deu origem à tese de doutoramento intitulada *Abertura Institucional e democratização da integração sul-americana: possibilidades e limites da participação social no Mercosul (1991-2018)* (TAJRA, 2019a).

As vivências pessoais em Porto Alegre, por sua vez, proporcionaram-me um grande amadurecimento em um curto período de tempo: desde o desafio de adaptação à rotina em uma nova cidade, com um clima e costumes diferentes, onde eu, de fato, ainda não conhecia ninguém, até a possibilidade de conhecer e conviver com pessoas de diversas partes do Brasil e do mundo. Esse período se tornou ímpar e certamente inesquecível em minha vida. Os conhecimentos acadêmicos se mostraram inestimáveis e, ainda assim, representaram apenas uma parte de tudo o que somei e aprendi como experiências, fazendo e cultivando amizades que me acompanham até hoje.

Ademais, só tenho a agradecer à UFRGS, pela estrutura oferecida e pela recepção e tratamento que recebi de todos ali, sempre muito respeitosos e receptivos, especialmente agradeço a meu orientador, pro-



fessor Alfredo, pela atenção na orientação, pelo apoio desde o início do curso e pela compreensão em meus momentos de ausência, quando precisei estar em Fortaleza. Aproveito para rememorar e agradecer também aos colegas do Grupo de Pesquisa Processos Participativos na Gestão Pública (UFRGS), cuja metodologia de discussões colaborativas, com certeza, venho trazendo para a minha própria atuação profissional como docente e pesquisadora.

Nesse meio-tempo, sempre em busca de aperfeiçoamento em minha área dileta de conhecimento, iniciei ainda um curso de pós-graduação *lato sensu* em Relações Internacionais (2016-2019)<sup>14</sup>, que deu origem ao trabalho monográfico intitulado *Democratização dos processos de integração regional: possibilidades de participação cidadã na União Europeia e no Mercosul* (TAJRA, 2019b). Desenvolvi nesta oportunidade um estudo acerca de dois espaços de participação disponíveis na estrutura da União Europeia (UE) – Conselho Econômico e Social (CESE) e Parlamento Europeu (PE) – em paralelo à experiência do Mercosul – FCES, Parlasul e CSM – que já vinha estudando no âmbito da pesquisa para a tese. Neste estudo, de cunho exploratório e descritivo, concluí que, apesar de seguirem distintos paradigmas jurídicos de integração, os dois processos resguardam importantes semelhanças do ponto de vista da organização interna de suas instâncias participativas.

Nestes poucos mais de dez anos desde minha iniciação no ensino superior, primeiramente como aluna, hoje como professora, e minha atual inserção profissional como docente na UECE, tenho ainda procurado

---

<sup>14</sup> Especialização.

me envolver em cursos de aperfeiçoamento nas áreas anteriormente mencionadas, de forma a procurar estar em constante contato e atualização com os temas e discussões de minhas áreas prioritárias de estudos. Além disso, venho tendo a oportunidade de participar como colaboradora de dois Grupos de Pesquisa, integrando, desde 2014, o Grupo de Pesquisa Processos Participativos na Gestão Pública (UFRGS) e, desde 2011, a Rede de Pesquisadores Observatório das Nacionalidades (UECE).

Ao fim dos compromissos presenciais em Porto Alegre, em meados de 2015, decidi retornar a Fortaleza, reunindo-me novamente à minha mãe, ao tempo em que comecei a buscar uma oportunidade para a minha iniciação docente. Essa oportunidade somente veio em 2017, quando, após me apresentar e deixar currículo junto à coordenação de várias faculdades privadas, fui chamada para lecionar aulas no único curso de Relações Internacionais do estado do Ceará<sup>15</sup>, onde trabalhei durante três anos (seis semestres, entre 2017 e 2019) lecionando, além de disciplinas do bacharelado em Relações Internacionais, também de cursos das pós-graduações *lato sensu* da instituição.

Esse período me foi de inestimável valia, pois tive a rara oportunidade de me iniciar na docência do ensino superior em um curso de minha enorme consideração e interesse, a despeito de sua raridade em nosso estado. Além disso, ali pude enfrentar, em uma escala micro, os desafios docentes do cotidiano do ensino superior, o que me preparou, sem dúvidas, para os desafios atuais de minha trajetória na UECE.

<sup>15</sup> Faculdade Stella Maris. O curso existe desde 2007 e permanece sendo o único curso de Relações Internacionais do estado do Ceará.

Em julho de 2017, tive a oportunidade ainda de colaborar como coordenadora discente do Grupo de Trabalho de Política Internacional no âmbito do *V Fórum Brasileiro de Pós-Graduação em Ciência Política* (V FBCP), realizado em Teresina, pela Universidade Federal do Piauí<sup>16</sup>. Na ocasião, tive a honra de dividir os trabalhos de coordenadora discente com a colega professora doutora Patrícia Benedita Aparecida Braga (então doutoranda em Ciência Política, assim como eu) e com o professor doutor Dawisson Belém Lopes (da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), como coordenador docente do Grupo de Trabalho (GT)<sup>17</sup>.

Em agosto de 2019, tive dois grandes desafios: defender a tese, em Porto Alegre, o que aconteceu no dia 27, e me dedicar ao processo seletivo para professor temporário da UECE (entre agosto e setembro de 2019). Durante esses dias, os bons ventos me guiaram e consegui cumprir ambos os desafios postos plenamente, obtendo sucesso em ambas as empreitadas. Logo mais, em novembro do mesmo ano, assumi o posto de docente temporária na Universidade, junto ao Departamento de Ciências Sociais, para lecionar disciplinas da área de Ciência Política, posição na qual até aqui tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de Introdução

<sup>16</sup> O FBCP é um evento nacional organizado por pós-graduandos na área de Ciência Política. Realizado a cada dois anos, o Fórum é apoiado pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e reúne estudantes, pesquisadores e docentes para o compartilhamento e debate sobre suas experiências de pesquisa contempladas no evento em seus diversos GTs.

<sup>17</sup> O GT de Política Internacional do V FBCP contou ainda com a colaboração dos professores Raimundo Batista dos Santos (da Universidade Federal do Piauí – UFPI), Ricardo Alaggio Ribeiro (da UFPI) e Ricardo Ossagô de Carvalho (da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab), na condição de debatedores.

à Ciência Política, Ciência Política I, Teoria da Nação e Elementos de Conjuntura para o curso de Ciências Sociais e Teoria Política para o curso de Serviço Social.

Assim como em meu período como estudante de graduação e pós-graduação, a experiência como docente da UECE tem me mostrado que a trajetória acadêmica é um caminho de aprendizado contínuo e cooperação mútua entre os colegas professores e, claro, entre nós e os alunos, a quem dedicamos nosso tempo, dedicação e conhecimentos. Aqui não posso deixar de agradecer pela recepção e companheirismo de meus colegas professores de *Colegiado do Curso de Ciências Sociais* e reconhecer a sua luta constante por um ambiente de aprendizado mais democrático e pela melhoria das condições de nossa Universidade de uma forma geral e de nosso curso de forma específica. Sinto-me ainda inspirada a agradecer às *coordenadoras do curso*, professoras doutoras Rosemary Almeida e Maria Raquel Azevedo, pela recepção extremamente respeitosa e acolhedora. Tem sido muito gratificante para mim poder participar dessa caminhada e contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do curso!

Na UECE, apesar de ocupar atualmente o posto de docente temporária, venho tendo a oportunidade também de desenvolver o trabalho de orientação de Monitoria Acadêmica<sup>18</sup>, o que, sem dúvidas, contribui para enriquecer a disciplina – e a área de Ciência Política em si – e estreitar os laços e o diálogo entre a professora, o monitor e a turma.

Tive ainda a oportunidade de ministrar um minicurso com ampla adesão por parte da comunidade

---

<sup>18</sup> Na disciplina de Ciência Política I para os exercícios 2020 e 2021.

discente, o que aconteceu em novembro de 2020, com o minicurso intitulado “A política exterior brasileira em face da atual ordem global e os desafios da inserção internacional no Brasil contemporâneo”, oferecido no âmbito da *XXV Semana Universitária da UECE* (TAJRA; ROCHA, 2020)<sup>19</sup>. O minicurso foi realizado em parceria com o discente, graduando em Ciências Sociais, José Pedro de Castro da Rocha<sup>20</sup> e reuniu discentes de diversos cursos da UECE e mesmo externos à Universidade. Segundo levantamento junto aos inscritos, recebemos alunos dos cursos de Ciências Sociais, História, Geografia, Administração de Empresas, Serviço Social e Química. Ao final dos três dias de atividades, os alunos foram incentivados a deixar sugestões de temas para oportunidades futuras, o que revelou uma grande curiosidade e interesse em aprofundar os conhecimentos acerca da Política Internacional e da Política Exterior do Brasil<sup>21</sup>.

Durante todo o ano de 2020, busquei me dedicar ao projeto de me aperfeiçoar cada vez mais no ofício de professora universitária e ainda aprofundar os conhecimentos em minhas áreas de estudos e pesquisas preferenciais, combinando esses dois objetivos sempre que possível. Nesse sentido, uma oportunidade que considero digna de nota foi a minha participação (como discente) no projeto de extensão “Relações Internacionais para Educadores” (RIPE-UFRGS), desenvolvido por estudantes e professores do Departamento de Re-

<sup>19</sup> O evento tinha o tema *Universidade, ciência e arte: produção de saberes a serviço da vida e da sociedade* e ocorreu entre os dias 23 e 27 de novembro de 2020.

<sup>20</sup> Bolsista de monitoria vinculado à disciplina de Ciência Política I.

<sup>21</sup> Nesta primeira oportunidade, foram oferecidas 50 vagas, que se esgotaram ainda no primeiro dia de inscrições.

lações Internacionais da UFRGS. A edição de 2020, com a temática “Sistema internacional em trânsito - Crises e conflitos”, marcou os dez anos do projeto, que oferece anualmente cursos de formação em diversas temáticas das Relações Internacionais para educadores de Ciências Humanas do ensino médio e superior<sup>22</sup>.

Ainda em 2020, tive a ideia de desenvolver, através de um perfil em uma rede social, um projeto de curadoria de conteúdo e divulgação de cursos, eventos, formação complementar e bolsas de estudo e pesquisa nas áreas de Ciência Política e Relações Internacionais. Assim, o perfil *Radar Internacionalista*<sup>23</sup> foi lançado em junho de 2020 com a proposta de contribuir para a democratização de conteúdos e oportunidades, estando aberto a todo o público interessado em obter informações sobre formação complementar, aperfeiçoamento e oportunidades de bolsas nessas duas áreas do conhecimento.

Já em 2021, tive a alegria de ser aprovada para participar (também como discente) do curso “European Union-South American School on Global Governance”, oferecido pelo Centro de Excelência Jean Monnet da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e financiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa Erasmus+ (UE)<sup>24</sup>. O curso realiza encontros semanais e acontece-

<sup>22</sup> Nesta ocasião, diante do contexto de pandemia do novo coronavírus, em que as oportunidades de estudo se voltaram essencialmente para o ensino *on-line*, pela primeira vez abriu-se a oportunidade de participação a distância, já que os encontros aconteceram aos sábados por meio da ferramenta Zoom.

<sup>23</sup> Perfil no Instagram: @radarinternacionalista.

<sup>24</sup> O curso, que ofereceu 70 vagas e recebeu mais de 1.200 inscrições do Brasil e exterior, é coordenado pela professora titular do Centro de Excelência Jean Monnet da FGV Direito-Rio, Paula Wojcikiewicz Almeida, e se insere no objetivo do Centro de Exce-

rá entre março e junho de 2021. Essa oportunidade de aperfeiçoamento tem sido de grande valia, ao passo que me oferece a chance de estar em contato com professores de renome nacional e internacional, que têm ampla experiência de ensino e pesquisa na área de Política e Direito Internacional.

### À guisa de reflexões finais

Como jovem doutora e professora, ainda lembro como é estar do outro lado, como estudante, ainda na graduação, e hoje tento me espelhar em alguns mestres, não repetir o que julguei equivocado e, sempre que possível, buscar inserir um elemento de inovação, de minha autoria, como contribuição no tocante às escolhas pedagógicas adotadas, para além dos conteúdos ministrados. Essa transição estudante-professora, às vezes, encanta, às vezes, assusta, mas certamente o principal desafio reside em encontrar um ponto de equilíbrio entre as teorias e conteúdos que precisamos informar e as práticas e vivências com as quais nos deparamos, no intuito de oferecer conteúdos reflexivos, relevantes às diferentes realidades e necessidades dos discentes e fomentar uma perspectiva crítica em cada um. Por si só, sem adicionar nenhum outro elemento, já percebemos o quão desafiadora é essa tarefa. Quando

---

lência de se tornar uma referência nos estudos sobre Governança Global da UE e da América do Sul. Com a sua instituição, a FGV passou a contar com o reconhecimento e chancela pela UE para oferecer cursos que abordem as práticas da UE em Governança Global e sua relevância para a América do Sul, bem como variados estudos nas principais áreas de pesquisa do Centro: *Regulação Global*; *Litigância Global*; e *Direitos Humanos e Democracia*. Este é outro momento de formação que tem sido realizado por meio da ferramenta Zoom.

partimos para as realidades, surgem outros elementos de inflexão e reflexão.

No último ano, de pandemia e isolamento, diante da proposta de reflexão e aperfeiçoamento oferecida pela UECE a seus docentes por meio do curso Prática Docente no Ensino Superior – Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem, tenho procurado empreender uma série de reflexões sobre a prática docente no ensino superior e, em especial, sobre a minha, embora ainda curta, pessoalmente cara experiência como tal. Nesse sentido, aproveito o momento deste memorial crítico-reflexivo para agradecer a oportunidade de conhecer e manter contato com colegas professores tão talentosos e de refletir junto com eles sobre esse nosso ofício, tão nobre e sempre desafiador, sobretudo diante de uma conjuntura inédita para todos nós, como a da pandemia do vírus da Covid-19.

Gostaria de concluir este breve relato com palavras de agradecimento pelas contribuições que tenho recebido ao longo desses anos e pela caminhada em si e, por fim, deixo um convite à reflexão em forma de pergunta, com palavras não minhas, mas de uma artista que tanto admiro e que acompanho há muitos anos, Laura Pausini. Ela canta: “[...] *Ecco, chi siamo noi? Piccole vele contro l’uragano [...]*” (PAUSINI; AGLIARDI; CARTA, 2013)<sup>25</sup>.

Só há uma forma de as pequenas velas que somos conseguirem vencer os furacões inevitáveis da vida: juntos, *insieme*<sup>26</sup>, como também dizem os italianos. Que sigamos então enfrentando juntos esses furacões, pelos e para os dias que virão!

<sup>25</sup> “[...] Então, quem somos nós? Pequenas velas contra o furacão [...]” (Tradução minha).

<sup>26</sup> Juntos (Tradução minha).



## Referências

PAUSINI, L.; AGLIARDI, N.; CARTA, P. R. Se non te. *In*: PAUSINI, L. *The greatest hits*. Castel Bolognese, Itália: Oliveta Recording Studio/Warner Music Itália, 2013, CD2, faixa 19, 4:05 min. 1 CD.

TAJRA, J. L. F. *A participação dos povos na integração sul-americana*: o papel do Parlamento do Mercosul. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Programa de Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TAJRA, J. L. F. *Abertura institucional e democratização da integração sul-americana*: possibilidades e limites da participação social no Mercosul (1991-2018). 2019. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019a.

TAJRA, J. L. F. *Democratização dos processos de integração regional*: possibilidades de participação cidadã na União Europeia e no Mercosul. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Faculdade IBMEC, São Paulo, 2019b.

TAJRA, J. L. F. *Integração sul-americana*: uma incurção ao conceito de cidadania no âmbito do Parlamento do Mercosul. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

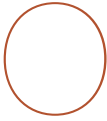
TAJRA, J. L. F.; ROCHA, J. P. C. A política exterior brasileira em face da atual Ordem Global e os desafios da inserção internacional no Brasil contemporâneo (6 horas-aula). *In*: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 25., 2020, Fortaleza. *Minicurso* [...]. Fortaleza: UECE, 2020.

## 16 EXPERIÊNCIA COM O ENSINO E A FORMAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA (UECE)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap16>

### **MARIA OCENÉIA DOS SANTOS ROCHA**

Curso de Letras-Espanhol do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Disciplinas: Literatura Espanhola - Drama; Espanhol para Fins Específicos; Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II; Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III.



fato de ensinarmos nos torna seres humanos melhores, pois é justamente com pessoas que vamos estar frente à frente, vendo um futuro sendo buscado e construído.

Durante toda a minha vida escolar, sempre gostei muito das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. O mesmo prazer se deu quando comecei a estudar a Língua Espanhola, quando estava em um cursinho preparatório para o vestibular. Encantei-me com essa língua e decidi estudá-la de forma mais aprofundada.

O fato também de gostar muito de ler e escrever levou-me à decisão de cursar Letras na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na época habilitando-me em Português e Espanhol e suas respectivas Literaturas. O período do curso de graduação fez com que me dedicasse a essas duas línguas, mais especificamente à Língua Espanhola. No mesmo ano de entrada na universidade, também comecei a estudar a Língua Espanhola na Casa de Cultura Hispânica (CCH) da Universidade Federal do Ceará (UFC) para aumentar o meu conhecimento sobre o idioma.

Abordarei neste memorial os aspectos que considero fundamentais para que pudesse construir a minha vida como professora formadora do curso de Letras – Espanhol da UECE.

## Primeiros passos

Durante o estudo na graduação, as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola me incentivaram a seguir a profissão de professora, com um olhar especial para o idioma estrangeiro, tendo também o apoio dos professores supervisores que sempre me auxiliavam e me emprestavam materiais para que pudesse estudar e levar para os alunos. Esse momento de formação é primordial para aqueles que desejam realmente tornarem-se professores; quando encontramos apoio, torna-se um fator diferencial na nossa vida profissional.

Outro fator relevante para a minha formação profissional se deu após dois anos de estudos no nível superior, pois passei a ser monitora de Língua Espanhola e também me submeti à seleção do Núcleo de Línguas Estrangeiras da própria universidade para ser professora bolsista da instituição, tendo conseguido a aprovação. A partir daí, tudo começou a fluir na minha vida de docente.

A monitoria me deu a oportunidade de ajudar os meus colegas de curso que tinham alguma dificuldade para compreender determinados aspectos do idioma estrangeiro. Essa experiência se dava de forma individual durante 12 horas semanais e já me levava a adquirir prática de como ministrar aula particular, sempre com o objetivo de fazer com que as pessoas que vinham até mim pudessem ter um aprendizado mais satisfatório.

O Núcleo de Línguas Estrangeiras, hoje Núcleo de Línguas da UECE, foi a minha grande escola de formação, pois, durante os meus anos de estudo na gradua-

ção e mesmo depois de finalizada esta etapa acadêmica, pude ir adquirindo experiência de como ministrar aulas de línguas estrangeiras. Todos nós, professores bolsistas, tínhamos a oportunidade de sermos acompanhados por um/uma professor/a do curso de Letras para nos orientar no nosso fazer docente, e esses professores, chamados coordenadores de área, mostravam e conversavam com os professores bolsistas com o intuito de que fôssemos aprendendo sempre mais para nos tornarmos docentes comprometidos com a Educação.

Um dos aspectos mais positivos dessa experiência, além de estarmos em sala de aula, era o fato de nos reunirmos toda semana para que pudéssemos compartilhar a nossa caminhada profissional, quando cada um expunha o que tinha acontecido durante a semana para que uns pudessem ajudar aos outros no que fosse necessário e também para ouvirmos as palavras do/a coordenador/a para nos dar todas as direções a seguir.

Por meio desses encontros, havia também um tema para cada docente expor aos demais e daí trocamos conhecimentos e sugestões de como melhor passar os conteúdos aos discentes. Era um momento muito rico, o qual também nos tornou grandes amigos e profissionais mais conscientes sobre o trabalho que queríamos realizar, sempre com o objetivo de facilitar a aprendizagem para os estudantes.

Ressalto ainda a experiência desenvolvida em escolas de nível fundamental e médio. Desse modo, tive a oportunidade de conhecer outro lado da docência, pois, quando se é professor de línguas estrangeiras, percebe-se que há uma diferença significativa em ministrar aulas em cursos de idiomas e em escolas regulares. Muitas das vezes, os alunos que buscam os chamados

cursos livres possuem um interesse mais específico para aprender o idioma estrangeiro, o que não há nas escolas, pois ali estudam várias disciplinas.

Outro ponto de diferença se dá na quantidade de discentes por sala, uma vez que, nos cursos livres, a quantidade máxima de alunos geralmente é de 25 por sala. Já nas escolas, encontramos salas com até 60 alunos, o que dificulta demais o trabalho didático do docente, porque fica inviável tratarmos o idioma estrangeiro com um número de estudantes considerado excedente para uma aprendizagem satisfatória, pois ensinar línguas estrangeiras requer metodologia para mais horas de prática. Essas questões são sempre discutidas em disciplinas de formação, como as de Estágio Supervisionado.

No ensino médio, temos outras situações de ensino que podemos destacar, uma vez que se trabalha para preparar os discentes para a realização do vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com este objetivo, temos outro caminho metodológico, já que devemos ensinar alguns conteúdos da língua para que consigam responder a questões de gramática, vocabulário ou interpretação textual. Com isso, as aulas ocorrem de uma maneira muito prática e os alunos estão com o interesse de estarem preparados para o momento de realização do exame. Passei por vários colégios de Fortaleza, em que pude conhecer diferentes gestões que nos determinavam como se deveria trabalhar em sala de aula para que no final do ano os discentes conseguissem alcançar o objetivo pretendido, ou seja, tornarem-se universitários.

Para finalizar este tópico, gostaria de expor que, além de passar por estabelecimentos de ensino, também

já vivenciei a realidade de ministrar aula em empresas, escritórios e órgãos públicos, em que os funcionários teriam que aprender a Língua Espanhola para algumas finalidades específicas. Aqui temos outro olhar, porque teria que trabalhar com um foco muito específico, sempre buscando uma metodologia para que os alunos se sentissem satisfeitos com o que estavam aprendendo. Esse tipo de curso se chama instrumental ou fins específicos, já que necessitamos desenvolver um trabalho para quando os estudantes se deparem com o uso da sua área profissional na utilização do idioma estrangeiro pretendido.

Por meio do caminhar docente exposto, busquei refletir a respeito do que realizei até me tornar professora universitária, pois acredito que todas essas experiências me ajudaram a chegar à universidade e a poder contribuir para a formação dos estudantes a partir de algo que já tinha vivido concretamente. E a cada semestre dentro da universidade, tanto como professora formadora quanto como coordenadora geral e de área do Núcleo de Línguas, fui observando que o fato de ter estado em sala de aula em diferentes níveis de ensino fez com que eu pudesse compreender melhor o que cada aluno expunha em sala de aula e como também poder passar para eles aspectos de experiência vivida para orientá-los sempre da melhor maneira.

No próximo tópico, traçarei situações relacionadas e vividas na universidade, com o intuito de mostrar como tenho desempenhado o meu papel como professora formadora por meio de práticas docentes e metodológicas que fizeram e estão fazendo com que os alunos do curso de Letras – Espanhol da UECE estejam saindo para o mercado de trabalho.

## A universidade

Quando entrei para o ensino superior, passei a ministrar aulas de Língua e Literatura Espanholas, Estágio (que antes chamávamos de Prática de Ensino), Instrumental (Fins Específicos), Oralidade em Língua Espanhola e Produção Textual, ou seja, já caminhei por várias realidades, o que me fez adquirir mais conhecimentos e possibilidades de realizar um trabalho de modo mais satisfatório, para que fosse capaz de sempre deixar claro para os estudantes que são fundamentais o compromisso e a responsabilidade para com seus alunos; esse é o ponto principal.

Durante a experiência com a disciplina de Estágio, já passei por todos eles, quer dizer: Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I, Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II, Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV. Nos Estágios I e II, trabalhamos com as escolas de ensino básico; nos Estágios III e IV, trabalhamos com os cursos livres de idiomas.

Na atualidade, venho trabalhando com Literatura, Fins Específicos e as disciplinas de Estágio II e III em Língua Espanhola. Nestas duas disciplinas de Estágio, temos a prática de regência em sala de aula de escolas no ensino fundamental e ensino médio e no Estágio III os alunos realizam observação nos cursos livres de idiomas. Com isso, temos dois âmbitos bem diferenciados na formação dos discentes.

Na disciplina de Estágio II, discutimos sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas e o papel do professor e dos alunos nessa prática. Trabalhamos também sobre os métodos de ensino em línguas estrangei-



ras e as habilidades de produção escrita e compreensão leitora, em que os estudantes realizam leituras, falam sobre as experiências com essas duas habilidades em suas aulas e apresentam atividades sobre elas. Ainda temos a aula ministrada pelos estudantes sobre um dos conteúdos trabalhados na sua prática. Após a aula, os outros alunos e eu, como professora, realizamos uma avaliação sobre a aula ministrada.

Ao finalizar esse momento, temos a escrita do relatório, em que os discentes escrevem sobre a disciplina, fazendo uma avaliação das aulas teóricas, dos textos trabalhados e da relação com os colegas e a professora, além de exporem qual a importância da disciplina para a vida profissional de cada um.

Na disciplina de Estágio III, temos a experiência de observar como ocorrem as aulas de idiomas em cursos livres. Iniciamos discutindo a respeito do ensino de línguas estrangeiras em Fortaleza, especificamente de Língua Espanhola. Os discentes falam como começaram seu contato com esse idioma e quais os cursos livres existentes na nossa cidade. Além disso, expõem as suas experiências com cursos de idiomas, se estudaram a Língua Espanhola em alguma instituição, como eram as aulas, qual era o material didático utilizado, como as habilidades linguísticas eram trabalhadas, quais eram as atividades existentes e como se davam as avaliações. Os estudantes falam ainda sobre as suas realidades, havendo um grande debate em sala. Um momento muito rico ao iniciarmos a disciplina.

Em seguida, temos como conteúdo as habilidades de produção e compreensão oral. Debatemos sobre elas, lemos textos e, em seguida, os alunos preparam atividades com essas habilidades e praticam com os colegas

em sala. Um momento muito relevante é quando estudamos o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação<sup>1</sup>, pois, muitas vezes, os estudantes não têm conhecimento sobre o documento e observam que a grande maioria dos materiais didáticos com os quais estudaram ou ensinam se baseia nele. Entendem os níveis de ensino, como: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, e apontam que se torna um dos mais importantes conteúdos que estudam na universidade. O documento divide-se em nove capítulos e os estudantes os leem e os apresentam para os colegas de turma e para a professora em forma de seminário. Há discussões sobre eles e trocas de experiências entre o que o documento fala e os materiais didáticos com os quais ensinam, já que a maioria dos manuais didáticos em Língua Espanhola utilizados no Brasil vem da Espanha.

A partir daí, os alunos passam para o período de observação com uma totalidade de 10 horas-aula em instituições públicas e privadas e têm a oportunidade de conhecer sobre o planejamento dos professores observados, o manual didático trabalhado, de quais recursos os docentes dispõem para os auxiliarem na prática de sala de aula. Outro fator importante se dá pela observação das instituições, para analisarem como se encontra o ambiente de ensino/aprendizagem.

Ao finalizar essa observação, os estudantes vão relatar sobre a disciplina, com suas opiniões, sugestões

---

<sup>1</sup> O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação trata-se de um documento comum da Europa que orienta os professores, alunos, editores, gestores para uma forma padrão de ensino das línguas oficiais faladas no continente. Divide os níveis de ensino, como: A1/A2 (usuário básico da língua); B1/B2 (usuário independente da língua); C1/C2 (usuário competente da língua).

e críticas. Relatam ainda sobre o período de observação nas instituições e no dia da entrega; os discentes abordam a relevância que a disciplina teve na vida de cada um, até porque no semestre seguinte eles vão entrar em sala de aula para ministrar aulas em cursos livres.

Essas duas disciplinas são cruciais na formação dos nossos alunos, pois sempre apontam em seus relatórios como foram significativas para eles e o quanto puderam aprender com as vivências experimentadas nessas duas realidades e como também podem conciliar esses momentos tão ricos que levarão durante todo o seu caminhar profissional.

Como docente formadora, ao entrar em sala de aula e me deparar com os estudantes, tenho que procurar passar para eles uma motivação e incentivo fundamentais para a sua futura carreira, mostrando-lhes que, apesar de todo um discurso da sociedade que busca desconstruir o papel do professor, passar conhecimento para alguém é algo inteiramente prazeroso, desde que feito com vontade e zelo.

Realizar leituras e discussões sobre ensino/aprendizagem me dá a oportunidade de ouvir deles também o que estão enfrentando com seus alunos e instituições e como são capazes de desenvolver um trabalho no magistério que os leve a ver os seus estudantes aprendendo com o auxílio e a contribuição de cada um.

A cada semestre que encontro os alunos, é muito motivador saber e observar que ainda temos jovens que pretendem estar em sala de aula para desempenharem um papel com muito êxito e gana, porque eles nos mostram a vontade de lutar pela profissão e poder levar aos seus estudantes momentos de curiosidades e buscas

por algo novo, algo que possa se tornar uma prioridade nas suas vidas e que o professor tem toda a possibilidade de trabalhar isso, encaminhar êxitos futuros.

A realidade de ensino no nosso país é algo muito desafiador, pois, ao lembrar-me de quando comecei a dar aulas e de como os alunos estão no momento atual, há uma diferença muito grande, mas devemos, como professores formadores, sermos pontes de estradas em que a interação do professor com o aluno vai fazer com que os desafios sejam enfrentados e para que se possa chegar ao fim com batalhas existentes, mas que se tornam essenciais para o nosso fazer pedagógico.

Os cursos de idiomas são mais flexíveis, pois sabemos que só estará lá quem realmente deseja aprender. Isso torna o caminho menos tortuoso e mostra que também se deve buscar mais e mais estratégias de ensino para que se consiga alcançar o objetivo desejado.

Outro aspecto muito importante na minha vida como docente é o papel que desempenhei como coordenadora da área de Espanhol do Núcleo de Línguas da UECE, *campi* Fátima e Itaperi, dado que foi mais uma oportunidade que tive de trabalhar com estudantes da graduação que estavam começando na docência, exatamente como aconteceu comigo.

Nesse âmbito, tinha diante de mim graduandos tanto da UECE quanto da UFC, que estavam necessitando desenvolver o seu momento de Estágio e necessitavam estar em sala de aula. Com eles, realizei o trabalho de acompanhar tudo o que estavam planejando e ministrando, atividades, recursos, avaliações. Ou seja, foi outro momento de grande riqueza para a minha carreira no magistério e como formadora. Tudo que pretendiam fazer tinha que passar primeiramente por mim, então

podia observar o que estavam buscando para desempenhar em sala de aula.

Estar nessas duas realidades na universidade me faz, a cada dia, pensar e repensar o meu agir como professora de graduação e formadora, haja vista que, dessa maneira, terei que estar sempre em contato com os discentes para que estejam agindo de forma satisfatória em sala de aula.

Ao passar por todos os caminhos dos estudantes, posso afirmar que me atribuí uma responsabilidade muito maior no que tenho que realizar como formadora, mas que na vida diária posso desejar que eles sempre tenham sucesso, tornando-se professores que pretendem pensar no melhor para os seus educandos.

## Curso

Outro ponto que gostaria de refletir aqui faz referência ao curso no qual tivemos a oportunidade de pensar sobre aspectos fundamentais na nossa vida como professores formadores na UECE, visto que foi um espaço de troca de saberes e de reflexões, o qual suscitou algumas provocações sobre o “ser professor” e o “ensinar” no ensino superior, como constava na apresentação do curso.

Ainda na apresentação do curso, constava que era uma possibilidade de realizar um breve mergulho reflexivo em algumas das questões fundamentais que perpassam pelo modo do ser e fazer a docência no ensino superior. Com isso, a cada encontro realizado, podíamos realmente refletir sobre o nosso papel como docentes e sobre como estamos tratando o fazer docência na nossa realidade diária em sala de aula. Creio que tudo o

que pudemos ouvir nos encaminhou para crescermos ainda mais profissionalmente com o que encontramos ao nos depararmos com as realidades dos nossos discentes e o que eles pretendem desenvolver também no seu fazer docente.

Sobre o objetivo geral do curso, temos que buscar fortalecer a formação pedagógica para mobilizar o potencial criativo e propositivo dos/as professores/as, construindo práticas docentes mais coerentes com os princípios da formação humana crítica e emancipatória. Refletindo sobre esse objetivo geral, podemos apontar que foi totalmente alcançado, porque todos os *webinários* apresentados, com professores extremamente competentes, abriram-nos caminhos para que, junto com os textos compartilhados, pudéssemos realizar uma reflexão essencial para a nossa prática docente, já que, a cada segunda-feira, tínhamos direcionamentos para realizarmos leituras e atividades durante a semana. Foi muito positivo poder desfrutar de conhecimentos e teorias tão fundamentais para a nossa ação como docentes.

Posso relatar que o nosso grupo de trabalho, coordenado pela professora Sarah Luna, foi um grupo muito bom, em que pudemos compartilhar momentos de aprendizagem essenciais para a nossa prática, pois cada palavra dita e cada atividade desenvolvida foram bem relevantes para seguirmos como professores do ensino superior.

Outro fator que foi extremamente positivo na realização do curso foi o aprendizado que nós, professores universitários, tivemos para conhecermos as novas tecnologias apresentadas para que adentrássemos na realidade do ensino remoto, pois muitos de nós não tínhamos conhecimentos sobre o que seria o grande

desafio de estar ministrando aula a distância, sem nenhuma noção do que nos esperava. Assim, pudemos ver na teoria e na prática o que seriam: Google Classroom, Drive, Agenda Google, etc., porque tivemos que realizar atividades em que necessitávamos saber utilizar todas essas ferramentas como uma preparação para as nossas aulas nos semestres vindouros, já que não iríamos poder estar com os alunos de forma presencial.

Posso apontar que para mim foi extremamente importante conhecer tudo isso, pois não tinha noção do que tratava, uma vez que ainda não tinha trabalhado com esses recursos tão ricos de que dispúnhamos, mas que eu não conhecia nem utilizava.

O curso foi dividido em dois momentos, em que no primeiro tínhamos que refletir sobre os saberes, práticas e profissionalidade docente no ensino superior, já no segundo tivemos que refletir sobre planejamento, avaliação e metodologias do ensino superior. Os dois tópicos nos deram direcionamentos muito relevantes a respeito de cada um desses temas e de como são necessários para a nossa profissão, principalmente como formadores, porque a nossa responsabilidade e compromisso devem ser dois pontos que a vida docente nos pede, já que estamos diante de jovens que buscam um encontro pessoal com o profissional e que estão sedentos de conhecimento e de alguém que possa orientá-los naquilo que desejam.

Quanto ao tema do planejamento, metodologias e avaliação do ensino e aprendizagem, no meu pensar, o planejamento é o que temos de mais importante na nossa carreira de professor, pois aquele que planeja, com toda a certeza, terá um papel extremamente satisfatório em sala de aula. Planejar deve ser um compromisso sério de cada professor.

O tema sobre planejamento foi dado por meio de uma reflexão da prática pedagógica no ensino superior. Sabemos que planejar não é uma ação simples, pois necessita parar para pensar, observar o que deve ser melhor para os alunos aprenderem, de que forma isso se dará, quais os recursos serão melhores para que os discentes compreendam o conteúdo mais satisfatoriamente e como poderemos avaliar o que os educandos realmente conseguiram aprender.

As painelistas sobre esse tema passaram uma experiência extremamente rica para o que necessitávamos refletir, tendo o planejamento como uma forma ética também de trabalho, agindo com profissionalismo, observando o sentido daquilo que se faz, sempre buscando articular o contexto com o momento em que se vive e se tem com os discentes.

Observamos em D'Ávila (2018, p. 69) que:

[...] planejar significa uma representação do real como ação futura. O ato de planejar remete a uma ação a ser praticada ulteriormente com base em alguma finalidade.

Daí vemos que, por meio do planejamento, podemos refletir sobre algo que vai acontecer no futuro, mas que já existe, porque estar em sala de aula virtualmente é uma realidade e o planejamento nos auxilia sobre o que pretendemos vivenciar, já tendo como algo claro na nossa mente a respeito do que irá ocorrer na prática.

O tópico sobre metodologia nos fez refletir acerca da maneira como podemos ministrar as nossas aulas no ensino superior. Como estamos expondo os conteúdos e atividades para que os estudantes possam aprender satisfatoriamente, e isso eles vão conseguir alcan-



çar por meio do planejamento visto anteriormente e como o professor se posicionará diante deles. Para isso, é necessário que saibamos expor tudo de uma forma o mais clara possível, que os motive para aprender e também para participar da aula. Sempre ouvimos que cada professor possui a sua metodologia para ensinar, mas também se torna necessário que busquemos caminhos que nos facilitem direcionamentos para uma melhor maneira de nos posicionarmos e termos uma segurança na nossa exposição para os discentes.

Nesse momento, tivemos que apresentar uma proposta de *ensinagem* na qual a equipe que fazia parte apresentou um plano de aula para uma disciplina nomeada Linguística Textual: Análise e Produção em Língua Materna e em Língua Estrangeira, em que trabalhamos sobre Coesão Textual. A equipe era formada por quatro professores. Com essa experiência, tivemos a oportunidade de pensar em procedimentos metodológicos que pudessem facilitar a aprendizagem dos estudantes. Consistiu em mais um momento muito rico dentro das atividades do curso, o qual nos ajudou a compreender ainda mais a grandeza da metodologia em sala de aula.

O outro ponto trabalhado foi sobre avaliação. Muitas vezes, escutamos que a avaliação é um dos processos mais difíceis para o professor, pois necessitamos ser justos e observar cada passo dos estudantes para que não passemos situações complicadas que possam nos causar problemas depois. Os tópicos sobre avaliação discutidos no curso foram muito pertinentes e nos levaram a meditar sobre como estamos atuando com nossos alunos em formação, como prepará-los também para se tornarem avaliadores dos seus estudantes no futuro.

Um dos textos lidos tratava especificamente a respeito da avaliação no contexto da docência universitária, em que as autoras Zen e Guerra (2018, p. 146) apontam que “[...] se deve colocar a avaliação a serviço da aprendizagem e não o contrário”, ou seja, quando pensamos em avaliar, temos que estar focados no que significará para a aprendizagem do aluno; não é só avaliar para se dar uma nota, mas sim buscar ter um olhar para a avaliação de maneira sempre autêntica, com a finalidade de os discentes terem a avaliação com o foco na aprendizagem.

Todos esses aspectos devem trilhar a vida de professores que estão comprometidos com a Educação e que sempre devem oferecer o melhor para os estudantes aprenderem de modo significativo, de sorte que o ser e fazer docente possam estar em primeiro plano na vida profissional de cada professor.

Por fim, gostaria de relatar que a iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação foi muito positiva, porque nos deu a chance de conhecermos outros colegas, não só de Fortaleza, mas também dos outros espaços da universidade, e nos fez pensar sobre o que estamos realizando em sala de aula com os nossos estudantes da graduação.

## **Reflexões finais**

Por meio da experiência do curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem e de todas as reflexões realizadas neste memorial, posso inferir que a minha trajetória como professora de Língua Espanhola no ensino básico e como professora formadora do curso de Letras – Espanhol da UECE vem me dando sus-

tentação para discernir e acreditar que o estar em sala de aula é um dos aspectos mais importantes que uma pessoa pode ter.

O privilégio de poder passar conhecimentos e da experiência de poder auxiliar quem pretende também ser um docente nos torna mais conscientes do nosso papel na sociedade e de como somos capazes de realizar um trabalho que contará para a personalidade e cidadania de outras pessoas, vendo a Educação como caminho possível de transformação e de esperança, de que muitas coisas podem ser modificadas quando temos o compromisso e a responsabilidade de orientar os nossos alunos para que consigam caminhar.

Assim, finalizo as minhas reflexões com as palavras do poeta espanhol Antonio Machado (1979), quando diz: “Caminhante, não há caminho; o caminho se faz ao andar”. Que os nossos discentes façam o seu caminho ao andar.

## Referências

D'ÁVILA, C. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-constructiva. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018. p. 67-89.

ESPAÑA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

MACHADO, A. *Poesía*. Madrid: Edaf, 1979.

ZEN, G.; GUERRA, D. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018. p. 133-147.

## 17 DE ECÓLOGA A PROFESSORA FORMADORA DE PROFESSORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap17>

### **NANCY MIREYA SIERRA-RAMÍREZ**

Licenciada em Ciências-Biologia pela Universidad de Los Andes – Mérida, Venezuela. A Comissão de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), depois de avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da licenciatura, considerou-o como dissertação de mestrado, obtendo o título de doutora em Ciências-Ecologia. Esteve como pesquisadora de Desenvolvimento Científico Regional pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora visitante pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) na Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi professora contratada na Faculdade de Medicina de Juazeiro (FMJ). Está professora substituta na área de Prática de Ensino na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da UECE.

E-mail: nancy.sierra@uece.br

Com este Memorial Reflexivo, busco responder a algumas das perguntas colocadas pelos diferentes painelistas<sup>1</sup> na sequência dos temas abordados durante cada *webinário* do curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação, oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) durante os dias 22 e 29 de junho, 6 e 13 de julho e 3 de agosto de 2020.

### Quem forma o formador?<sup>2</sup>

Essa pergunta<sup>3</sup> me fez confirmar o que tenho pensado em outras oportunidades: gosto de ler e de aprender. E, ao longo de minha vida profissional, tenho entrado em diversas áreas que trazem novidades para mim. Por isso, hoje me sinto uma profissional muito rica em experiências. Essas experiências as mostro no momento que trabalho nas aulas de Didática o tema da identidade profissional do professor, mostrando que estou na sala de aula carregando comigo os livros lidos, os filmes assistidos e as conversas com colegas, assim como os valores familiares. A minha formação vem de

<sup>1</sup> Alguns deles não foram citados, por motivo do limite de espaço deste capítulo.

<sup>2</sup> *Webinário* I: Profissionalidade Docente no Ensino Superior (22/06/2020).

<sup>3</sup> Painelista: doutora Magaly Silvestre - Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

longe, mas tem sido principalmente pela minha própria busca. Como não estou professora efetiva, entendo que a instituição não tenha interesse em investir na minha formação. Aqui aproveito para dizer que foi uma grata surpresa saber que este curso permitiria a nossa participação, pois já soube de outros cursos oferecidos, porém restritos a professores efetivos. Nesse cenário, concordamos com Ramires (2018, p. 42), quando enfatiza que “[...] o protagonismo é fundamental, pois o docente precisa estar engajado e assumir o compromisso com a sua própria formação”.

### **Como me formei professora do ensino superior?<sup>4</sup>**

Preciso esclarecer que, por ser formada na Venezuela, a licenciatura que cursei foi em Ciências – Biologia, o que me habilitava para pesquisar, e não para ministrar aula na educação básica, pois somente os licenciados em Educação e com habilitações específicas (Biologia, Matemática, Geografia, Física, etc.) podem exercer sua atividade nesse nível de ensino.

Logo, ao início do exercício docente na universidade, fi-lo na área específica do doutorado, porém o trabalho com a educação ambiental me conduziu a indagações sobre como agir de forma mais direta para uma alfabetização ecológica da população em geral. Aí foi quando veio a ideia de entrar na área de prática de ensino, o que me possibilita conteúdos que incidem na educação para o exercício da cidadania e pessoas que colaborem para transformar o mundo. Por essa razão, minha formação para o ensino superior teve que ser so-

<sup>4</sup> Painelista: doutora Cecília Rosa Lacerda – UECE / Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE).

litária e no diálogo com os autores das leituras realizadas, pois entendo que, para ensinar, é preciso estudar o campo do ensinar. E, como foi dito ao longo deste curso, o trabalho em equipe e cooperativo entre professores universitários, seja de áreas de ensino similares ou diferentes, raramente acontece.

A esse respeito, França *et al.* (2019, p. 357) justificam a importância do trabalho realizado em Instituição de Ensino Superior (IES) pública de cidade interiorana afirmando “[...] o fato da prática do planejamento coletivo ser pouco comum na universidade, ainda que estimulada pela busca da práxis da interdisciplinaridade”. As mesmas autoras citam as chamadas “Ilhas epistemológicas” mencionadas por Japiassu no prefácio do livro *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*, de autoria de Fazenda (1979), como justificativa para a dificuldade de concretização de práticas coletivas nas universidades.

No entanto, preciso dizer que, nos últimos quatro anos, tenho tido a oportunidade de realizar, de forma coletiva, reflexões sobre a minha própria prática docente. Ao ter o privilégio de exercer na mesma unidade onde a professora Tânia França trabalha e cultiva a prática do trabalho coletivo dentro do grupo de estudo “Didática em Foco”<sup>5</sup>.

E aqui o planejamento coletivo não ocorre somente como uma reunião de pessoas para discutir um determinado assunto, e sim para ter um norte comum, como diz Terra (1997, p. 217), tendo uma “[...] objetividade, uma perspectiva colocada frente ao grupo que somente poderá ser alcançada se o trabalho de fato se

<sup>5</sup> A partir das reflexões do grupo, saiu a publicação citada nas referências: França *et al.* (2019).

realiza em conjunto”. Durante os encontros do grupo de estudo, compartilhamos dúvidas, experiências de sucesso, autores, textos, que enriqueceram os saberes e trouxeram melhoras em nossa prática pedagógica.

Sabe-se que, desde março de 2020, uma nova cepa do coronavírus, causadora da doença Covid-19, de propagação alarmante, com grande número de óbitos, requereu a adoção de medidas na esfera municipal, federal, estadual e mundial, que tinham como foco o distanciamento social, a redução da propagação do vírus e a prevenção do colapso do sistema de saúde. Diante da preocupação com a transmissibilidade do vírus entre docentes, discentes e funcionários, as IES no Brasil e no mundo suspenderam as aulas presenciais e adotaram – a maioria delas – estratégias de ensino e aprendizagem virtuais, com o objetivo de tentar reduzir o índice de evasão dos estudantes e prosseguir com as atividades acadêmicas.

Todavia, devo acrescentar que, por todas as interrogantes geradas com a suspensão das aulas presenciais, o período de isolamento social inicial (março a julho de 2020) foi muito rico por conta dos encontros virtuais realizados, alguns semanais e outros uma ou duas vezes ao mês; uns do próprio colegiado a que pertencem e outros com professores dos diversos cursos do *campus*. Esses momentos permitiram trocas e aprendizagens para todos. Na literatura, diversos autores, a exemplo de Detsch e Gonçalves (2002), Magalhães e Celani (2000), Passos (1999) e Silva (2002), indicam os benefícios dos grupos de discussão e do trabalho colaborativo entre professores brasileiros e como o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas



e sociais, para a melhoria de sua autoconfiança e maior efetividade de seu trabalho.

Essa realidade exigiu mudanças na educação que provavelmente irão se perpetuar a longo prazo, sobretudo em um contexto pandêmico cujo término é impreciso, pois, para evitar a transmissão do vírus, a continuidade do ensino foi alicerçada no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), pautadas pela inovação e flexibilidade, com maior alcance geográfico e temporal. Entretanto, nós, professores, tivemos que tomar decisões para virtualizar o processo educativo considerando as múltiplas dimensões dos diversos atores do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Rocateli *et al.* (2020, p. 755):

A complexidade na qual está imersa a docência no ensino superior abrange as mudanças históricas de pensamento na sociedade presente, de ruptura de paradigmas, tais como a relação professor-aluno.

Posso afirmar que essa relação mudou para mim só depois de estar na área de prática de ensino e considerar esse sujeito concreto dentro de suas condições estruturais reais.

### **Quais os desafios e possibilidades do tempo presente?<sup>6</sup>**

Nós, professores/as universitários/as, em sua maior parte, realizamo-nos cobranças além das que o sistema nos faz, quer dizer, as exigências de currículo da

<sup>6</sup> Pergunta do painalista doutor Elcimar Simão Martins - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) / Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - UECE durante o *Webinário II: Modelos de Ensino na Universidade Brasileira: Concepções e Historicidade* (29/06/2020).

Plataforma Lattes, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da própria instituição onde estejamos trabalhando: publicações, participação em eventos científicos, orientação de trabalhos de fim de curso, dissertações e teses, todos estes itens decorrentes da realização de pesquisas e/ou projetos de extensão. Cobranças estas que são realizadas de forma genérica para todos/as os/as professores/as universitários/as, sem considerar as condições específicas de trabalho. De minha parte, preciso dizer que abri mão dessas cobranças a nível pessoal. Hoje realizo meu trabalho com dedicação e esmero, sendo a formação de professores minha prioridade, já que saí da área da pesquisa em Ecologia e entrei na área de ensino de Biologia, no intuito de influenciar de maneira mais direta na mudança da percepção que temos a respeito da natureza e de colaborar na formação de cidadãos participativos, com compromisso social, que ajam pensando no coletivo, e não só na espécie humana, e sim para cuidar da vida e da saúde do planeta. Em outros termos, acreditamos na educação como meio de emancipação e de transformação.

Nesse sentido, faço uso constante da chamada “sala de aula invertida tradicional”<sup>7</sup> (BERGMANN; SAMS, 2016), no intuito de que os alunos participem de forma ativa na construção dos momentos de interação (presencial/virtual), tornando-se mais autônomos de sua aprendizagem, pois, de acordo com Silva (2003, p. 69), “[...] o professor que busca interatividade com seus alunos problematiza o conhecimento, não o transmite”, agindo como mediador entre o conteúdo e o aluno,

<sup>7</sup> Assim denominada pelos autores, uma vez que se trata da forma como começou. Não é personalizada; todos os alunos estudam o mesmo conteúdo para uma mesma data.

que deixa o lugar de receptor passivo para se envolver ativamente com a proposição do professor, ocorrendo a aprendizagem transformadora da qual fala Moran (2017, p. 23), “[...] num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”.

Entendo, portanto, que é com a interação, a problematização, o diálogo entre discentes e docentes que se pode alcançar a educação que, de acordo com Gadotti (2003), pode contribuir para a formação de uma sociedade crítica e mais autônoma, que pensa a realidade na qual está inserida na tentativa de continuar emancipando-se e também de conseguir emancipar outros indivíduos da sociedade.

Ao conceber a prática docente universitária da mesma forma que Ramires (2018, p. 46), quando afirma que “A abordagem metodológica adotada na educação superior precisa ter como eixo condutor a problematização, a reflexão, o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo”, com as escutas obtidas durante este curso, confirmei mais uma vez que fiz certo quando decidi sair da pesquisa em Ecologia para a área do ensino de Biologia, pois me identifico com as leituras e práticas que conheci a partir da mudança, além de ter tido o retorno de alguns estudantes que manifestam sua gratidão pelas perguntas provocadoras que caracterizam nossos encontros presenciais ou virtuais.

É possível transformar o planejamento formal e burocrático em uma prática coletiva e participativa?<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Pergunta da painelistra doutora Tânia Maria de Souza França - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) / UECE durante o *Webinário* III: O Planejamento como Reflexão da Prática Pedagógica no Ensino Superior (06/07/2020).

Aqui preciso dizer que o que, num primeiro momento me pareceu que poderia ser a mesma coisa, depois percebi que, quando se falava do planejar coletivo, referia-se ao fato de planejar a disciplina junto com professores de uma mesma disciplina em diversos cursos ou ainda uma maneira mais ousada, planejar em conjunto as diversas disciplinas que serão ministradas naquele semestre. E, por outro lado, quando se referia ao planejamento participativo, estava considerando a inclusão dos estudantes na hora de planejar os conteúdos e atividades na disciplina a ser ministrada.

A respeito do planejamento coletivo, durante os meses de março a agosto de 2020, foram realizados a cada semana, com participação voluntária dos diversos professores da Fecli, encontros virtuais, os quais nos permitiram partilhar as incertezas do momento, assim como possíveis práticas docentes, e nas reuniões do colegiado da Biologia foi ventilada a possibilidade da realização de planejamento coletivo por parte dos professores de cada semestre. Essa ideia é um sonho que nasceu em mim depois da experiência do grupo de Didática em Foco. Portanto, cada vez que era colocada a ideia do planejamento coletivo, vibrava com a possibilidade dessa concretização, pois vários colegas do colegiado participaram desse curso.

Nesse sentido, compreender o planejamento como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo de professores é necessário, pois, como Farias *et al.* (2014, p. 111) afirmam:

Desse modo, o planejamento [...] é uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos.

É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas.

Por outro lado, a respeito do planejamento participativo, tenho tentado fazê-lo e somente tive sucesso com uma disciplina (Estágio) nos semestres 2019.1 e 2019.2. Ocorre que os estudantes veteranos da unidade da UECE em Iguatu tinham como cultura não irem para a aula na primeira semana do semestre, pois nessa semana é realizada a Semana de Integração para receber os calouros. A ausência dos veteranos impede utilizar essa primeira semana para planejar junto com eles. Continuamos tentando mudar essa cultura.

Com o início do semestre 2020.1 de forma remota, fiz essa proposta para os estudantes de Didática logo na primeira semana, porém não obtive resposta. Os alunos apresentam grande dificuldade para expressar opinião com argumentos. A disciplina de Didática está inserida no terceiro semestre do curso, o que talvez justifique a pouca participação durante as aulas. Esses alunos ainda não tiveram suficientes vivências acadêmicas positivas, como atividades extracurriculares, participação em grupos de pesquisa ou de estudo, projetos de extensão, que lhes permitam desenvolver a autorreflexão sobre habilidades e interesses profissionais e sabe-se que também influenciam fatores de ordem contextual, pessoal, relacional e acadêmico nos processos de permanência e desempenho na universidade (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017). É perceptível por nossa parte a diferença que faz no desenvolvimento dos estudantes quando participam em grupos de pesquisa, de estudo,

de monitorias ou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

### **Quem somos nós, os formadores? E quem são os nossos alunos de hoje?<sup>9</sup>**

Para responder à primeira pergunta do título desta seção, de início digo que concordo completamente com o expressado pela painelistra do *webinário*<sup>10</sup>: “*Não temos como pensar em alternativas e possibilidades metodológicas sem pensarmos em quem somos nós, os formadores*”. E, em particular, dou ênfase para a história e trajetória formativa dos formadores, pois, como afirmam Manfredo e Gonçalves (2020), é impossível estudar os processos de formação de professores sem considerar suas histórias.

Acreditamos no que diz Tardif (2014, p. 64):

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Os meus saberes provêm da minha família, das escolas e das diversas instituições de educação formal onde estudei, de minha cultura pessoal e das diversas pessoas com quem interagi.

Para a segunda pergunta, escolho a afirmativa da mesma painelistra, que diz: “*É preciso reconhecer que se trata de outros alunos. Alunos diferentes aos da metade*

<sup>9</sup> Perguntas apresentadas pela painelistra doutora Márcia Hobold – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) / ANPED.

<sup>10</sup> *Webinário IV: Alternativas e Possibilidades Metodológicas para o Ensino Superior* (13/07/2020).

*do século passado e que precisam de outro corpo docente*". A respeito das características dos discentes, tem-se a necessidade de organização, uso do tempo e autonomia, que se tornaram mais importantes ainda durante o ensino remoto. A respeito dos professores, trazemos o que dizem Bergmann e Sams (2016, p. 30): é pertinente "[...] deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem".

As afirmações da painelistas nos incentivam a pensar que, para cumprirmos o objetivo da humanização com a educação no século XXI, precisamos observar e interagir com os estudantes que nos circundam; precisamos dedicar tempo ao "Ser", tanto ao meu como ao do outro. Assim, "[...] ao contar nossa história, revelamos quem somos, autoconhecemo-nos e conhecemos os outros" (MANFREDO; GONÇALVES, 2020, p. 193). Ao compartilhar nossas vivências, enxergamo-nos, deixamo-nos conhecer e humanizamos a relação; somos iguais, todos passamos por desafios, medos, testes, no dia a dia, ao longo da vida.

Na relação com o outro, no caso dos cursos universitários nas cidades do interior, deve ser também considerada a precariedade das condições biopsicossociais e econômicas dos sujeitos historicamente excluídos do acesso a uma educação de qualidade, à cultura, às artes. Em particular para a UECE, de acordo com o Relatório Geral do Censo Discente (UECE, 2015), parte significativa dos estudantes é de classe mais pobre, sendo 48,02% oriundos de escola pública. Destaca-se também o fato de que 60,24% deles vivem em situação de pobreza – 44,33% com renda de um a três salários mínimos – e de extrema pobreza – 15,91% com renda de até um salário mínimo (UECE, 2015).

Durante o período do ensino remoto provocado pela pandemia da Covid-19, as instituições públicas necessitaram de mais tempo para se adequar às condições não presenciais. Como muitas vezes as instituições públicas atendem a estudantes em vulnerabilidade social, muitos deles não têm acesso aos dispositivos adequados ou à internet de qualidade suficiente, o que pode acarretar situações de exclusão.

A UECE, nos últimos anos, alcançou a ampliação do ingresso de estudantes na universidade, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade social, contribuindo, assim, para a democratização do acesso ao ensino superior (SILVA; CAVAINAC; COSTA, 2019). Essa democratização traz a constatação unânime por parte dos professores formadores de lacunas de conhecimentos elementares em seus alunos, o que lhes deve impulsionar para propor estratégias (escrita de resenhas, resumos, relatórios, estudos dirigidos, aulas contextualizadas, atividades práticas, em grupo e individuais) que lhes ajudem a superar as dificuldades e desenvolver o próprio potencial (MANFREDO; GONÇALVES, 2020).

Dessa forma, as desigualdades sociais que se refletem na exclusão de grande parte da população ao acesso à educação de qualidade durante as primeiras etapas do ensino acrescentam desafios para a prática docente do professor dos cursos de licenciaturas em cidades do interior, o que pode ser uma alavanca para o próprio crescimento profissional. Ademais, gera também a necessidade de diálogo entre professores, estudantes e gestores ao considerar as necessidades dos discentes e os limites e possibilidades das instituições.



## Estou avaliando ou verificando?<sup>11</sup> Estou examinando ou avaliando?<sup>12</sup>

Para finalizar o curso, tivemos como assunto avaliação, outra etapa complexa do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o aprendido, considero que faço avaliação, porém percebi que preciso melhorar vários aspectos, entre os quais informar de maneira mais clara os critérios que utilizo, pois, como foi apontado pela segunda<sup>13</sup> das panelistas, os estudantes não sabem o que nós queremos dizer com “participação”. Outra coisa que aprendi e que me trouxe um novo olhar foi o fato de que devemos considerar, no momento da avaliação, a possibilidade de que “o(a) aluno(a) ainda não aprendeu”. Essa percepção é superimportante no âmbito da avaliação contínua, que é a que procuro exercitar. No entanto, ainda que essa avaliação, de acordo com Fonseca e Lopes (2018), possua inúmeras vantagens, sendo proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na seção I, artigo 24, inciso V, parte a qual sinaliza “[...] Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]” (BRASIL, 1996, p. 10), a sua efetivação apresenta algumas limitações. Primeiro a necessidade para o professor de conhecer e identificar cada um dos alunos (o que é, às vezes, complicado com turmas numerosas ou durante o ensino remoto); por outro lado, os estudantes não estão acostu-

<sup>11</sup> Primeira panelista doutora Maria de Lourdes da Silva Neta - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

<sup>12</sup> Perguntas feitas durante o *Webinário V: Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem* (03/08/2020).

<sup>13</sup> Painelista doutora Rejane de Oliveira Alves - Universidade Federal da Bahia (UFBA), quem apresentou a segunda pergunta.

mados com esse tipo de avaliação qualitativa, pois ainda predomina nos cursos universitários o exame, a verificação com provas e testes (FONSECA; LOPES, 2018).

Por outro lado, percebemos também que a avaliação contínua exige dos estudantes algumas características que deveriam ter sido desenvolvidas durante o ensino médio, no entanto as limitações estruturais que a educação sofre nas cidades do interior impedem que assim ocorra. Diante disso, faz-se necessário que o professor formador no ensino superior planeje estratégias que colaborem com esse objetivo: estimular no discente curiosidade, gosto por aprender, responsabilidade pela própria formação, ética, autonomia, cooperação e empatia. Ganhar essas características lhe ajudarão ao longo de toda sua vida, pois a formação continuada se sustenta nelas. A formação continuada é uma exigência para qualquer profissional e, no caso dos licenciados, entendemos que, durante a formação inicial, não obtêm todos os saberes necessários para atender a todos os desafios que a sala de aula apresenta, sendo imprescindível que o/a professor/a da educação básica permaneça estudando, realizando uma formação continuada, proporcionando aprendizados diversos, a fim de (re) aprender ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

De igual forma, a necessidade de formação continuada para o exercício da docência universitária é proposta com ênfase por Santos, Mercado e Nascimento (2020, p. 387), que afirmam que:

[...] é imprescindível a criação de espaços que possibilitem aos professores formadores a vivência de percursos didáticos interativos, personalizados e híbridos, isto é, que caminhe *pari*

*passu* com os atuais cenários da sala de aula universitária.

Esse posicionamento é ratificado por Rocateli *et al.* (2020), que propõem a formação continuada como resposta para a superação dos desafios que encontraram de forma recorrente na literatura, como a ausência de formação pedagógica e o desinteresse por parte dos professores universitários por aprender como se realiza o processo de ensino-aprendizagem e até para acolher a imaturidade apresentada por alunos universitários.

### À guisa de conclusão

Posso afirmar que, por ter realizado a passagem de professora e pesquisadora da área de específicas para a área de ensino, consigo compreender alguns comportamentos de colegas como consequência da falta de formação pedagógica. Essa carência ocorre muitas vezes pelo desinteresse gerado por não conseguir transpor as chamadas “ilhas epistemológicas”. Isso ocorria comigo ao início da leitura dos artigos e livros da área.

Por essa razão, atrevo-me a sugerir para os organizadores deste curso a realização de pesquisa a respeito do perfil dos professores que permaneceram e/ou dos que desistiram deste. Essa pesquisa ajudará a justificar um maior investimento na formação continuada e pedagógica dos professores formadores em cursos de licenciatura. Sugiro também considerar a possibilidade de realizar reuniões de colegiado e do *campus* (todos os cursos) para apresentar dúvidas e reflexões sobre assuntos pedagógicos ou relacionados com o viver da comunidade da IES, e não somente assuntos administrativos.

Termino agradecendo pela oportunidade de participar dessa formação e pela escrita deste texto, o que me permite enxergar o privilégio de ser professora formadora de professores, pois, ao sair da pesquisa em Ecologia para a área do ensino de Biologia, aproximei-me de autores e autoras que me levaram a compreender a ecologia da profissão docente na complexidade das relações entre as dimensões social, política, histórica e ambiental. Tudo isso me trouxe mais humanidade e me colocou em posição de poder contribuir com a formação de cidadãos críticos e talvez sensibilizados com as questões ambientais.

## Referências

- ANDRADE, A. M. J.; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Curitiba: IFPR, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- DETSCH, R. J.; GONÇALVES, M. A. S. Criação cooperativa de um laboratório na escola: uma experiência de construção de normas de interação social. In: ANPED-SUL, 4., 2002, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis, 2002. CD-ROM.
- FARIAS, I. M. S. *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Liber, 2014.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FONSECA, U. J.; LOPES, M. M. Avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade educacional. *Id on line Revista de Psicologia*, Jabotão dos Guararapes, v. 12, n. 41, p. 124-138, 2018.

FRANÇA, T. M. S. *et al.* Planejamento coletivo: uma experiência formativa na disciplina de Didática. In: CAMPONES, K. C. (org.). *Ensino e aprendizagem como unidade dialética*. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 356-366.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho*: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2000, Campinas. *Anais* [...]. Campinas, 2000. CD-ROM.

MANFREDO, E. C. G.; GONÇALVES, T. O. Saberes nas histórias de vida e na prática de formadores de professores. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 16, n. 36, p. 190-205, 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. *et al.* (org.). *Novas tecnologias digitais*: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1999. p. 107-131.

RAMIRES, V. A docência na educação superior e a constituição da professoralidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-48, 2018.

ROCATTELI, A. *et al.* Trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina:

metodologias em questão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 101, n. 259, p. 752-770, 2020.

SANTOS, V. L. P.; MERCADO, L. L. P.; NASCIMENTO, E. M. Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385-405, 2020.

SILVA, F. G.; CAVAIGNAC, M. D.; COSTA, R. M. P. Assistência estudantil e acesso à educação superior: um estudo na UECE. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 65-81, 2019.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online. In: SILVA, M. (org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 53-75.

SILVA, M. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. (org.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 79-90.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, D. V. Ensino crítico-participativo das disciplinas técnico-desportivas nos cursos de licenciatura em Educação Física: análise do impacto de ensino no Handebol. In: COSTA, V. L. M. (org.). *Formação profissional universitária em Educação Física*. Rio de Janeiro: Central UGF, 1997. p. 201-232.

UECE. *Relatório geral do censo discente da UECE - 2013*. Fortaleza: UECE, 2015.

## 18 OS DESAFIOS DA MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: DAS SUPERAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap18>

### **DÉBORA MARQUES DA SILVA**

Doutora em Educação e mestra, bacharel e licenciada em Geografia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [debora.marques@uece.br](mailto:debora.marques@uece.br)

## Como seguir?

Seguirei a sequência da exposição referente ao meu processo de formação da minha identificação com a docência na infância à escolha do curso universitário de Geografia, meu percurso nessa graduação e na pós-graduação, bem como meu ingresso na Universidade Estadual do Ceará (UECE) como professora universitária. Apesar do contexto linear apresentado na escrita deste memorial, a exposição da minha trajetória acadêmica vem munida da “relação entre os saberes científicos, pedagógicos e experiências vividas”<sup>1</sup>, apontados por Anastasiou (2002) como o processo que contribui para a construção da minha identidade de profissional docente na educação básica, mas, sobretudo, no ensino superior. Para isso, os desafios e superações impulsionaram/impulsionam o meu cotidiano, repleto de “altos e baixos”.

### **Trajетória da minha vida acadêmica: entre desafios e superações à chegada da minha prática docente no ensino superior**

A identidade docente já se inicia no contato que temos como educando com a primeira professora.

<sup>1</sup> Saberes múltiplos que são acionados pelos docentes durante a prática docente, segundo Tardif (2002).



Acredito que muitas crianças se imaginavam exercendo essa profissão, inclusive eu. Talvez pela relação de afeto estabelecida entre a “tia” e os discentes. Isso traz ao imaginário da criança a ideia de reproduzir o modo como foi ensinado, ensinar com amor. Contudo, na trajetória de vida, esse desejo se evapora das mentes e surgem outros porquês, os percursos se tornam diferentes e a vida segue permeada pela indagação: o que eu quero ser quando crescer?

Na adolescência, sempre tive o desejo de ingressar na universidade e ter uma profissão. Esse momento foi o mais complicado, pois precisava tomar uma decisão muito importante e o vestibular não era fácil para uma estudante de escola pública. Enfim, após algumas tentativas, ingressei tardiamente na Universidade Federal do Ceará (UFC) para cursar Geografia no ano de 1996. O modelo 3 + 1, a ausência de reflexão aprofundada sobre o papel docente na educação básica e a minha imaturidade não me permitiam refletir sobre a profissão docente e a atuação no futuro.

Durante um tempo, não entendia muito bem como tudo funcionava na universidade. Admirava os alunos que passavam o dia nos laboratórios do Departamento de Geografia da UFC, no Centro Acadêmico (CA) e no Programa de Educação Tutorial (PET). Um amigo me disse que, quando queremos algo, é necessário “correr atrás”. Então, segui em minhas buscas, participei da seleção do PET, mas sem sucesso. No segundo ano de curso, ao me identificar com a disciplina de Geografia Urbana, pedi à professora doutora Maria Salete de Souza, responsável pela disciplina, para participar como voluntária das atividades realizadas no Laboratório de Planejamento Urbano e Regional (Lapur). Participei

do grupo de estudos e da organização do laboratório. A convivência com os colegas e professores me empolgava e me influenciava a querer me engajar cada vez mais, principalmente quando eles comentavam e se organizavam para viajar e apresentar trabalhos nos encontros de estudantes. No semestre seguinte, consegui uma escola para ensinar. No dia em que estava conversando com o diretor, um colega me telefonou e disse que eu havia conseguido uma bolsa de iniciação científica. Sendo assim, desisti de assumir a sala de aula, por enquanto, pois essa seria a minha chance de me dedicar somente aos estudos.

No semestre seguinte, passei a fazer parte do grupo de pesquisa, sendo contemplada com uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da UFC. Participei dos estudos do projeto denominado “A gestão do saneamento básico em Fortaleza: o caso do projeto Sanear”, realizado no Grande Pirambu (abrangendo os bairros Pirambu, Cristo Redentor e Barra do Ceará). O professor doutor Eustógio Wanderley Correia Dantas, recém-chegado do doutorado, tornou-se meu orientador. A partir da elaboração do meu primeiro relatório de pesquisa no Lapur, o qual deveria ser entregue todo final de semestre, iniciei as apresentações de trabalhos em eventos. Os primeiros passos dessa pesquisa não foram fáceis, pois, apesar das leituras e dos estudos em grupo, precisava superar a minha dificuldade de escrever. Percebi também que não era uma aluna disciplinada e a pesquisa exigia esse compromisso. Na época, contei com a ajuda de meu orientador e da minha irmã, revisora de português de material didático de uma escola particular em Fortaleza, para me aperfeiçoar na pro-

dução escrita. Orgulhava-me do trabalho realizado na iniciação científica; passei a frequentar os encontros de estudantes; realizei diversas leituras, mas, apesar disso, a dificuldade de escrever ainda me perseguia. Dentre as leituras, destaco as relacionadas à Geografia Regional. Os trabalhos científicos dos professores José Borzacchiello da Silva, Clélia Lustosa da Costa e Maria Salete de Sousa me proporcionaram um novo olhar sobre a cidade de Fortaleza<sup>2</sup>. Além desses, destaco professor Eustógio, meu orientador da iniciação científica na graduação, que direcionou meus estudos sobre o litoral de Fortaleza, a incorporação das zonas de praia à cidade como espaço de lazer, a valorização do setor leste em detrimento do oeste, bem como contribuiu para que eu refletisse sobre a minha profissão, a responsabilidade e o cumprimento das atividades no prazo determinado. Ele também me mostrou a importância da literatura como instrumento para melhoria da escrita e da pesquisa, indicando-me a leitura de crônicas. A partir dos nossos diálogos, iniciei a leitura de obras de autores da literatura cearense, como: Oliveira Paiva, Gustavo Barroso, Adolfo Caminha, Jader de Carvalho, Rachel de Queiroz. A riqueza dessas leituras trago comigo até hoje. Esses estudos e a participação nos eventos me impulsionaram a produzir artigos para publicá-los em encontros estudantis de Geografia<sup>3</sup>. Em seguida, tornei-me bolsista do Pibic, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecno-

<sup>2</sup> Indicação de livros de historiadores cearenses, como Raimundo Girão e Sebastião Rogério Ponte.

<sup>3</sup> Nesse período, apresentei trabalhos no 8º Encontro Nacional de Geógrafos, no Rio Grande do Norte, e nos Encontros Universitários da UFC, bem como participei dos eventos Estatuto da Cidade e Seminário Jericoacoara.

lógico (CNPq), no período de março de 2001 a outubro de 2002, com a mesma pesquisa e orientador.

Ao finalizar a licenciatura, não me senti segura, pois me dedicava mais à pesquisa e pouco vivenciei a carreira docente, com exceção de algumas licenças que passei a cobrir nas escolas públicas, porém de maneira muito rápida, sem chance de uma observação mais aprofundada da profissão. Ainda precisava concluir o bacharelado e o meu maior desafio era a elaboração da monografia<sup>4</sup>. No entanto, como eu já vinha escrevendo relatórios e trabalhos para encontros, optei pelo tema da pesquisa realizada no Lapur, denominada *Pirambu, uma praia infecta? Análise das políticas de saneamento e do turismo na construção da imagem do Grande Pirambu*.

Nesse período, já licenciada, participei da seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema) da UFC, tendo sido aprovada em todas as etapas, com exceção da entrevista. O mesmo ocorreu no semestre seguinte no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE (PropGeo). Porém, ao invés de desistir, isso me encorajou a continuar meu propósito de ser professora universitária. Em 2004, a UFC criou o Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado), no qual fui aprovada e passei a constituir a primeira turma desse curso.

Na monografia de bacharelado, constatee que a representação do Grande Pirambu, desde o século XIX até os dias atuais, apresentava significados bastante emblemáticos. Isso foi um elemento marcante para mim, ao ponto de me instigar a dar continuidade à pesqui-

---

<sup>4</sup> Não havia exigência de produção de Trabalho de Conclusão de Curso na licenciatura em Geografia no modelo 3 + 1.

sa nesse local. Assim, para a aprovação na seleção de mestrado, propus um projeto cujo objetivo era compreender e aprofundar como ocorreu essa formulação de significados, quem a produziu e se existia uma tentativa de revertê-la mediante as políticas públicas. Intitulei o projeto assim: *A reversão da imagem negativa do Grande Pirambu: políticas públicas e as transformações do espaço urbano*.

Ao ingressar na pós-graduação, recebi a proposta de minha orientadora, professora doutora Ivaine Maria Tonini, para participar como bolsista/tutora do projeto do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Continuada para o Desenvolvimento das Humanidades (Humanas), uma parceria da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) com a UFC, com o objetivo de promover a formação continuada de professores da educação básica. Havia, porém, uma condição: mudar a temática da pesquisa.

Reconheço que a vida é feita de escolhas e naquele momento pensei na oportunidade de adquirir experiência na área da prática de ensino. Desse modo, assimilei como algo produtivo e positivo para mim. Contudo, foi desafiador receber a notícia da necessidade de mudança do projeto de pesquisa a ser realizado em Caucaia, município vizinho e pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza, onde o Humanas direcionava seus estudos, em consequência da minha inserção em suas atividades como tutora. Esse momento foi muito difícil; significava mudança de rota. Questionava-me: terei tempo? Terei coragem?

Vinculada ao Humanas e ainda cursando as disciplinas do mestrado, procurei estudos que pudessem me ajudar a pensar numa nova problematização. Cole-

tei pesquisas realizadas nos distritos litorâneos de Caucaia por apresentar aspectos similares da área de estudo. Encontrei, então, um relatório do CNPq no Lapur do Departamento de Geografia da UFC, denominado *O processo de desterritorialização em Cumbuco*, de autoria de Cícera Maria Felipe Fernandes, orientada pela professora Maria Geralda de Almeida, que me direcionou à procura, na Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Ceará (Semace), de projetos turísticos realizados na área.

Esse processo de “garimpagem” ocorreu durante o primeiro semestre do curso, estendendo-se ao segundo semestre (2005.1). Como o Humanas era um projeto de extensão em processo de estruturação (consolidação), nada estava definido. Para minha felicidade, os integrantes (tutores) não tinham mais a obrigatoriedade de realizar pesquisas em Caucaia. Então, retornei à minha pesquisa inicial, mas ainda não me sentia confortável em dar-lhe continuidade, pois o sentimento de “mal-estar” estava enraizado em meus pensamentos e me fazia questionar: o que pesquisar?

Minha orientadora me direcionava na busca de outra perspectiva sobre a pesquisa no Pirambu, ou seja, eu deveria pensar em outro foco de análise. A meu ver, eu teria dificuldades, mas também queria tornar o trabalho mais instigante, já não tinha tanto interesse na minha proposta inicial. Estava aberta a mudanças, mas precisava de um “norte” que até então não vislumbrava.

A única certeza era a abordagem na perspectiva da Geografia Cultural como aporte teórico para a minha pesquisa, algo recente e novo para mim, que exigia tempo de leituras e “amadurecimento” das ideias. Assim, fui realizando as leituras indicadas pela minha

orientadora e garimpendo escolhas temáticas, sempre procurando pensar numa problemática de estudo. Dessa forma, surgiram alguns temas, como trabalhar com jovens, mulheres e idosos do Pirambu a partir da leitura de várias pesquisas que abordavam estudos com as comunidades. Foi também nessa etapa, na tentativa de definir uma problematização, acompanhada de minha orientadora, que realizei uma visita ao Pirambu. Como já conhecia o bairro, fomos visitar a Sociedade Comunitária de Reciclagem de Lixo do Pirambu (Socrelp); então, pensamos em realizar uma pesquisa com as catadoras de lixo.

Com esse intuito, visitei a sede Cáritas<sup>5</sup> Arquidiocesana de Fortaleza, situada no térreo da Catedral de Fortaleza, no dia 25 de maio de 2005, à procura de informações. Ali chegando, fui informada que estava acontecendo o Fórum Estadual: Lixo e Cidadania no Seminário da Prainha. Como o acesso era aberto ao público, participei numa perspectiva exploratória de algo desconhecido, na intenção de conseguir contatos. Descobri então que não havia registros de dados sobre as catadoras do Pirambu capazes de subsidiar uma pesquisa. Diante da dificuldade de conseguir indicadores, fui em busca de outro objeto de investigação.

A existência de inúmeros trabalhos sobre o Pirambu realizados por diversos cursos acadêmicos, a maioria com abordagens sobre o histórico do bairro; o surgimento dos movimentos sociais na década de 1960; e a questão das políticas públicas implantadas no bairro

---

<sup>5</sup> Cáritas (Deus é amor) é uma entidade religiosa de rede internacional com sede em Roma que visa a trabalhar junto aos excluídos, em parceria com outras instituições e movimentos sociais. Está presente em 200 países, incluindo o Brasil.

me levaram a querer pensar em algo diferente para estudar. Como, entretanto, fazer isso numa área tão peculiar de Fortaleza? Indagação sempre presente em meus pensamentos.

Ao ler a pesquisa *A educação nas lentes do jornal*, de Saraí Patrícia Schmidt (1999), em que a autora busca compreender como os jornais produzem e disseminam a educação por meio das imagens fotográficas, que direcionam o leitor a um discurso construído culturalmente, ou seja, entender a matéria de jornal como produtora de uma suposta verdade, senti-me motivada a fazer uma pesquisa nessa perspectiva, por meio da análise de jornal, uma vez que já havia utilizado esse meio de comunicação na minha monografia de bacharelado.

O estudo de Schmidt (1999) me proporcionou outra visão sobre o jornal na perspectiva de produtor de subjetividades. A partir disso, percebi que o jornal não é um produto qualquer. Ele não é só adquirido por sua capacidade de informar, mas de formar opinião, constituir significados e tudo o mais que estiver relacionado ao desejo das pessoas de saberem o que acontece no mundo em que vivem e de se posicionarem nele. Desde então, comecei a me sentir motivada a analisar a representação do Pirambu a partir dos jornais, ou melhor, tentar entender quais os significados produzidos pelos discursos ali veiculados.

Na elaboração de um artigo, no mês de agosto de 2005, para o VI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege), realizado entre 28 e 30 de setembro, foi que defini a pesquisa a ser realizada. Foi uma corrida contra o tempo: li cerca de 40 jornais para escrever o artigo intitulado “A Geografia do Pirambu nas lentes dos jornais”.



Destaco aqui as contribuições mais contingenciais e essenciais para a consolidação dessa pesquisa, no que tange ao referencial teórico advindo do Seminário de Dissertações e Teses promovido pelo nosso mestrado: *Publicidade e narcisismo: entre a lógica do mercado e a lógica do desejo*, de Maria de Fátima Vieira Severiano, e disciplina Litoral e sertão: representações nos espaços midiáticos, ministrada pela minha orientadora, professora doutora Ivaine Maria Tonini.

O contato com a obra de Michel Foucault, mais precisamente com os conceitos de discurso e poder, deu-me suporte para essa investigação, uma vez que analiso o discurso de jornal e as relações de poder estabelecidas por ele. Examinoo em que lugar se desenvolve essa relação de poder, que estratégias são utilizadas e quais os significados constituídos.

Em paralelo à pesquisa, desenvolvi atividades para atender às exigências do Humanas: participei do I Encontro de Ciências Sociais do Estado do Ceará – Saberes em Mundos Ligeiros, ministrando, juntamente ao grupo interdisciplinar Humanas, o minicurso “Educação, trabalho e desenvolvimento: processos sociais e ação docente”. Em setembro do mesmo ano, desvinculei-me do Humanas ao ser contemplada com a bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

Até esse momento, comentei sobre o meu percurso na pesquisa, acerca dos encontros, desencontros e reencontros que me levaram à escolha do objeto de pesquisa. Teria sido bem mais fácil e rápido se tivesse percorrido caminhos investigativos mais seguros e já traçados, uma vez que já vinha realizando estudos desde a graduação; ou seja, ir ao encontro do que já havia

pesquisado. A mudança de orientação e de pesquisa provocou um desencontro de toda ordem, que me conduziu para outro caminho nunca pensado, mas que me permitiu o reencontro com o Pirambu e a retomada de alguns elementos da pesquisa inicial, em outros patamares de reflexão.

Enfim, minha orientadora e eu chegamos a um denominador comum: permaneceria com a área de estudo inicial, aquela proposta no projeto de seleção para o ingresso no mestrado, mas com outras ferramentas analíticas. Redirecionar a pesquisa para um lugar que eu já havia estudado, no entanto, não representava tanta tranquilidade, pois havia a necessidade de elaborar uma nova problematização de pesquisa.

Ao procurar estudos sobre o Pirambu em jornais, encontrei dois trabalhos acadêmicos interessantes: *Em busca de reconhecimento: estratégia de inserção e cultura urbana – o exemplo da favela do Pirambu (1930-1970)*, resumo da tese de doutorado de Pádua Santiago, professor do curso de História da UECE, no qual ele analisa a inserção do bairro Pirambu na cultura urbana a partir de uma cultura desenvolvida no próprio bairro. Assim, utiliza artigos de vários tipos de jornais de Fortaleza, de 1928 a 1991, mostrando, principalmente, o papel da igreja na construção de uma outra imagem do Pirambu; *A violência urbana em Fortaleza: o caso do Pirambu*, monografia de Francisco Giovanni Moreira Lima, estudante de Geografia da UFC, em que procura examinar em jornais os tipos de violência cometidos no Pirambu num período de dez anos (1977-1987).

Aprendi a ver o jornal não só como um instrumento de comunicação e informação, mas também como meio produtor de significados, cujo campo discursivo

articula palavras e fotografias para instituírem um conhecimento. Assim, relacionei o jornal como espaço de lutas para colocar em prática uma política de representação. Neste jogo, o conhecimento vai sendo elaborado e reelaborado nas relações de poder, que seguem práticas econômicas, sociais e culturais.

Mesmo que procure ter certa precaução de não considerar o jornal como todo-poderoso na produção de significados sobre o Pirambu, suas matérias não podem ser caracterizadas por falta de intencionalidade ou por ingenuidade. Os jornais naturalizam “verdades” sobre a realidade, razão pela qual devemos estar atentos ao que está sendo veiculado.

Nessa perspectiva, intitulei essa pesquisa: *Pirambu e suas geografias*, a qual tinha por finalidade averiguar as representações elaboradas por jornais sobre o Pirambu no período de 1990 a 2005, por meio do mapeamento de estratégias acionadas para a criação dos marcadores; da identificação de uma matriz para a produção de significados; e da indicação de reflexões sobre os achados.

Em outubro de 2006, concluí o mestrado em Geografia e prestei concurso para professor temporário da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, mas não fui chamada de imediato, então passei um tempo desempregada. Entre 2007 e 2011, trabalhei na educação básica, em escolas públicas municipais e estaduais de Fortaleza.

Particpei de alguns concursos, dentre os quais destaco o concurso público para professor efetivo na área de ensino em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), em que um dos pontos de estudo era a avaliação do ensino e aprendizagem em Geografia.

No primeiro semestre de 2011, resolvi participar da seleção de doutorado da Faculdade de Educação (Faced) da UFC, por insistência da minha mãe, acreditando não ter maturidade para enfrentar o curso de doutorado. Tal escolha se deu porque já havia me distanciado das discussões sobre Geografia Urbana, sobretudo das pesquisas referentes ao litoral de Fortaleza, e me aproximado do ensino de Geografia. Por isso, optei pela pós-graduação em Educação. Nesse período, engajei-me no grupo de estudos de Geografia, Ensino, Educação e Currículo (Geoeduc) do Laboratório Estudos Geoeducacionais (LEGE) da UFC, coordenado pela professora doutora Maria Edivani Silva Barbosa.

Estava disposta a mudar minha trajetória, então aproveitei a experiência vivida durante os anos que ministrei aulas de Geografia nas escolas públicas, associei as dificuldades de aprendizagem do aluno na referida disciplina e a discussão acerca da avaliação no texto escrito para o concurso da URCA e elaborei um projeto de pesquisa sobre a avaliação do ensino e aprendizagem em Geografia para concorrer à vaga na linha de pesquisa Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faced/UFC, com o qual fui aprovada.

Em agosto de 2011, ingressei no curso de doutorado, no qual teria que cursar um ano de disciplinas. Nesse período, ainda estava trabalhando nas escolas públicas municipais de Fortaleza, quando fui submetida à lotação em uma escola que não pertencia à regional que eu tinha escolhido para trabalhar no ato da inscrição do concurso de professor temporário. Além disso, a escola era muito distante da minha residência e, mesmo justificando que não teria condições de chegar no

horário estabelecido para o início da aula, porque estava cursando o doutorado, nada adiantou. Apesar das dificuldades que enfrentaria, sem trabalho e sem bolsa de estudos, pedi a rescisão do contrato.

No segundo semestre (2012.1), fui contemplada com a bolsa do Programa Reuni de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação Articulada à Graduação (Propag), que não permitia vínculo empregatício e exigia dedicação de 12 horas semanais de atividades no curso de Pedagogia ou naquele curso referente à formação básica do pós-graduando. Nesse sentido, o projeto visava à formação do estudante de pós-graduação para a docência no ensino superior. Desse modo, o discente iria atuar na graduação participando diretamente das atividades sob a orientação de um(a) professor(a).

Como minha pesquisa era na área de ensino em Geografia, para não ficar distante das discussões, optei pelo trabalho no Departamento de Geografia da UFC. Procurei a professora doutora Maria Edivani Silva Barbosa e elaboramos um plano de atividades denominado “Pós-graduação e ação docente: uma contribuição para formação do graduando em Geografia”. A escolha se deu pela constatação do distanciamento entre o ensino superior e a escola e também pela necessidade de conscientizar o estudante de licenciatura em Geografia da UFC sobre a importância de realizar pesquisas também no ensino de Geografia nos diversos níveis da educação em nosso estado, uma vez que existem poucos trabalhos de investigação nessa área.

Pensando na formação do professor de Geografia, que deve estar apto não somente ao exercício da docência, mas também à pesquisa e realização de outras atividades técnicas, bem como das disciplinas didático-

-pedagógicas, esse projeto propunha as seguintes atividades: participação na disciplina de Geografia e Ensino II (sexto semestre), mediação da discussão do grupo de estudos do Geoeduc, colaboração na orientação de monografia (Trabalho de Graduação de Licenciatura – TGL) e dos trabalhos exigidos na disciplina citada.

Vale ressaltar que esse projeto foi desenvolvido durante dois semestres, período de aprendizagem e reflexão, pois contribuiu para a elaboração da minha pesquisa, sobretudo no que se refere à disciplina de Geografia e Ensino II com o estudo sobre as diversas temáticas. No caso do grupo de estudos, analisamos o processo de aprendizagem a partir de Piaget (1993) e Vygotsky (1998), a formação do professor reflexivo com Alarcão (2003) e os saberes docentes com Tardif (2002), dentre outros.

Partindo dessa experiência, apresentamos os trabalhos “Currículo e ensino de Geografia: a avaliação do livro didático” no IV Encontro de Docência no Ensino Superior e o “Planejamento da aula na formação do professor de Geografia” no III Encontro de Práticas Inovadoras de Docência no Ensino Superior, ambos na UFC.

No ano de 2013, ministrei dois minicursos com a professora Edivani para os alunos do sexto semestre da disciplina Geografia e Ensino II, com o objetivo de aprofundar os métodos e técnicas da pesquisa sobre o ensino de Geografia, denominados, respectivamente: “Pesquisa na formação docente: perspectivas teórico-metodológicas de investigação em educação e ensino de Geografia” e “Pesquisa e formação docente: métodos, procedimentos e técnica”.

A partir do que foi apresentado, minha identidade docente só aflora quando entro na sala de aula como

professora da educação básica, regada pela observação e reprodução de práticas vividas em sala de aula como discente, ou seja, seguindo o modelo de Pedagogia Tradicional. Cinco anos atuei na educação básica, em concomitância com a constante participação em seleções para professora nas universidades, sem sucesso<sup>6</sup>. No doutorado, estava bastante ligada aos estudos sobre as questões da avaliação do ensino e aprendizagem, temática da minha pesquisa que me proporcionou a capacidade de compreender sua relevância, porque “[...] envolve todas as etapas do ato pedagógico” (LUCKESI, 2011). Nesse período, também pude vivenciar outras práticas didático-pedagógicas (Pedagogia Progressista)<sup>7</sup>. Portanto, eu vivi e experimentei, respectivamente, dois momentos da política educacional para formação de professores no Brasil: o modelo 3 + 1 e a licenciatura separada do bacharelado.

Em 2015, concluí o doutorado com a tese intitulada *Avaliação do professor pelo aluno: ensino e prática avaliativa em Geografia em escolas públicas municipais de Fortaleza/CE*. Em 2018, participei da mesa-redonda sobre avaliação no IV Encontro Regional de Ensino em Geografia na URCA, evento que teve como tema “Formação Docente e Avaliação em Geografia”. Apresentei a tese e também um artigo científico no Grupo de Trabalho (GT) denominado “Geografia no ensino fundamental II: as atribuições necessárias à avaliação no ato pedagógico”, contemplado com o Prêmio Tércia Correia Cavalcanti.

<sup>6</sup> Nesse período, realizei leituras diversas sobre o ensino de Geografia e participei de processos seletivos na referida área.

<sup>7</sup> Minhas leituras também estavam fundamentadas na perspectiva crítica para a pesquisa, momento de conscientização da necessidade de adotar um referencial teórico-metodológico a ser seguido.

Por conseguinte, quero enfatizar minha experiência de docência<sup>8</sup> na UECE, considerando que a minha identidade no ensino superior está em processo de construção. Dessa maneira, concordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001), ao argumentarem que o desenvolvimento do docente se dá pela reflexão e avaliação das próprias práticas. Por isso, abordarei sobre a minha prática didático-pedagógica enfatizando a avaliação do ensino e aprendizagem nas disciplinas ministradas; a experiência no curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem da UECE; a pesquisa e a extensão.

Desse modo, venho aperfeiçoando o ato pedagógico por meio da realização de estudos e aplicação da avaliação em três pilares: avaliação da aprendizagem – concepções diagnóstica, formativa e somativa; uso de diferentes instrumentos avaliativos para além da nota; avaliação da disciplina pelos discentes – visando à criação de novas estratégias por meio da reelaboração dos estudos e a autoavaliação – não para a atribuição de notas, mas para o discente avaliar o seu compromisso com a sua formação. A discussão sobre essa temática foi esperada ansiosamente durante o curso de formação da UECE e, a partir do debate ocorrido, gerou em mim o desejo de aprofundar a pesquisa sobre a avaliação e retomar a produção de artigos científicos. Por conseguinte, propor o planejamento de uma aula com docentes de

<sup>8</sup> Ingressei na UECE como professora substituta em outubro de 2018. Meu contrato foi prorrogado por mais um ano devido à pandemia da Covid-19. Acrescento a isso a minha participação como candidata à vaga da seleção do concurso de professor temporário para área de Ensino de Geografia, com aprovação em terceiro lugar, dentro da quantidade de vagas ofertadas.



outras áreas, na perspectiva interdisciplinar, propiciou a possibilidade de uma prática, até então, impensada. Essa atividade proposta pelo curso foi um momento enriquecedor.

No tocante à pesquisa na licenciatura em Geografia, já foram defendidos dois trabalhos de conclusão de curso orientados por mim: um em 2019, intitulado *A formação e profissionalização do bacharel em Geografia da UECE: possibilidades de atuação no mercado de trabalho*, de Fernanda Eduarda de Almeida Lopes, e o outro, em 2021, intitulado *O uso da música como recurso didático para o estudo da paisagem do Nordeste brasileiro: metodologias e atuação do professor de Geografia em Fortaleza, Ceará*, de Antônia Natália Lúcio Mendes.

Quanto aos projetos de extensão, participei como colaboradora do Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Território (Geagt), vinculado ao curso de Geografia. Em 2020, coordenei dois deles: 1. A Educação no Campo no Assentamento da Lagoa do Mineiro, realizado por meio de roda de conversa sobre a experiência de luta e da resistência do referido assentamento, situado em Itarema, Ceará, e a conquista da escola de ensino médio do campo Francisco Araújo Barros, contando com a participação das palestrantes Maria Ivaniza (gestora EEMFAB); Cosma Damasceno (dirigente da brigada do MST); e Karol Araújo (educadora – EEMFAB), mediada por Brendon Bessa Lima (bolsista Funcap) e Francisco Glauber de Oliveira Paulino (bolsista de iniciação científica – UECE); e 2. Panorama das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Ensino de Geografia e Formação Docente, por meio da realização de duas mesas-redondas: “As políticas públicas edu-

acionais no Brasil”, com a participação da professora doutora Núria Hanglei Cacete, do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo (FEUSP), mediada pela professora mestra Rachel Fecundo Vasconcelos (professora de Geografia de escolas particulares de Fortaleza e da UAB/UECE e membro do Geaegt); a segunda mesa-redonda, intitulada “Dialogando sobre a formação de professores(as) de Geografia do Ceará”, teve a participação da professora doutora Maria Anezilany Gomes do Nascimento (UECE/Fafidam), mediada por Érica Gomes do Nascimento Ramos (professora de Geografia do estado do Ceará e membro do Geaegt). Ambos<sup>9</sup> voltados aos tutores escolares; professores da educação básica e do ensino superior; profissionais da educação de forma geral, representantes de movimentos sociais populares, comunidade acadêmica e demais participantes.

### **Desistir não é o caminho enquanto houver chance de percorrer**

Partindo do exposto, entre os desafios e superações vividos neste recorte temporal, entendi que o trabalho docente não se resume apenas ao aperfeiçoamento acadêmico, pois aprendi que a educação é ato político<sup>10</sup> e que a minha relação com o corpo discente do curso de Geografia da UECE suscitou o meu compromisso com a formação desses futuros professores

<sup>9</sup> Os dois projetos de extensão foram realizados via Google Meet por causa da pandemia da Covid-19.

<sup>10</sup> Entendo a educação como ato político, porque depende de escolhas como a composição do currículo, do planejamento, da avaliação, dentre outras práticas, porém quero ressaltar as lutas pelos direitos da profissão docente.

e a consciência política de lutar pela educação. Assim, tenho voltado meu olhar às questões da docência no ensino superior, contribuindo e indicando caminhos na formação de professores de Geografia para a educação básica, em que a maior parte desses profissionais atuarão futuramente. Atualmente, essas ponderações dominam meu cotidiano.

## Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 11., 2002, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002. p. 7-16.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *Saberes*, Jaraguá do Sul, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2001.

LOPES, F. E. A. *A formação e profissionalização do bacharel em Geografia da UECE*: possibilidades de atuação no mercado de trabalho. 2019. Monografia (Graduação em Geografia) – Programa de Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, A. N. L. *O uso da música como recurso didático para o estudo da paisagem do Nordeste brasileiro*: metodologias e atuação do professor de Geografia em Fortaleza, Ceará. 2021. Monografia (Graduação em Geografia) – Programa de Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

SANTIAGO, P. *Em busca de reconhecimento*: estratégia de inserção e cultura urbana. O exemplo da favela do Pirambu (1930-1970). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2001. Trabalho não publicado.

SCHMIDT, S. P. *A educação nas lentes do jornal*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SEVERIANO, M. F. V. *Publicidade e narcisismo*: entre a lógica do mercado e a lógica do desejo. São Paulo: Annablume, 2007.

SILVA, D. M. *Avaliação do professor pelo aluno*: ensino e prática avaliativa em Geografia em escolas públicas municipais de Fortaleza/CE. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, D. M. *Grande Pirambu, uma praia infecta?*: análise das políticas de saneamento e de turismo na construção da imagem do Grande Pirambu. 2004. Monografia (Graduação em Geografia) – Programa de Graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SILVA, D. M. *Pirambu e suas geografias*. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## 19 MEMORIAL DE UMA DOCENTE QUE CRESCER QUERENDO SER PROFESSORA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap19>

### **ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA**

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa: História, Memória, Sociedade e Ensino. Professora adjunta da UECE no curso de Pedagogia e docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em História Letras (MIHL) da UECE e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Prohístória/UERN).

E-mail: isaide.bandeira@uece.br

## “O que você quer ser quando crescer?”

Filha da professora primária Isabel Bandeira da Silva, aos 6 anos de idade ingressei na Alfabetização em uma escola pública: Escola Municipal Rogaciano Leite, no bairro de periferia de Fortaleza, José Walter, onde nasci, no dia 27 de novembro de 1975, e cresci. Lá aprendi a ler e escrever. Muito mais que decodificar símbolos, como diria Paulo Freire (1998), fui aprendendo a ler o mundo e nele interagir com mais confiança, juntamente com meus dois irmãos mais novos: Fabrício e Fabiano Bandeira, que passaram a estudar na mesma escola. A minha professora, dona Albertina, foi a alfabetizadora. Uma mulher incrível! Inclusive, tive a oportunidade de homenageá-la na comemoração de meu aniversário de 30 anos.

Em minha família era notório o respeito à escola, que se revelava na forma como minha mãe me arrumava: sempre de sapatos “conga” (às vezes, desbotado de tanto lavar, mas tinha que usar até não servir mais), farda, ah! aquela saia pinçada e a blusa azul xadrez, com cabelos bem penteados. E assim foram anos naquela mesma escola, para onde eu ia diariamente na garupa da bicicleta do meu pai, Francisco Bandeira do Carmo, que me deixava na porta da escola antes de ir

para o trabalho no almoxarifado da Usina de Asfalto da Prefeitura de Fortaleza, onde trabalhava como auxiliar administrativo.

Mais tarde, estudei em outra escola pública do bairro: Ari de Sá Cavalcante, onde concluí o 1.º grau em 1989 e fiquei com uma grande dúvida: Científico ou Pedagógico? Eram essas as modalidades de ensino que havia na única escola de 2.º grau do meu bairro (ainda o José Walter!), a Escola Estadual Otávio Terceiro de Farias. Inclusive, meu pai também estava muito orgulhoso, pois eu iria estudar na escola em que ele havia estudado; aliás, tendo feito parte da turma fundadora da escola. Depois de muito pensar e repensar, fui com minha mãe fazer a matrícula no Pedagógico. Eu me lembro de como fiquei radiante aos 14 anos. E, lá no fundo do meu ser, eu dizia: “Mas eu também vou fazer faculdade!”.

Logo que ingressei no 1.º Pedagógico (1.º ano do ensino médio), consegui uma escolinha para ensinar no turno da manhã: o Instituto Imaculada Conceição, também localizado no meu bairro. Comecei a ensinar no “Jardim II”, com um pagamento equivalente a meio salário à época. Um luxo para mim! Mas meu pai não concordou muito em ver a filha trabalhando antes de terminar o 2.º grau; alegava que iria atrapalhar meus estudos. Mas deu tudo certo!

No decorrer desse nível de ensino, a professora Lucy, de Didática, e o professor Carlos, de Literatura, foram os que mais marcaram minha vida e de uma forma muito positiva, pois faziam exigências com amorosidade. Lembro com carinho de uma peça de teatro que apresentei na aula de Literatura e foi um sucesso pela interação com a turma.

Em 1992, concluí o 2.º grau e decidi fazer no ano seguinte o chamado 4.º Normal no então Instituto de Educação do Ceará – Escola Normal, no bairro de Fátima. O curso: Orientadora de Telensino. Pela primeira vez, comecei a sair do bairro para estudar. Eu precisava pegar ônibus. Uma novidade! Dúvidas! E a única certeza: quero continuar sendo professora! Melhor dizendo: estava me preparando para ser uma professora formada na faculdade, pois assim eu nutria em meu coração! No Normal, o destaque foi o professor de Literatura que organizou com a turma a dramatização da obra de Nelson Rodrigues intitulada *O vestido de noiva*.

No meio do ano de 1993, comecei a ensinar no Colégio Brasil, na rua Dona Leopoldina, perto do Centro de Fortaleza. Turma da 1.ª série do 1.º grau. Um colégio de classe média, grande e cheio de novidades na área da educação escolar. Lá o diretor fazia questão de passar pelas salas para ver se o professor estava em pé dando aulas; essa era a orientação.

### **Em busca do sonho de ser professora formada!**

O ano de 1994 foi cheio de surpresas boas! Como havia concluído o 4.º Normal, eu pude fazer um concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú. Obtive a aprovação e tomei posse cheia de orgulho, aos 18 anos. Assumi 100 horas-aula na Creche Municipal Almir Dutra, de Educação Infantil, no bairro da Pajuçara (mais próximo do bairro José Walter).

Naquele ano, também fiz o vestibular para o curso de História noturno na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* do Itapery, em Fortaleza, pois decidi ser “professora de História”, porque eu gostava



muito da matéria e tirava notas boas. Naquele cenário universitário foram muitas as amizades construídas e amigas por quem, até hoje, nutro amizade, em especial Antônia Cristina, Regina Claudia e Enilce Cavalcante. Tive ricas experiências, desde as disciplinas cursadas com muito empenho, ouvinte de palestras no auditório central, participações em eventos acadêmicos, monitoria na disciplina de “Prática de Ensino”, até as viagens para fora do estado, como a primeira vez que saí do Ceará para ir a São Paulo com duas amigas, Antônia Cristina e Ivaneide Ulisses, fazer um curso de extensão na Universidade de São Paulo (USP) por 30 dias, por intermédio da professora visitante da UECE Miriam Gazzeta. Gostava muito das disciplinas ditas “pedagógicas”; as outras disciplinas, ditas de “conteúdos”, não tinham uma reflexão sobre o espaço da escola, apesar de ser um curso de licenciatura, em que, em tese, todas as disciplinas deveriam ter esse objetivo: preparar para o “chão” da sala de aula.

Vale salientar que, na época de minha licenciatura, de 1994 a 1998, no geral, não tive acesso ao debate historiográfico, pois muitos professores que tive eram militares e adotavam uma metodologia ao estilo do *Ratio Studiorum*, que era o programa que determinava o método de ensino dos jesuítas, ou seja, repetição e memorização dos conteúdos. Assim, poucos faziam debate reflexivo em sala, muito menos utilizavam textos teóricos de correntes historiográficas, como materialismo histórico ou *Annales*. Essa realidade foi se modificando para melhor após concursos para novos professores que ingressaram em 1998.

No decorrer do curso de graduação, comecei a dar aulas de História em turmas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries do 1.<sup>o</sup>

grau<sup>1</sup> em um colégio particular no bairro José Walter, o Colégio Mackenzie, no turno da tarde, pois continuava trabalhando em Maracanaú no turno da manhã e fazia faculdade à noite. Uma vida corrida, mas cheia de sonhos e metas!

Concluí o curso de História em 1998 e, em 1999, fiz uma especialização em Metodologias do Ensino pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cursada aos finais de semana, no colégio Castelo Branco, na avenida Dom Manoel, em Fortaleza. Na ocasião, tive a oportunidade de conhecer dois professores que foram marcantes: o professor Ari de Andrade, que foi meu orientador da monografia naquele curso, e o professor Manoel Fernandes, principalmente, com seu texto “A aula”, que, resumindo, afirma: “[...] as aulas são para mim aquele momento e lugar em que devemos dar o melhor de nós e despertar o que há de melhor nos outros” (SOUSA NETO, 2001, p. 116).

### **Professora universitária: sensação de mil borboletinhas no estômago!**

No ano de 2000, houve uma seleção para professor substituto da UECE, na qual não precisava ter mestrado. Então, resolvi concorrer. Não custava nada! E fui aprovada na área de “Ensino de História”. Tornei-me docente do curso de História da UECE, em Fortaleza, aos 24 anos! Pense no frio na barriga! Parecia que tinha engolido mil borboletinhas, tamanho era o misto de emoções entre alegria e medo. Tentava me preparar

---

<sup>1</sup> Passou-se a chamar ensino fundamental só em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 1996.

bem para as aulas, estudava bastante e fazia planejamento cuidadoso de cada disciplina, até 2005 (pois me submeti a três processos seletivos seguidos).

Nesse contexto, no ano de 2001, eu casei. Estava bem feliz! Porém, tive alguns desafios, pois me mudei do bairro onde nasci e cresci, da casa dos meus pais para uma vida a dois!

Enquanto estava como professora substituta na UECE, fiz a seleção do mestrado em História Social da Universidade Federal do Ceará (UFC). De 2003 a 2004, como mestranda, tive acesso às leituras acadêmicas da ciência histórica, como materialismo histórico, história cultural e história social, fato que ampliou significativamente minha formação acadêmica, principalmente pelo contato com os textos de Michel de Certeau (1994) e Roger Chartier (1999), porém não tive espaço para discutir e debater sobre o ensino de História, o que me levou a convidar a professora Margarida Dias, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para ser minha coorientadora, e ela aceitou. A dissertação, intitulada *Memórias do Ensino de História - experiências vividas na licenciatura da Fafice/UECE (1996 a 1982): mitos, rótulos e contradições*, defendida em dezembro de 2004 e aprovada pela banca composta pelos professores doutores: Frederico de Castro Neves (UFC), Margarida Maria Dias de Oliveira (UFPB) e Almir Leal de Oliveira (UFC - orientador).

Quando estava no mestrado, fiz um concurso para professor da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE). Passei e tomei posse de 100 horas no início de 2004. Comecei a ministrar aulas no ensino médio noturno em duas escolas periféricas, uma no bairro José Walter e outra no bairro Bom Jardim. Pense no paradoxo: realidade desafiadora e ricas experiências!

Em 2005, houve concurso para professor efetivo do curso de História para a área em que eu ministrava aulas havia anos, Ensino de História, mas, para minha surpresa, o colegiado do curso optou por colocar como exigência mínima para concorrer a uma vaga ter doutorado. Então, fiz o processo seletivo para um *campus* da UECE no interior do Ceará. Assim, no dia 3 de março de 2006, tomei posse como professora efetiva na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da UECE, em Quixadá, na área de ensino de História, e tive que suspender os vínculos na Seduc/CE e na Prefeitura de Maracanaú.

O Sertão Central passou a fazer parte de minha vida! Apesar da estrada, naquele espaço tive a oportunidade de fazer bons amigos professores, principalmente nas “Terças Sociais”, pois assim denominávamos nossa saída para comer, em geral, uma *pizza*, após as aulas da terça-feira à noite. Nossa terapia semanal!

Ainda no estágio probatório na Feclesc, fiz a seleção do doutorado em Educação na UFRN. Então, de 2007 a 2009, fui doutoranda da UFRN, sob a orientação da professora doutora Inês Stamatto. Viajar toda semana para Natal não foi nada fácil para mim. Foram longas noites maldormidas nos ônibus da empresa Itapemirim e sem bolsa de estudo. Mas as quintas e sextas-feiras foram dias enriquecedores naquela universidade, inclusive o espaço de convivência, onde tinha uma livraria que vendia um *cappuccino* delicioso, que me dava uma incrível sensação de prazer em tomá-lo vendo as novidades das publicações. Minha tese, intitulada *O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009)*, foi defendida em dezembro de 2009, com aprovação da banca

composta pelos professores doutores: Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UFPR), Itamar Freitas (UFS), Grinaura Medeiros de Moraes (UFRN), Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN), Adir Luiz Ferreira (UFRN) e Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN - orientadora), e foi transformada em livro em 2014 pela editora Appris: *O livro didático de História no cotidiano escolar*.

Meu primeiro casamento, de oito anos, sem filhos (apesar das várias tentativas sem sucesso), teve fim em 2008. Entrei em uma depressão, mas pude contar com o apoio irrestrito de minha família e de minha querida orientadora do doutorado, que compreendeu a situação e soube cobrar sem afastar. Foi uma fase de grandes descobertas interiores e acadêmicas. O tempo é o melhor remédio para curar as dores! “Tempo, tempo, tempo... quanto tempo o tempo tem?!”

Em 2011, decidi cursar Direito na Universidade de Fortaleza (Unifor) e lá conheci o meu atual marido, Fabrísio Ramos Nóbrega, meu amor! Logo começamos um namoro, que culminou em noivado no meio daquele ano, e, dias depois, descobri que estava grávida. Oh, alegria sem fim! Um milagre! Contudo, em setembro tive um aborto espontâneo! Maior tristeza de minha vida! Porém, por indicação do terapeuta que me acompanhava, o casamento marcado para dezembro daquele ano não foi desmarcado e ocorreu uma linda celebração, com familiares e amigos, animada pelo cantor Estrela, com forró pé de serra.

O presente maior de minha vida veio em setembro de 2012, com o nascimento do meu filho Cauan Isaac! Menino lindo, inteligente, saudável, que diariamente me desafia na arte de ser mãe, pois não tem teoria que dê conta do que é educar/formar um ser humano.

Em 2016, tive a oportunidade de fazer o pós-doutorado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, sob a supervisão do professor Décio Gatti, da Faculdade de Educação. Pesquisei sobre um projeto da Seduc/CE destinado aos alunos do ensino médio chamado “Primeiro, Aprender!” (2008-2014). Fiz entrevistas semiestruturadas com 14 professores de diferentes municípios que haviam trabalhado com esse material na disciplina de História.

Bem, para a trajetória continuar com emoção, logo no início do pós-doutorado descobri que estava grávida, e foi uma gravidez de risco, em que precisei tomar injeções diárias de Clexane na barriga. Mas, ao final daquele ano, com minha filha Maria Clara saudável nos braços, consegui apresentar o relatório final do estágio. Pense em uma sensação gostosa de vitória! Mas sei que só foi possível pela rede de apoio familiar e de amigos.

A demanda da vida familiar levou-me, em 2018, a pedir minha remoção de Quixadá para Fortaleza, com o coração partido pela história construída no Sertão Central, a qual ficará para sempre marcada em minhas memórias – ciente de que meu filho e minha filha precisavam demais da minha presença contínua, os quais são prioridades hoje na minha vida! Assim, recorri à “lei interna” sobre a remoção entre os *campi* da UECE, a Resolução n.º 925/2013 – Consu/UECE. Em setembro de 2017, dei entrada no processo de minha remoção para Fortaleza no Protocolo Geral da UECE, após tramitar com aprovação no Colegiado de História da Feclesc. Contudo, do Conselho de Faculdade da Feclesc esbarrou no Colegiado de História de Fortaleza, que indeferiu o processo sem justificativas que encontrassem respaldo na referida resolução e sem considerar que já

havam aprovado colegas que haviam fundamentado seus pedidos na mesma resolução. Só me restou recorrer à Justiça comum.

Em novembro de 2019, consegui uma liminar na Justiça para ficar trabalhando em Fortaleza. Entretanto, o curso de História de Fortaleza não me recebeu, alegando não ter disciplinas para eu ministrar. O coordenador do curso à época enviou um documento para a direção do Centro de Humanidades (CH) da UECE me devolvendo (antes de entrar!) àquele Centro, desconsiderando o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, pois eu já estava orientando três projetos de iniciativa científica, com apoio de bolsas de instituições como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) e Iniciação Científica (IC) da UECE; era líder do grupo de pesquisa: História, Memória, Sociedade e Ensino, que tem como vice-líder a professora Fátima Leitão; e estava como colaboradora do curso de extensão Faz escuro, mas eu canto: patrimônio e ensino de História, coordenado pela professora Berenice Abreu, sendo ambas pertencentes àquele colegiado. Além disso, orientava dois mestrados no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/UECE) e ministrava uma disciplina na pós-graduação. Dessa forma, minha carga horária docente (CDS) não estava incompleta, mas precisava (por exigência administrativa) de no mínimo uma disciplina na graduação, o que consegui no curso de Pedagogia.

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que o mundo estava vivendo a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), em que esse

vírus, de fácil transmissão, atinge o sistema respiratório e pode ser fatal. Esse fato impôs um novo ritmo de vida, como o *lockdown*, em que só os serviços essenciais permanecem abertos. O mundo do trabalho adentrou o meu lar e uma demanda surreal: casa, marido com trabalho *home office*, filho com aula *on-line*, filha querendo brincar de boneca, e eu tendo que ministrar aulas síncronas, orientar alunos, participar de reuniões, palestras do tipo *lives*, tudo via plataforma do Google Meet, e ainda ter que fazer artigos para “alimentar” o currículo Lattes.

Assim, fiquei de dezembro de 2019 a abril de 2020 numa espécie de limbo no *campus* da UECE em Fortaleza, fato que me levou a solicitar à Reitoria, na pessoa querida da reitora *pro tempore*, a professora doutora Josete Sales, minha disposição para o curso de Pedagogia. Na ocasião, por meio de uma reunião virtual, contei sobre a minha situação e sobre a necessidade de remoção, e ela acordou com meu pedido com a anuência respeitosa da coordenadora daquele curso, a professora doutora Mônica Façanha, e da diretora do CED, a professora doutora Célia Brito, que também estavam na reunião. Assim, fui apresentada formalmente ao colegiado de Pedagogia, em outra reunião virtual, em maio de 2020. Aquele Colegiado mostrou-se afetivo e alguns colegas disseram palavras acolhedoras. Pronto! Encontrei os meus pares! Aqueles que acreditam no chão da escola como espaço formativo.

No ano de 2020, ter feito um curso de formação docente promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UECE), embora de maneira remota, foi um afago na alma nesse contexto pandêmico, pois teve temáticas pertinentes na constituição da profissionalidade docen-



te. A condução da professora Mazza como minha tutora foi bastante positiva e proporcionou ricas trocas de experiência entre colegas. Foi nesse curso que pude parar para fazer o esboço deste memorial. Pense em algo desafiador: fazer uma narrativa de sua própria história de vida, mas sem deixar de ressaltar os desafios, pois a minha tendência era contar só as vitórias.

### **Vida acadêmica para além da sala de aula**

Uma das minhas marcas metodológicas como professora é fazer aulas de campo com as turmas. É algo que dá um trabalho burocrático, mas, em compensação, excelentes aprendizados para além da sala de aula, como em 2001, ainda como substituta, quando ministrei uma aula de campo para a cidade “velha” Jaguaribara antes de ser inundada pelo açude Castanhão<sup>2</sup>, ocasião em que também tivemos liberação para conhecer o campo de obra do açude e, em seguida, visitar a Nova Jaguaribara, com habitantes recém-chegados removidos da “velha”.

De 2006 a 2019, nas disciplinas de Estágio Supervisionado II: Ação Educativa Patrimonial, além das discussões em torno de conceitos de história, ensino, memória, patrimônio e educação patrimonial, tive a oportunidade de fazer aulas de campo, como em 2008, para a Comunidade Indígena Jenipapo-Kanindé, em Aquiraz, Ceará, e participar de uma roda de conversa com a primeira cacique mulher, a líder indígena “Pequena”. Essa aula de campo foi feita outras vezes, bem como organizamos outras aulas de campo. Em 2016,

<sup>2</sup> Construção do Governo do Estado do Ceará para obter água no combate aos períodos de seca.

por exemplo, para conhecer a Comunidade Indígena Kanindé, do município de Aratuba, na serra cearense; e, em 2019, para a Comunidade Indígena Tremembé, do município de Almofala, a 200 quilômetros de Fortaleza, em que passamos dois dias imersos nas práticas daquela comunidade.

Nessa disciplina, o ápice era a elaboração, organização e execução de minicursos de 20 horas-aula sobre o patrimônio de seus municípios no Ceará, para e com alunos de escolas públicas, como o que foi ofertado em 2015 pelos então graduandos Natália Freitas e Francisco Wilton M. dos Santos, chamado “O patrimônio histórico de Codiá: a educação patrimonial em prol da consciência local”, ocorrido na Escola Valfrido Ferreira Lima, no distrito de Codiá, no município de Senador Pompeu, no Sertão Central do Ceará. E também um de 2018, ministrado pelas graduandas Talita Alves Leite e Maria Rute Soares Silva, intitulado (Re)Pensando a linha férrea de Quixadá na perspectiva patrimonial, na Escola de Ensino Fundamental Raimundo Marques de Almeida, na zona urbana de Quixadá.

Ministrei também, por vários semestres, as disciplinas Didática do Ensino de História e Metodologia do Ensino de História, e um dos momentos marcantes dessas disciplinas ocorreu em 2018, quando fizemos um evento denominado Professor Marcante, em que cada aluno das disciplinas convidou um professor da educação básica – um que tivesse sido significativo na sua vida – para receber uma homenagem no auditório da Feclesc. Foi uma linda noite de reencontros, em que o diretor da Faculdade, professor Luis Oswaldo, fez as boas-vindas e contou um pouco de suas experiências docentes, principalmente em diálogo com Paulo Freire.

Aquele momento foi finalizado com uma entrega simbólica e nominal de um certificado de “professor marcante”. Foi emocionante cada abraço que vimos!

Para além da sala de aula, participei de diferentes encontros de âmbito nacional com foco no ensino de História, como o X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e a XXIII Jornada de Ensino de História e Educação, em julho de 2018, promovidos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi um momento de apresentar resultados de pesquisas e confraternizar com aqueles que pensam, pesquisam e ensinam as disciplinas Ensino de História.

Tive a oportunidade de ministrar alguns minicursos sobre livro didático em algumas edições da Semana de História, promovida pelo curso de História da Feclesc-Quixadá/UECE, e também de algumas edições da Semana Universitária da UECE, nas quais creio que pude contribuir com o processo de formação inicial docente debatendo e manuseando uma das ferramentas didáticas mais presentes em inúmeras salas de aula, o livro didático, com acesso viabilizado através da conquista de uma política pública, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Inclusive, de 2005 a 2019, participei de diferentes edições do PNLD junto ao Ministério da Educação (MEC), como parecerista e coordenadora adjunta. Eu pude conhecer colegas professores de diferentes estados do Brasil na avaliação dos livros didáticos submetidos pelas editoras à avaliação do MEC, tendo como produto final o Guia do PNLD, para que os professores da educação básica pudessem escolher os livros didáticos a serem adotados nas escolas públicas.

No período de 2006 a 2015, assumi duas vezes a coordenação do curso de História da Feclesc, uma delas como vice-coordenadora. A gestão é um desafio, pois, muitas vezes, o que pensamos que poderia ser feito para melhorar o curso esbarra na falta de investimento típica de uma instituição pública.

Em 2010, fui assessora da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGPq), fazendo análise e dando pareceres de processos de seleção de mestrado e doutorado da UECE. A partir de agosto de 2020, voltei a ocupar esse espaço, em que ainda estou, no qual muito aprendo sobre as novas exigências burocráticas da universidade com relação aos programas de pós-graduação.

Desde 2011, como líder do grupo de pesquisa História, Memória, Sociedade e Ensino, tenho a oportunidade de dialogar com jovens pesquisadores da graduação ao mestrado, debatendo e desenvolvendo pesquisas sobre a educação e a escola, de modo que trocamos experiências em nossos diferentes espaços de atuação e estimulamos a participação em eventos acadêmicos.

Venho desenvolvendo, desde o ano 2012, pesquisas relacionadas ao universo do livro didático como cultura material escolar e, principalmente, como fonte de acesso ao nosso patrimônio nacional. Nesse período, eu coordenei diferentes subprojetos de iniciação científica, como “O patrimônio cultural nos livros didáticos de História: a perspectiva interdisciplinar em foco (PNLD 2017-2019)” e também “As apropriações do livro didático de História no cotidiano escolar do ensino médio: olhares dos professores que estão sob a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 12 – no Ceará”.

Na estrada Fortaleza-Quixadá-Fortaleza, no início de 2015, no bate-papo agradável com meu amigo pro-

fessor doutor Expedito Ximenes e a professora doutora Vânia Vasconcelos, nasceu a ideia de fazermos uma proposta de mestrado acadêmico em Quixadá. Depois fomos convidando outros colegas professores doutores dos cursos de História e Letras para fortalecer essa ideia, como as professoras doutoras Ana Maria, Regina Cláudia e Tyrone Apollo. Naquele período, quinzenalmente nos reuníamos para fazer a proposta conforme as exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e, no final daquele ano, foi aprovado o Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, que passou a ser chamado carinhosamente de MIHL.

De agosto de 2018 a dezembro de 2019, eu coordenei o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) no subprojeto de História da Feclesc/UECE, ligado à Prograd/UECE, fazendo um trabalho mais de perto com 24 bolsistas e em contato com três escolas públicas de Quixadá: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nemésio Bezerra, a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral César Cals e a Escola de Ensino Médio Abraão Baquit, e pude contar com o apoio das professoras dessas escolas Natália Lima, Claudia Maia e Koelyne Barbosa como supervisoras. Sou muito grata a elas pelo apoio e socialização das experiências docentes.

Desde 2018, faço parte da Câmara de Pesquisa da PROPGPq da UECE. Assim, participo das reuniões mensais e dou pareceres nos projetos relacionados com a área de Humanas. Nessas reuniões, sinto-me contemplada com as discussões em torno dos encaminhamentos das pesquisas.

De 2017 a 2020, fiz parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da

Universidade Regional do Cariri (URCA) como professora colaboradora e, em 2020, tive a oportunidade de ministrar a disciplina Educação Patrimonial e Ensino de História, ministrada *on-line* por conta da pandemia. Na ocasião, houve a participação de mestrandos de diferentes núcleos do ProfHistória além da URCA, como da UFRGS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foram ricas manhãs de sábado nas quais debatemos textos numa perspectiva decolonial.

Fui convidada pelo coordenador do ProfHistória da UERN, o professor doutor André Seal, para participar como professora efetiva do quadro de lá, razão pela qual pedi desligamento da URCA e, neste ano de 2021, já vinculada à UERN, comecei a ministrar a disciplina Livros Didáticos e Políticas Públicas, *on-line* e com participação de mestrandos de outros núcleos. São sábados calorosos de debates e reflexões.

Publiquei alguns artigos em periódicos, dentre eles, um artigo denominado “O livro didático de História: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar”, publicado na revista *Educação e Filosofia* (2012); outro artigo, feito em parceria com minha amiga Fátima Leitão, fruto de nossa pesquisa debatida no grupo de pesquisa, com o seguinte título: “O negro e o índio na escrita da História escolar: livros didáticos de História do Ceará em foco (1919-2010)”, publicado na coletânea *Temas de Educação* (2015); e um artigo que foi publicado na *Revista Expressão Católica* (2017), uma produção conjunta com minha então orientanda de mestrado Fernanda Alanna, com o título “O patrimônio cultural na educação escolar”. Todas estas ricas experiências de parcerias.

Além disso, participo de muitas bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses. Uma atividade que considero da maior importância e significação, pois é um fechamento do ciclo acadêmico daqueles alunos. Fico muito feliz em poder contribuir nesses momentos com uma leitura atenta e estimular a continuidade das pesquisas.

### **E a busca por tornar-se professora continua cada vez melhor**

Fazer este memorial foi uma forma de estruturar a narrativa do meu “patrimônio experiencial” (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 140), um exercício reflexivo que me fez reconhecer que minhas conquistas foram e são frutos de persistência, confiança e determinação e que os erros me fizeram mais resoluta para seguir na busca de ser mais humanizada, a cada turma, no exercício da escuta atenta e empática frente aos diferentes problemas apresentados (não raras vezes) pelos estudantes.

Já se passaram mais de duas décadas de dedicação ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão na UECE, seja como professora substituta, seja como efetiva, na capital ou no interior. Durante esses anos, tive alguns desafios pela falta de estrutura que é marca de muitas instituições públicas e pelos embates com aqueles que ensinam em curso de licenciatura e não se veem como professores formadores de professores, e assim não se comprometem com uma reflexão sobre o ensino, a escola, os desafios e as possibilidades da educação formal. Aprendi com Michel de Certeau (1998) a fazer uso das táticas no cotidiano, que é a arte do fraco, a fazer uso

das brechas para fazer diferente e romper o oficialmente imposto.

Quantas alegrias e dificuldades nesse constituir-me professora! Acredito que o meu ser professora não está dissociado da minha vida pessoal, por isso tento conciliar da melhor forma os diferentes aspectos que constituem o meu ser, pois sou e continuo sendo no caminhar! Como diz Rubem Alves (2007): “A educação é uma arte. O educador é um artista”. Considero-me entusiasmada com a profissão que escolhi, pois, através da arte de ensinar, posso despertar curiosidades e motivar os futuros professores, com interações respeitadas e amizades que ficam. E, geralmente, no encerramento das disciplinas, há algumas manifestações de carinho dos alunos, que me motivam a buscar ser sempre mais e melhor como profissional e ser humano.

É importante ressaltar que ser professora na pandemia não é nada fácil! Há muita pressão e ansiedade! E hoje, 25 de março de 2021, tentando concluir este memorial, o noticiário anuncia que, no Brasil, já estamos com mais de 310 mil mortes por Covid-19. Quantas famílias enlutadas! Solidariedade é o mínimo que nos cabe. A questão é que essa situação aumenta o medo de que meus pais, familiares e amigos peguem, ou eu mesma, essa doença ainda cheia de mistérios (pois cada organismo reage de uma forma), instalando-se um clima de tensão e ansiedade que, às vezes, só é controlável com um remédio calmante, tipo Sertralina. Embora vacinas para prevenir essa doença tenham sido produzidas com sucesso, no final de 2020, em laboratórios de países como China, Inglaterra e Estados Unidos, e muitos países já estejam adiantados na vacinação, o Brasil sofre com falta de gestão nacional que possa viabilizar a compra, a



distribuição e o combate efetivos contra essa doença. A vacinação no Brasil, em pleno março de 2021, ainda não atingiu 7% dos brasileiros, e o sistema de saúde na maioria dos estados está quase entrando em colapso.

Para finalizar, reafirmo o quanto me sinto realizada como professora e, principalmente, por poder contribuir com a trajetória dos alunos, em especial dos meus orientandos, de graduação e mestrado, além dos bolsistas de iniciação científica e monitores, e, conseqüentemente, aprender mais com eles e com elas. Destaco também o convívio com professores que se tornaram amigos e amigas, como Berenice Abreu, Fátima Leitão, Joana Adelaide, Agileu Gadelha, Expedito Ximenes e Vilarin Barbosa, que igualmente se empenham em ensinar e pesquisar, sem perder a humanidade. Nossas amizades se revelam em um sorriso, no bate-papo saudável em diferentes momentos para além da academia, mas, em tempo pandêmico, só possível no grupo de WhatsApp.

## Referências

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência*: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2007.

CAVALCANTE, F. A. M.; SILVA, I. B. O patrimônio cultural na educação escolar. *Revista Expressão Católica*, Quixadá, v. 7, p. 83, 2018.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PRADO, G.; CUNHA, R.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SILVA, I. B. *O livro didático de História no cotidiano escolar*. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, I. B. O livro didático de História: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, p. 565-598, 2012.

SILVA, I. B. O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SOUSA NETO, M. F. A aula. *Revista Geografares*, Vitória, n. 2, p. 115-120, 2001.

## 20 EU..., CONSTRUTOR DE MIM PELAS VEREDAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap20>

### **VALDRIANO FERREIRA DO NASCIMENTO**

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicomotricidade pela UECE e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC) e graduado em Pedagogia pela UECE e em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor adjunto da UECE, atuando na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam).

E-mail: valdriano.nascimento@uece.br

## Eu..., na busca constante de tornar-me um *sujeito professor* “mais” e melhor

**E**u, *Valdriano Ferreira do Nascimento*, talvez um sujeito *a priori* determinado em processo de construção permanente, ou seja, um eterno aprendiz. Um sujeito que vem se jogando na estrada da vida, tentando compreender e construir os *saberes-fazer*es necessários para enfrentar os obstáculos que surgem em seu contexto social, construindo seu “eu” pessoal e profissional na busca permanente de tornar-se um ser “mais e melhor”, (re)fazendo-se permanentemente em sua práxis de formação e ação docente.

As veredas percorridas seguiram a direção do que busquei refletir, compreender e mediar em minha formação e prática docente, “na formação de professores”, trilhada no campo que perfaz a minha atuação na Universidade Estadual do Ceará (UECE), mais especificamente, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), contexto em que alimento meu desenvolvimento profissional e a construção inacabada de minha identidade profissional.

Desde quando cursei Didática na graduação em Pedagogia, apaixonei-me pela causa da educação e incorporei definitivamente a ideia de ser professor

universitário, na perspectiva de formador de futuros profissionais da educação da melhor qualidade. Nessa disciplina, ao estudar as obras: *A didática em questão*, de Vera Maria Candau (1983), e *Pedagogia da autonomia*, do Paulo Freire (1996), discutindo a passagem da didática instrumental para a didática fundamental e os saberes para ensinar, direcionei o olhar da construção da minha identidade profissional na perspectiva do princípio da formação de professores, apontado por García (1999), como o da integração *teoriaprática*, pautando-se em Paulo Freire quando afirmava a necessidade de o professor realizar, num processo contínuo, a pedagogia da práxis, ou seja, incorporar no seu processo de *aprendizagemensino* docente a ação-reflexão-ação. Envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Freire (1996) preconiza que é fundamental que o aprendiz da prática docente saiba que deve superar o pensar ingênuo, assumindo o pensar certo produzido por ele próprio como professor formador.

Nesse sentido, Villar Ângulo (1988), citado por García (1999, p. 29), diz que “[...] a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve levar em conta a reflexão epistemológica da prática”. Acrescento a isso o pensamento de Zaichner (1991), também citado por García (1999, p. 29), quando afirma que “[...] a prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação”. A partir de então, assumi a postura de professor crítico-reflexivo e venho tentando, tanto nos momentos da minha formação continuada como em minha prática pedagógica, realizar a reflexão da práxis. Acredito que isso tem contribuído

de forma decisiva na construção de minha identidade docente e do meu processo de desenvolvimento profissional, inacabados.

### **Eu..., caminhos construídos enquanto caminhava pelas veredas da profissionalização docente**

Desde quando ingressei na UECE e durante os processos de minha formação continuada, após a conclusão do mestrado, e até mesmo com cursos de curta duração e participação nos projetos de extensão na região geográfica de localização e atuação da Fafidam, tentei posicionar-me criticamente diante das situações em estudo, colocando-me como profissional que ensina e que aprende, tentando me autoavaliar e mudando minha forma de pensar e de agir e minhas atitudes na intenção de melhoria do meu trabalho e da aprendizagem dos meus alunos. Acredito estar atuando na perspectiva de Imbernón (2010, p. 47), ao afirmar que:

A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. [...] A formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva.

Do início dos anos 2000 ao contexto atual, período em que venho atuando como professor universitário de carreira, além de ministrar várias disciplinas externas ao meu setor de estudo, que é o da Didática e da Prática de Ensino, tenho ministrado disciplinas como Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa e Prática Pedagógica,

Ensino de Ciências, Dinâmica de Grupo, Gestão Escolar e Princípios Metodológicos da Educação Infantil, conciliando com a coordenação de Estágio Supervisionado, função que assumo neste momento. Durante todos esses anos de experiência como docente universitário, tive a oportunidade de orientar vários trabalhos de conclusão de curso, com temáticas variadas, desde a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, passando por planejamento, avaliação e ensino de ciências, até a gestão escolar, atualmente com um olhar também voltado para o currículo praticado no cotidiano do processo formativo, a formação e o desenvolvimento profissional docente, por dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

Nos últimos anos, ao pensar o currículo como elemento fundante da formação profissional na Universidade, percebo o desafio de buscar novas formas de produzir o currículo de formação de professores, com um olhar voltado para a complexidade da prática, no intuito de pensar o perfil desse profissional para atender às diversas exigências do contexto de sua atuação. Considero ainda que só é possível formar um profissional humanizado, preparado para mediar e possibilitar a humanização de outros, através do diálogo, estabelecido no cotidiano de interação dos praticantes desse processo, no exercício contínuo de práticas pedagógicas complexas contidas na vida, na convivência, no meio social e em situações diversas vividas pelos sujeitos da formação.

Sobre minha prática docente propriamente dita, apresento um recorte de como venho trabalhando, de um modo geral, desde o planejamento e execução da minha práxis docente, na busca de alcançar os objetivos

intencionados na interação com meus pares e sistematizados na abordagem dos conteúdos, com procedimentos metodológicos de reinvenção, mudança e inovação, e na avaliação da aprendizagem, articulados às suas previsões nas ementas das disciplinas que ministro na Fafidam/UECE. O currículo de formação de professores no contexto de minha atuação é produzido nas ações cotidianas. O projeto de curso, as ementas e o planejamento existem e acontecem como diretrizes, como um norte, os quais, contudo, são flexíveis e passivos de reflexão, revisão e reinvenção conforme os desafios e necessidades da prática, em busca de inovações contínuas na formulação do perfil do profissional que pretendo formar. Diz respeito à elaboração de novas formas de *pensarfazer*, enquanto se faz, como condição essencial para a criação de maneiras inovadoras de fazer pensando. Como apontado por Alves e Oliveira (2012, p. 71):

[...] nenhuma concepção teórica ou perspectiva prática quanto aos processos de *aprendizagemensino* vai acontecer na realidade do modo como foi pensada/proposta/planejada. Isso porque os processos reais de *ensinoaprendizagem* são habilitados por saberes/poderes/quereres dos *teoricopraticantes*.

Pensamento que se aproxima também da perspectiva assumida por Luckesi (2012), ao perceber que se trata de uma produção de currículo que ocorre como mediação entre o Projeto de Curso, o planejamento de ensino e a necessidade da prática e que isso ocorre num processo de reflexão e diálogo por professores e alunos, na utilização de procedimentos metodológicos diversos, em meio às condições de trabalho e à forma de percepção de cada um dos envolvidos.



Ao organizar as minhas aulas, já no planejamento, tento expressar a perspectiva de currículo em que acredito e sua relação com o que está posto no Projeto do Curso, mas deixando claro o que deve extrapolá-lo, considerando a realidade do contexto social, a necessidade dos alunos e as condições objetivas de trabalho que nós temos para suprir as demandas e desafios novos. Vejo isso como de grande relevância na práxis de um professor crítico-reflexivo. Quando eu consigo contextualizar isso, insistir em ensinar aos alunos o acesso à teoria, o acesso ao conhecimento, agora do ponto de vista da didática que eu acredito, não como um conhecimento externo, descontextualizado, e sim como um conhecimento que é capaz de ajudar o aluno a viver o mundo de hoje, o tempo que ele vive, a enxergar, a compreender as questões, o fenômeno educativo no tempo em que ele vive, e aí, portanto, fazer esse exercício na própria sala de aula. Na minha visão, trata-se da pedagogia que eu me afirmo e acredito como possibilidade de formação e desenvolvimento de todos os praticantes envolvidos no processo formativo.

Neste sentido, procuro *pensar/fazer*, na minha práxis docente, na perspectiva de um currículo produzido em meio às experiências vividas e conforme as necessidades e realidades dos sujeitos no contexto da ação. Ao organizar e ministrar as disciplinas, de acordo com o tempo e condições objetivas, pautando-me na metodologia do diálogo, busco ensinar uma reflexão contínua que articula os conteúdos teóricos com as experiências vividas pelos alunos, favorecendo a construção de novos saberes docentes, no intuito de preparar o profissional a contento para a sua inserção na complexidade da contemporaneidade.

Corroboram essa visão Farias (2006), García (1999) e Nóvoa (2009), ao recomendarem que a Universidade pode ajudar os professores a perceberem os desafios e necessidades individuais dos alunos, promovendo a prática de forma discursiva, questionadora e problematizadora, devendo ainda serem mais abertos às inovações, produtoras de mudanças, dando conta das evoluções do contexto atual.

Ao planejar minha ação docente como elemento de produção curricular, busco pensar e propor uma prática de pensar a prática de modo reflexivo e participativo. Como apontado pelas autoras Farias *et al.* (2014, p. 112) no livro *Didática e docência: aprendendo a profissão*, produção teórica que comunga com a minha perspectiva de planejamento e prática pedagógica, o ato de planejar “[...] apresenta-se como um processo coletivo de construção de ideias e práticas”. Procuro colocar em prática a compreensão de planejamento de construção do *currículo* formação praticado (FERRAÇO, 2004) que parte do compromisso dos professores em trabalhar conceitos previstos e prescritos no Projeto do Curso, mas que precisam ser revisados e desenvolvidos, considerando o perfil dos alunos, o tempo, o material utilizado e o contexto em que estão inseridos.

[...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas. (FARIAS *et al.*, 2014, p. 111).

Nessa óptica, busco, como sujeito praticante, envolver-me e deixar-me afetar pelo exercício permanente de pensar a prática, criando novas possibilidades de invenção, arriscando-me a experimentar o “caos livre e ventoso” constituído no emaranhado do contexto formativo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 53).

Assim, busco realizar e vivenciar um planejamento participativo efetivado em meio às práticas e estratégias diversas, num processo contínuo de interação dialógica e construção conjunta do *currículo* formação dos novos profissionais da educação. Gandin (2007) considera o planejamento participativo uma ferramenta vitalizante e geradora de mudanças no processo pedagógico e político do ato de ensinar, tentando o tempo todo romper com os modelos tecnicistas existentes nas práticas docentes, por realçar com maior intensidade a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo educacional e defesa das decisões coletivas.

Na abordagem dos conteúdos em sala de aula, procuro atingir os objetivos da formação, utilizando, no cotidiano, procedimentos diversos, mas com ênfase na metodologia do diálogo, apropriando-me da discussão de pensamentos e ideias dos autores, da minha concepção e dos alunos, dos problemas, desafios e desejos dos sujeitos do processo formativo para chegar à síntese do conhecimento como resultado da aprendizagem e da ampliação do conjunto dos elementos *teóricopráticos* inseridos na formação. Considero a metodologia um elemento curricular pedagógico de grande relevância na formação do profissional da educação. Em minha prática docente, busco materializá-la através do diálogo, com maneiras diversas de fazer e acontecer.

A metodologia do diálogo que tento colocar em prática no contexto da sala de aula é focada na relação *ensinoaprendizagem* e desenvolvimento, na contextualização dos aspectos teóricos imbricados no cotidiano para se chegar à síntese do currículo produzido. Tenho defendido uma proposta de *ensinaraprender* pluralista e afirmo isso em meu livro *Ciências, tecnologia e sociedade na prática do professor de Ciências: entre a formação e a sala de aula*, publicado em 2020.

[...] em que o educador não se nega a um processo permanente de reflexão, inovação e a experimentação de metodologias diversificadas, em busca constante da qualidade da aprendizagem dos seus educandos. Trata-se de uma proposta de ensino em que o educador luta para enriquecer e facilitar o desenvolvimento pessoal e social do aluno, para contribuir com a superação das desigualdades existentes no meio onde cada um vive [...]. (NASCIMENTO, 2020, p. 51).

Eu, como construtor de mim, tenho me embasado em várias perspectivas teóricas que se comunicam entre si, dentre elas, no pensamento de Alves e Oliveira (2012, p. 71), de que “[...] a *aprendizagemensino* ocorre em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e debates”. Esse jeito de *fazerpensar* a formação alinha-se ao pensamento de Farias *et al.* (2014, p. 139), ao abraçarem a ideia de que:

[...] as estratégias deverão possibilitar o exercício de operações mentais ligadas às capacidades de problematizar, analisar, fundamentar posições e de intervir de forma crítica e criativa sobre a realidade.

Ao narrar minhas experiências que considero relevantes, proponho mostrar para os meus pares aquilo que realizo no cotidiano da formação com meus alunos, sempre na direção de uma perspectiva de produção curricular inventada no contexto da prática, em que os *espaçotempos* são utilizados como laboratório de pesquisa, intervenção e promoção de novos *saberes-fazeres*, que compõem a formação dos profissionais da educação. Isso corresponde ao pensamento de Deleuze e Guattari (1992) de currículo construído no movimento das operações cotidianas, buscando criar e praticar, na reflexão e no diálogo, na complexidade enredada do contexto, novas formas de caminhar e fazer. E isso se deve ao trabalho de busca de ampliação do conhecimento constante, na condição de professor formador, inserido em programas de formação continuada, a exemplo do curso de formação continuada para os professores da UECE realizado em 2020 pela Prograd, bem como na condição de pesquisador e produtor de conteúdo científico, além da troca de experiências com meus pares, dentro e fora de minha instituição de atuação.

Trata-se de experiências relatadas e vivenciadas na sala de aula, no decorrer de todo o processo de construção e desenvolvimento de minha identidade profissional, que possibilitam o entendimento de que os procedimentos metodológicos postos em minha práxis docente se constituem como parte do currículo mediado entre minhas intencionalidades, aquelas previstas no Projeto de Curso, e os desafios e anseios dos alunos, ensejando dar sentido aos elementos curriculares abordados. Sobre isso, Luckesi (2012) corrobora a minha visão quando afirma que a metodologia é um dos elementos que constituem o currículo. Ele defende que o currículo é um dos mediadores do Projeto de Curso,

na medida em que configura os conteúdos, sejam eles relativos à Ciência contemporânea, transmitida e assimilada, sejam eles relativos a metodologias próprias das ações mentais praticadas no ensino, sejam eles relativos às condutas e às atitudes no exercício da atividade formativa, bem como na vivência com os envolvidos no cotidiano da formação.

Trata-se, então, de uma metodologia que se insere na complexidade e multiplicidade das relações estabelecidas entre os sujeitos da ação, na busca de compreender o conhecimento tecido nas diversas redes de *saberes-fazer*, criando e recriando um saber inovador nas relações estabelecidas entre os praticantes da formação (NASCIMENTO, 2019). Nestes termos, os *currículos-formação* se produzem em:

[...] redes de *fazer e saberes*, de *discursos práticos*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos. (FERRAÇO, 2004, p. 85).

Em se tratando especificamente das práticas avaliativas do currículo em construção na formação dos novos profissionais da educação, busco visualizar o processo e fechamento de um ciclo de produção curricular pautados na visão e concepção do currículo em ação, sem deixar de considerar as proposições, intencionalidades e aspectos teóricos postos no projeto do curso e no planejamento das aulas, pensados pela sua articulação com o contexto e as perspectivas dos envolvidos com todos os seus desafios e interesses, corroborando Anastasiou (2007, p. 7), com a visão de que “[...] ensino e avaliação devem, necessariamente, caminhar juntos, sendo a avaliação parte intrínseca do próprio ensino”.

Procuro vivenciar, na prática, vários aspectos da avaliação qualitativa, tais como: acolher a demanda dos alunos e considerar isso no planejamento e vivência da práxis; dar oportunidade para os alunos exporem o que aprenderam; fazer a mediação entre o currículo teórico e a prática dos alunos; aproveitar as diversas formas de manifestações, como falas, escritas, gestos, reclamações, discussões e tudo o que surge no debate; proporcionar a expressão dos alunos à sua maneira, por meio da reflexão e do diálogo, que traduzem uma perspectiva de produção de currículo que ocorre desde o planejamento até a avaliação pela relação *prácticateoria* e o conjunto dos saberes adquiridos por todos os envolvidos, postos no debate e na reflexão dialógica por intermédio da troca de experiências, mediados pela minha atuação como professor formador que pensa, age e acredita nesse mesmo ideário.

Essa prática se alinha ao pensamento sobre a formação de professores de Nóvoa (1995, p. 25), ao defender que a:

[...] a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

E ao dialogar com Luckesi (2012) sobre as práticas de avaliação que devem ocorrer em um processo de produção curricular como acompanhamento, e não como certificação. Ele menciona que a avaliação deve atuar como um recurso de obtenção de objetivos planejados.

Em qualquer nível de formação, a avaliação não existe e não opera por si mesma. Ela está a serviço de um projeto político, sempre determinada

por um modelo teórico de sociedade, de homem e de educação. Para ampliar as discussões sobre avaliação, se [*sic*] faz necessário analisar que sujeito estamos formando quando adotamos determinadas práticas avaliativas. (ZEN; GUERRA, 2018, p. 135).

A avaliação por si não resolve nada; a resolução está na gestão do processo *aprendizagemensino*, tendo o professor como interventor e mediador, que reflete sobre os resultados para propor uma nova prática pedagógica que visa superar dificuldades e atingir os objetivos desejados pelos sujeitos praticantes. Isso corrobora o pensamento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 206) de que “[...] o objetivo da avaliação é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados [...]”.

Todas essas experiências têm contribuído significativamente para a construção de minha identidade docente e do meu desenvolvimento profissional, pois, desde quando pensei em fazer o mestrado, ainda na condição de professor substituto, era na intenção de ingressar na carreira docente universitária para atuar como professor formador de futuros professores, demonstrando conhecimento nas diversas dimensões, dominando o conhecimento científico da minha área e os saberes pedagógicos e didáticos e me tornando um professor pesquisador para acompanhar meus alunos no ensino, na pesquisa e na extensão, dando conta da minha função com implicações diretas nas novas formas de construção do saber científico da minha área de atuação e na melhoria da aprendizagem dos meus alunos, futuros professores, e da qualidade do meu trabalho.

Na minha dissertação de mestrado, que tem como título *Ciências, tecnologia e sociedade na prática peda-*



*gógica do professor de Ciências: o hiato entre a formação e o cotidiano da sala de aula, ao pesquisar e discutir sobre a formação e a prática dos professores de Ciências da Natureza, eu já afirmava que:*

[...] é preciso repensar as questões que estão no centro dos problemas do trabalho docente, como por exemplo, o papel da teoria e da prática nos processos de formação dos professores e modos como eles se relacionam com os saberes adquiridos. Esta deve ser uma preocupação não só na formação dos professores de ciências da natureza, mas de todas as áreas do conhecimento, possibilitando quebrar o modelo educacional que vem se sustentando historicamente, com a reprodução e manutenção dos interesses e estratégias do sistema capitalista. (NASCIMENTO, 2007, p. 50).

Assim, foi nesta perspectiva de reinvenção constante, na interação com os meus pares e com meus alunos, que percorri as veredas de pesquisa e produção de conhecimento no curso de doutorado em Educação da UECE, concluído em 2019, e hoje procuro manter, em todos os *espaçostempos* de minha atuação, meus jeitos de *pensarfazer a educaçãooformação*, mesmo em meio ao ensino remoto, com todos os desafios e dificuldades enfrentados.

### **Eu... continuo percorrendo as veredas da profissionalização docente...**

Com base nas reflexões e perspectivas tecidas neste texto de socialização das experiências *teóricopráticas* vivenciadas em meu processo de profissionalização, trago, em forma de síntese, a minha compreensão sobre a construção da identidade docente e o desenvol-

vimento profissional do professor dentro de uma concepção de evolução e continuidade e de “[...] uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCÍA, 1999, p. 137).

Nestes termos, corroboro uma das ideias centrais tecidas no texto de que a formação de professores deve ser construída por dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora a reflexão crítica da prática realizada pelos próprios professores (NÓVOA, 2009).

Assim, concebo o meu desenvolvimento profissional como um processo que vem se dando ao longo desses 20 anos de carreira, mediante todas as experiências vividas e as formações das quais participei, que, a meu ver, tiveram implicações positivas diretas nesse processo. Sobre isso, comungo também com o pensamento de Farias (2006), refletido neste texto, de que a formação deve assumir papel central na renovação da cultura do profissional docente, que se traduzirá em mudanças em sua prática pedagógica, processo em que o professor ressignifica sua prática e, ao mesmo tempo, é ressignificado por ela.

Ao finalizar esta narrativa, descrevendo acontecimentos e eventos que considero decisivos para a construção da minha identidade e do meu desenvolvimento profissional e continuando a minha atuação como sujeito inacabado, reflexivo e utópico, olho para trás e me pego a perguntar de forma admirável: “Poxa! Como você cresceu!”, surgindo novamente várias indagações do tipo: “Como iniciei minha carreira?”; “Quem fui como pessoa e como profissional?”; “Como cheguei

a ser quem sou hoje?"; "Que teorias contribuíram para que mudasse algumas de minhas concepções e passasse a pensar e agir de forma diferente?"; "Poderia fazer algumas coisas, no presente, de modo diferente?"; "Afinal, quem sou eu?".

Nessa perspectiva utópica, continuo pensando, pesquisando e construindo no processo de *ensinar-aprender* com meus alunos, mas sem respostas *a priori* para algumas indagações feitas até aqui, mas com a certeza de que, na condição de sujeito social que se joga nas "veredas" da vida e do processo de profissionalização, sem medo de enfrentar novos desafios, e na busca permanente por novas descobertas, tenho a consciência de que sou construtor da história ao mesmo tempo que vou sendo construído por ela. E, neste processo, respondendo à última indagação, tenho a convicção de que já não sou o de antes, pois vou construindo o meu presente ao mesmo tempo que ainda não sei o meu depois.

## Referências

ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. Ensinar e aprender/"*aprenderensinar*": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

ANASTASIOU, L. G. C. *Avaliação, ensino e aprendizagem*: anotações para um começo de conversa. Joinville: Univille, 2007.

CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*. Tradução: Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília, DF: Liber, 2006.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência*: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Art-med, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia*: diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, V. F. *Ciências, tecnologia e sociedade na prática do professor de Ciências*: entre a formação e a sala de aula. Curitiba: Appris, 2020.

NASCIMENTO, V. F. *Ciências, tecnologia e sociedade na prática pedagógica do professor de Ciências*: o hiato entre a formação e o cotidiano da sala de aula. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

NASCIMENTO, V. F. *O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ZEN, G.; GUERRA, D. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA, 2018. p. 133-148.

## 21 MEMORIAL CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap21>

### **MARIA EDLEUDA FERREIRA RODRIGUES**

Mestra em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e graduada em Pedagogia. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e coordenadora do curso de graduação em História da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) da UECE. E-mail: edleuda.rodrigues@uece.br

[...] as justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. (CUNHA, 2010, p. 19).

**E**ste trabalho apresenta um Memorial Reflexivo contando a trajetória da autora do texto sobre sua prática educativa. Em seguida, apresenta ainda um pouco das suas memórias em práticas educativas relacionadas ao planejamento. Também nos mostra um pouco sobre o fazer-se docente, discussão muito importante e necessária atualmente. Finalmente apresenta algumas considerações pertinentes ao escrito.

### **Contando minha história**

Para a elaboração deste Memorial Reflexivo, vou contar um pouco das memórias de minha trajetória profissional. Aprendi que ser/tornar-se profissional não é simples, mas um tanto complexo, sendo na complexidade que estou a cada dia me reinventando como profissional.

Sou professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) desde setembro de 1998, quando fui efetivada (embora desde 1994 tenha assumido minhas atividades

de professora, porém, como professora substituta). Faírei alguns registros e reflexões dessa trajetória. Ao escrever estas linhas, sinto a necessidade de “puxar” minhas lembranças de como tudo começou. Entendo que o que sou hoje, como penso, como faço... têm reflexo principalmente no que vivi e senti desde minha infância.

A minha alfabetização foi iniciada em casa com a minha mãe e depois complementada, continuada numa casa de amigos dos meus pais, local em que existia uma sala de aula. Depois fui estudar no grupo escolar localizado no bairro em que eu morava. Lá cursei do 1º ao 4º ano. Lembranças marcantes desse momento: a hora da merenda, quando os/as alunos/as faziam uma fila. Num certo dia, um aluno sentiu falta de um dos seus objetos e na fila foi exigido que todos/as alunos/as mostrassem as meias. Esse dia para mim foi angustiante, pois as minhas meias não estavam muito limpas e eu quase “mori” de vergonha. Outra lembrança marcante até hoje: quase saí reprovada no 4º ano.

Ao término do 4º ano, fui estudar em outra escola, já em outro bairro, onde cursei do 5º ao 8º ano. Dessa escola tenho mais lembranças, como: tinha vergonha do meu corpo, pois eu era magra e, quando me sentava na carteira da escola, percebia que eu parecia uma espada (muito reta); era muito tímida: quando tinha que apresentar trabalho na frente da sala, minha mão suave tanto que a marca dela ficava no quadro verde; quase saí reprovada na disciplina de Matemática, minha maior dificuldade. Minha melhor lembrança: gostava muito da postura didática do professor de História, o que talvez tenha sido um dos motivos para que eu goste muito de História.

Ao término do ensino fundamental, fui cursar o ensino médio, o Pedagógico, numa escola no centro da



cidade. Foi uma grande mudança para mim e minha família, pois tivemos que mudar de casa; de um bairro para o centro da cidade. Do bairro em que morava para o centro da cidade havia a passagem de um braço de rio; no verão, o local ficava seco e desabitado; no inverno, o rio enchia e a travessia teria que ser feita por um local distante, em que existia uma ponte. Minha mãe demonstrava uma grande preocupação dizendo que seus filhos (sou eu e mais três irmãos) correriam perigo e que ela tinha que se mudar para o centro da cidade. Foi isso que aconteceu.

O curso Pedagógico, que formava professores para ensinar da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série e, se fizesse um ano adicional de estudos, poderia ensinar até a 6<sup>a</sup> série, foi decisivo para eu saber que realmente queria ser professora, apesar de já sentir esse desejo quando criança, ao reunir meus irmãos e outras crianças, em que eu era a professora. O curso Pedagógico foi para mim o início da compreensão teórica educacional. Lembro-me da predominância dos saberes da disciplina de Psicologia, os quais me atraíam para entender o desenvolvimento da criança, pelo qual eu demonstrava muita curiosidade. Lembro também que meus professores falavam da importância de se fazer um curso superior; não havia tanta ênfase como nos dias de hoje. Daí comecei a pensar em cursar Pedagogia, único curso superior na cidade onde moro existente naquele momento.

No ano de 1984, fiz o vestibular para o curso de Pedagogia. Achava que não ia ser aprovada, mas, quando menos esperei, alguém me falou que eu tinha sido aprovada. Fiquei muito surpresa e procurei a faculdade para fazer minha matrícula. Percebi, a partir desse momento, que o universo do ensino superior era diferen-

te, diverso de tudo o que eu conhecia dos meus estudos anteriores.

Aqui comecei a pensar radicalmente diferente sobre tudo, inclusive a tentar fazer tudo diferente. Nas próprias conversas sobre quase tudo em minha casa, comecei a divergir mais ainda sobre boa parte dos saberes dos meus pais, irmãos. Percebi nas conversas com amigos que o senso comum precisava ser “balançado”, revirado. Tudo isso exigiu de mim paciência e muito jeito para lidar, para conviver com as pessoas. Todas as disciplinas cursadas me trouxeram aprendizados tão significativos que muitos deles ainda me servem até hoje para utilizar na minha prática docente.

Quando iniciei minhas atividades docentes na UECE, comecei a entender que a minha identidade docente começou a construir-se desde meus primeiros anseios em ser professora até os dias atuais. E hoje me convenço de que não existe professor pronto, preparado para tudo, ou seja, a identidade de um professor é construída e inacabável. Percebo que, desde meu primeiro dia de aula como professora na faculdade em que leciono, cada aula é um novo aprendizado que surge. Esse aprendizado é decorrente dos saberes que adquiri na vida com experiência do ensinar e aprender, dentro e fora das escolas, da universidade e dos saberes que ainda não tenho e que os aprendo com meus alunos, meus colegas professores e em todas as atividades da academia.

Além dos saberes do cotidiano de minha vida, os saberes pedagógicos e didáticos aprendidos pela prática de minha docência têm sido um grande desafio para a construção da minha identidade docente. Cedo aprendi que o processo ensino e aprendizagem é realizado de

forma conjunta com o/a professor/a e o/a aluno/a. Certifico-me a cada dia que, para se errar menos na relação professor/aluno, é necessário que o/a professor/a trabalhe de forma ética, com responsabilidade, os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos. Para mim, tem sido um verdadeiro princípio que carrego comigo e procuro praticá-lo constantemente, ou seja, procuro em todas as atividades docentes com as minhas turmas manter uma maior proximidade com meus/minhas alunos/as, o que tem me ajudado a superar as dificuldades e problemas existentes na profissão docente.

Tornar-me professora da universidade era um grande desejo meu. Já lecionei na educação básica, tive experiências com salas de aula do ensino fundamental, mas sempre dizia para mim mesma que queria ser professora universitária. Estudei muito para ser aprovada nos concursos para professores da UECE, até que um dia consegui. Hoje me sinto honrada por fazer parte dessa universidade. Ser um bom profissional também passa pelo ter gosto do que se faz, do local em que a pessoa trabalha, das pessoas com quem trabalha. Se há uma sinfonia em todo esse contexto, com certeza existirá um bom profissional.

Para a construção da identidade docente, do constituir-se professor/a, também é necessário, além dos diferentes e diversos saberes, saber como organizar o planejamento e a execução de uma aula, ser avaliado. Na minha prática docente, aprendi, após alguns erros, além do preparo para a aula, a solicitar constantemente aos/às meus/minhas alunos/as que me avaliassem, o que me fez refletir sobre o meu planejamento, inclusive passei a entender que, do que eu planejava para a aula, 30% poderiam não ser executados. Assim, a cada

semestre, faço primeiro uma sondagem de saberes, de vida pessoal e outras informações de meus/minhas discentes para que, em seguida, eu comece a escrever o plano da disciplina.

Variadas vezes, meus/minhas alunos/as têm estranhado quando lhes peço que me avaliem. Dizem que boa parte dos/as professores/as não tem esse hábito. Eu compreendo essa atitude, pois no Brasil as formas ou modelos de ensino têm sido mais de forma autoritária, em que o/a professor/a traz tudo pronto para a sala e o/a aluno/a só escuta. Mas práticas educacionais progressistas, libertadoras, críticas, em que professores/as e alunos/as constroem o conhecimento de forma conjunta, integrada, têm aumentado em nosso país, fazendo com que muitos/as professores/as reflitam sobre sua própria prática. Com o conhecimento dos princípios democráticos oferecidos por esse tipo de educação, fica mais difícil para os/as professores/as exercerem de forma ditadora e por muito tempo seu ensino, pois a resistência dos/as alunos/as os/as convence do contrário; se isso não tem funcionado para todas as situações dessa natureza, pelo menos esse processo não se dá com tranquilidade.

Nesse sentido, tenho tentado exercer de forma mais democrática minha prática docente. Para uma melhor sustentação da prática democrática de ensino, a preocupação com os elementos constituintes do processo de formação docente é essencial. Para elaborar o plano das disciplinas que se vai lecionar, são fundamentais a análise e a reflexão de variados elementos, principalmente das questões metodológicas e avaliativas.

Por muito tempo, pensou-se que a metodologia poderia resolver todos os problemas encontrados no

processo ensino e aprendizagem. Assim, tivemos, principalmente aqui no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, um aglomerado de estudos que dizia ser a metodologia a solução para o enfrentamento dos problemas educacionais, melhorando a sua qualidade. Logo, logo, na década de 1980, percebeu-se, com as experiências realizadas nas escolas, nas universidades, que a metodologia é um dos elementos que, se tratado no contexto real da sala de aula, poderão minimizar algumas situações-problema, as quais, na maioria das vezes, são fruto de questões geradas social, política e economicamente.

A avaliação é um outro elemento que deve estar na preocupação do docente. Caso se entenda a avaliação como o acompanhamento de todo o processo ensino e aprendizagem – e eu entendo assim –, penso ser o principal elemento para se organizar e reorganizar o ensino. Partindo dessa lógica, entendo que a avaliação, se realizada não para medir pessoas, mas para verificar e avaliar, por meio de um diagnóstico da situação, fará com que nós, docentes, erremos menos. Dessa forma, entendo que a avaliação mais significativa é aquela originada de ações planejadas, intencionais, organizadas e realizadas de forma respeitosa, assim enxergaremos, a curto prazo, os limites e avanços das ações educacionais.

Finalizo este Memorial com vontade de contar mais sobre os saberes adquiridos em minha trajetória profissional docente, porém deixarei para outra oportunidade. Agradeço fortemente os saberes oferecidos pelo curso Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e Aprendizagem, que me ajudou a fazer e refazer várias reflexões sobre minha prática docente. Ao mesmo tem-

po, sinto-me norteadada, pois ainda não tinha sido impulsionada a contar a minha trajetória profissional por meio do registro das minhas memórias, muitas delas adormecidas.

## **Elementos constituintes da prática educativa: o planejamento e o fazer-se docente**

### *O planejamento*

Após a escrita da minha trajetória profissional, senti necessidade de escrever um pouco sobre as possibilidades e limites do planejamento na minha prática docente, entendendo ser o planejamento uma das atividades necessárias à prática docente e, ao mesmo tempo, considerada uma chatice por outros. Também entendi como pertinente ao Memorial da trajetória profissional dizer um pouco sobre o fazer-se docente, que é um outro elemento necessário às melhores práticas educativas. Começamos pelo planejamento.

Planejar é necessário. O planejamento é uma atividade tão antiga que nasceu com os primeiros seres humanos. Ah! Não se assuste. Parece esquisito pensar que os primeiros homens e mulheres, ainda nos tempos das cavernas, planejavam. Sim, planejavam, mas não pense que o planejamento era como fazemos hoje, e sim do jeito que essas pessoas encontravam para solucionar as suas demandas. Por exemplo, quando da descoberta do fogo: muitas dessas pessoas queimaram partes do seu corpo, pois o ato de fazer algo era assistemático, até aprenderem a dominá-lo.

Então, podemos começar dizendo que o ato de planejar como se conhece hoje não é assistemático, mas é

uma prática sistemática. Isso e outros fatores que abordarei em seguida transformam essa prática um tanto complexa e difícil de se efetivar com todo o êxito esperado pelas pessoas que pretendem obter nas suas ações melhores resultados. Neste texto, conto um pouco de como aprendi a planejar em minha prática docente, das barreiras que encontrei para a realização das tarefas como professora e das possibilidades encontradas para superar a tão difícil tarefa do planejamento educacional.

Entendi já faz um tempo que sempre quis ser professora. Isso me incentivou bastante a procurar fazer “diretinho” as atividades exigidas na profissão de professora. O gosto, a dedicação, a vontade de socializar meus saberes com meus alunos foram maiores do que alguns obstáculos encontrados no caminho do ensinar e aprender. Antes de pisar na primeira sala de aula que frequentei, eu achava que sabia ensinar, já que gostava de tal atividade, mas, ao me deparar com crianças, adolescentes ou adultos, percebi que teria que aprender a lidar com cada uma dessas situações, pois eram situações diferentes, e eu teria que me munir de aparatos pedagógico e didático adequados a cada situação. Assim, fui me fazendo professora.

O planejamento é resultado de um pensar que poderá tornar-se prática. Quando digo “poderá”, é porque, para realizarmos ações futuras, precisamos, além do interesse em realizar algo, traçar um plano mental (pensar, refletir), documentar o pensado, refletido, para que ações sejam realizadas. Precisamos entender que existem limites para que as ações sejam realizadas. Não posso pensar em fazer algo, colocar no papel e rumar às ações. Isso pode até ser feito com algum êxito com questões individuais, pessoais; mesmo assim,

ainda exige que uma pessoa, ao pensar em fazer algo, entenda que ela não vive numa ilha; mesmo que more sozinha, a sua vida tem relação com todo o restante do mundo, seja de forma econômica, política, cultural, social, etc.

Na minha prática docente, seja na escola básica ou na universidade, percebi que o ato de planejar tem se mostrado de formas diferenciadas. Na escola básica, reunia-me com meus colegas e elaborávamos os planos para o ano letivo, bem como os bimestrais, e ainda pensávamos um pouco no que poderíamos fazer para que nossos/as alunos/as aprendessem mais determinados conteúdos; eram os planos semanais. Na universidade o panorama é diferente. Para iniciar minhas aulas, apenas peguei no Controle Acadêmico da faculdade em que trabalho o programa das disciplinas que iria ministrar e procurei rever leituras e metodologias e como eu iria avaliar os/as discentes.

Daí em diante, fui percebendo que eu tinha que me desdobrar não só na atualização de discussões que surgiam em relação aos conteúdos, nas diferentes metodologias exigidas pelas diferentes turmas, como também surgia a preocupação de se os/as alunos/as estavam assimilando ou não os conteúdos. Entendi a enorme responsabilidade que tenho na formação dos/as estudantes do curso de Pedagogia. Pergunto-me: será que a formação que estou oferecendo ajudará esses/as futuros/as professores/as a terem êxito na realidade das escolas?

Ao mesmo tempo, fui aprendendo que existem muitos limites que podem dificultar a prática docente. Por mais que um/a professor/a faça em sua sala de aula para proporcionar ensino e aprendizagem, é preciso entender que existe um mundo ao redor da sala de aula



que influencia na formação dos/as alunos/as. Portanto, é necessário, para superarmos ou minimizarmos os limites, as barreiras, os obstáculos encontrados na ação docente, que a instituição educacional, seja na escola básica ou na universidade, compreenda a necessidade de um planejamento coletivo das atividades educacionais. O planejamento precisa ser construído conjuntamente, envolvendo alunos/as, professores/as e todos/as os/as que fazem parte do processo ensino e aprendizagem. Assim, nem o/a professor/a nem o/a aluno/a se sentirá sozinho/a. É uma possibilidade.

### *O fazer-se docente*

A docência historicamente tem mostrado diferentes tendências, desde seu surgimento até os dias atuais. Os sentidos da docência mais visíveis são o vocacional e o que até hoje apresenta-se de forma mais adequada às exigências da sociedade moderna ou pós-moderna, que é a docência como profissão. Mas esse quadro não é tão simples, pois ainda se percebe no imaginário e nas práticas docentes cotidianas de vários educadores a docência como vocação.

Para entendermos essa situação sentida e praticada por vários/as professores/as, precisamos voltar no tempo o “carro” da história para visualizarmos que é na Idade Média que se configuram as primeiras caracterizações do que hoje conhecemos como escola. O professor ou a professora eram encarregados/as de transmitir aos/às alunos/as os conhecimentos baseados na moral religiosa, no sentido de uma “profissão de fé”, em que os/as docentes teriam que trabalhar em tempo integral, muitas vezes sem salário ou mal remunerados.

Assim, o ensino era considerado vocação, a formação praticamente não existia e as condições de trabalho, como salário e tarefas de ensino, eram condicionadas ao sentido vocacional (TARDIF, 2013).

Atualmente essa situação do ensino relacionada à vocação passou por algumas mudanças, pois a sociedade industrial, por meio do desenvolvimento da ciência, requisitou uma escola apoiada em parâmetros dos diversos ramos científicos e a moral religiosa deixou de ser predominante nas orientações do ensino. Ainda restaram, porém, questões de hierarquia, autonomia x autoritarismo e outras situações educacionais surgidas com o ensino por vocação. Com esse quadro, perguntamos: hoje em dia ainda tem sentido os/as professores/as trabalharem por vocação (já que ainda se percebe no cotidiano da escola ou da universidade essa situação), dando vez a questões de hierarquia rígidas e condições de trabalho difíceis, cumpliciando com a precarização e a proletarianização docentes?

A realidade e a teoria nos fazem acreditar que, desde o momento que o trabalho dos/as professores/as passou a ser integrado às estruturas do Estado, a partir do século XIX, esse trabalho acontece por meio contratual e salarial e que o ensino se torna um trabalho laico; não tem sentido o ensino por vocação, principalmente a partir do século XX, quando os/as professores/as perceberam que são trabalhadores/as, e não sacerdotes. Esse momento foi muito importante para que realidade e teoria se aproximassem, dimensionando as questões do ensino.

O saber ensinar tomou outra configuração, pois agora os/as docentes começaram a entender que, quando se ensina, também se aprende, aparecendo uma

maior preocupação na compreensão com as questões do ensino e aprendizagem, não de forma isolada, aparecendo também a preocupação em tentar definir a profissão de professor/a. Perguntas como: “O que é ser professor?”; “O que ensinar?”; “Como ensinar?”; “Para que ensinar?”; “Em que condições ensinar?” proporcionaram uma notável mudança no sentir e fazer dos/as professores/as, que começaram a entender e exigir que sejam reconhecidos/as, respeitados/as como profissionais.

Contudo, não foi tão simples sair do ensino como vocação e adquirir ares de profissão; até os dias atuais, existe uma complexidade muito grande, pois qualquer que seja o tipo de trabalho, para ser bem feito, com qualidade, determinação, necessita que o/a profissional o desempenhe com gosto, dedicação, e o Estado, que deveria oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento das profissões, não tem cumprido esse papel. Principalmente quando se refere à profissão de professor, sendo essa ligada às ciências humanas e sendo considerada na sociedade capitalista em que vivemos trabalho improdutivo, não recebe as mesmas contribuições para melhoramento da profissão, comparando com as profissões relacionadas às ciências denominadas exatas, em que o produto do seu trabalho pode contribuir diretamente com o desenvolvimento do capitalismo.

A questão que se discute hoje é que a profissão requer profissionalização, e esse termo exige que os/as futuros/as professores/as tenham uma formação universitária com um alto teor intelectual, apoiado em conhecimentos científicos; que os/as professores/as sejam inovadores/as; que trabalhem em função do/a aluno/a, sendo, ao mesmo tempo, autônomos/as. Nesse sentido,

entendemos a necessidade de que o ensino seja visto como uma prática reflexiva e pesquisada. Assim, todos/as os/as envolvidos/as nessa tarefa devem problematizar e criar objetivos que visem a um melhor desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, sempre utilizando a crítica e a dúvida. No dizer de Pimenta (2002, p. 178):

[...] a ação de pesquisar o ensino torna-se numa possibilidade e, ao mesmo tempo, num desafio, tanto na construção da identidade do docente como profissional professor quanto nas ações em sala de aula.

### **Possíveis considerações**

Escrever um Memorial trata-se do renascimento das ideias que fizeram parte de pensamentos e práticas de uma pessoa e escrever um Memorial sobre a trajetória de vida de um/a profissional é trazer à tona a lembrança de situações vividas e que ainda estão contidas de forma consciente ou inconsciente nas cabeças de cada profissional. Assim me senti contando um pouco da história da minha trajetória profissional, a qual está entrelaçada com a história de minha vida desde a infância, com a convivência com as pessoas em geral e, em especial, com os/as meus/minhas alunos/as e colegas de trabalho. Para Passeggi e Barbosa (2008, p. 137):

[...] o memorial é um texto em que o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações considerados importantes ou interessantes, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Podemos dizer, então, que, quando um/a professor/a escreve um Memorial sobre a sua trajetória pro-

fissional, ele/a se reinventa, pois reconfigura traços de sua identidade docente. Fatos e situações são lembrados e revividos de tal forma que emerge a necessidade no/a próprio/a docente de refletir sobre o vivido, encontrando pontos negativos e positivos, fazendo-o/a repensar sua prática educativa. Nisso o/a docente revela seu lado crítico e autocrítico por meio de pensamentos e atos reflexivos. Nesse sentido, ainda para Passeggi e Barbosa (2008, p. 138), “[...] os memoriais não são somente um exercício memorialístico na busca de produzir sentidos para o percurso construído, mas possibilidade de transformação”.

Dos elementos constituintes da prática pedagógica, entendi como de fundamental importância o planejamento, atividade bem desenvolvida por uns/umas e considerada tediosa por outros/as. Entretanto, quando paramos para refletir sobre nossa trajetória profissional e principalmente educativa, passamos a entender que, na base de um trabalho educativo exitoso, está a forma como se fazem e refazem as atividades educativas. Assim, para Neves (2012, p. 87):

Num primeiro momento, pode parecer que discutir o conceito de planejamento seja algo desnecessário, uma vez que a grande maioria das pessoas entende que o mais importante seja a parte prática sobre o como fazer planejamento.

Além da parte prática, tornam-se necessárias leituras (conhecimento das diferentes concepções pedagógicas), conhecimento da realidade em que se trabalha e uma postura crítica por parte dos/as docentes. É preciso ficar claro para o coletivo de docentes que tipo de formação se pretende oferecer aos/às educandos/as, que tipo de sociedade, que visão de mundo o/a do-

cente pretende socializar. Além disso, como diz Neves (2012, p. 88):

[...] planejamento é a bússola de um viajante, que orienta seus passos e o faz chegar exitoso ao seu destino. Planejamento ajuda tanto os que estão envolvidos em sua realização quanto os que estão fora dele, por trazer informações importantes sobre para onde estão indo e como vão chegar lá.

O fazer-se docente tem sido um tanto polêmico, pois pensamentos, práticas e atitudes dos/as docentes têm revelado que ainda pode-se ensinar por amor, por ideal, por vocação. Essa é uma discussão que perpassa por toda a docência historicamente. Dessa forma, vejamos o que diz Lengert (2011, p. 12) sobre a docência:

Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige.

Nesse desenrolar histórico, procurei mostrar no texto acima que, hoje mais do que nunca, a docência precisa ser encarada ao nível da profissionalização e que os/as professores/as precisam identificar-se como profissionais com direitos e deveres adquiridos em suas lutas coletivas, afirmando-os com ações docentes que revelam comportamentos, atitudes e práticas que definem o específico de sua profissão. Assim, eles/as vão se fazendo docentes. Concordando com Lengert (2011, p. 19), “A escolha de ser professor é uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva”.

Por fim, espero que um texto desta natureza possa despertar possíveis curiosidades nos/as leitores/as, no sentido de lhes proporcionar reflexões sobre as diversas e variadas questões educacionais e de lhes instigar para a busca de saberes sobre os elementos para uma didática envolvente. A formação de professores/as precisa de um engajamento maior com as discussões que tratam do ensino, da aprendizagem e da educação em sua totalidade.

## Referências

- CUNHA, M. I. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária*: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes: CNPq, 2010.
- LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011.
- NEVES, I. S. V. Planejamento educativo no percurso formativo. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 2, p. 86-96, 2012.
- PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

## 22 POÉTICA DA DIDÁTICA: UMA VIDA EM FORMAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap22>

### **RAIMUNDA IVONEY RODRIGUES MACIEL LIMA**

Doutora em Educação Brasileira, mestra em História Social e graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora substituta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: [raimunda.rodrigues@uece.br](mailto:raimunda.rodrigues@uece.br)



### Poética

Quero antes o lirismo dos loucos / O lirismo dos bêbedos / O lirismo difícil e pungente dos bêbedos / O lirismo dos clowns de Shakespeare / - Não quero mais saber do lirismo que não é libertação. (BANDEIRA, 1930).

### Uma didática da invenção

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona / para cor, mas para som. / Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. / E pois. / Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos / O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 1993).

## A poesia como início

Desejei começar este memorial com poesia e, por coincidência, com dois poetas por nome Manuel: Manuel Bandeira (1886-1968) e Manuel de Barros (1916-2014). Na minha incapacidade de escolher um dos dois para a epígrafe do trabalho, entendi que cada um representa fases bem distintas da minha vida, mas só agora entendi que são complementares. Quando fui escolher o curso para fazer o vestibular, fiquei em dúvida entre Pedagogia, Letras e História e acabei me decidindo pelo último, por acreditar que este apresentava mais concretude. Será?

Sou professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), há dois anos, com prorrogação de contrato, por causa da pandemia da Covid-19. Neste ínterim, a UECE completou 46 anos de existência e tem se transformado ao longo dessas décadas num campo de cultivo de conhecimento. Na pandemia, não tem sido diferente, por isso a oportunidade de refletirmos sobre nossas próprias experiências a partir de uma formação docente. Decidi, então, fazer isso através da poesia e da Educação. Nunca a poesia foi tão necessária para a humanidade. Assim, como em outros momentos de calamidade, a poesia é bálsamo para as feridas e nos permite perceber, catalisar e transformar nossos sentimentos.

Conheci Manuel Bandeira muito cedo, na década de 80 do século XX, na adolescência, paixão fulminante, resultado do amor pela poesia. Já Manuel de Barros conheci quando da sua morte, em 2014, ano de nascimento de meu filho, Samuel. Também estava no doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) quando Samuel trouxe de novo a poesia havia tantos anos abandonada por tantos trabalhos e tantas demandas...

Da década de 1980 a 2014, primeira década do século XXI, está disposta a trajetória intelectual de uma professora, de uma pessoa que se constituiu professora. “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, nas palavras de Nias (1991 *apud* NÓVOA, 1992, p. 15).

O curso Prática Docente no Ensino Superior abriu a oportunidade de refletir sobre este percurso. Parece uma possibilidade privilegiada de dobrar-se sobre as experiências vividas, sobre a profissionalização, sobre

a formação como pesquisadora e sobre a descoberta da prática e do amor pela docência. Amor, sim. Por que não? Amor pela docência com salário e condições de trabalho dignos. Amor pela docência; amor pela poesia; amor pela natureza; amor pelas crianças; amor pela vida...

## **História, Literatura e Educação**

A minha graduação foi em História, licenciatura plena, no período de 1998 a 2001. Entrei na universidade já uma pessoa adulta; já era uma trabalhadora. Havia me formado em Turismo pela antiga Escola Técnica Federal, que hoje corresponde ao Instituto Federal. Isso me deu uma perspectiva completamente diferente da dos meus colegas de turma, os quais eram, em sua imensa maioria, muito jovens. Fui bolsista de iniciação à pesquisa da professora doutora Ivone Cordeiro, profissional que também se tornou referência para a prática docente e militância social. Sendo assim, passei da graduação diretamente para o mestrado, numa trajetória de pesquisadora em historiografia. Essa é uma marca em minha prática docente atual na UECE, determinando a abordagem histórica da didática numa perspectiva crítica e interdisciplinar. A interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade é mais do que um método; constitui-se como uma visão teórica e filosófica sobre a ciência, sobre a prática científica.

## **Mestrado**

A minha vida acadêmica de formação aconteceu na UFC, mas a profissionalização processou-se na

UECE e em outras universidades estaduais; nos cursos de formação de professores de cidades do interior do estado, portanto em realidades bem diferentes. A pós-graduação, mestrado em História com concentração em História Social, aconteceu de 2002 a 2004, novamente sob a orientação da professora doutora Ivone Cordeiro Barbosa (2000). O título da dissertação é *Gustavo Barroso: a tragédia sertaneja e a criação do personagem popular*, trabalho interdisciplinar que transita entre a História e a Literatura e procura compreender uma militância dos intelectuais brasileiros através da construção de personagens populares no romance regionalista. A referência teórica do trabalho vem de Michel de Certeau e da História Cultural, no intuito de perceber o letramento ou a cultura clássica dos intelectuais como uma visão de mundo de onde surge um determinado tipo de personagem popular na literatura regionalista. A dissertação foi publicada pela Secretaria de Cultura do Estado em 2006.

A minha prática docente atual revela a marca desse universo de pesquisa interdisciplinar que busca uma compreensão da cultura como espaço em que os significados são tecidos e compreendidos. Sendo a Feclesc uma faculdade situada numa região rural, torna-se imprescindível a contextualização do espaço regional para a formação docente. Trazer o cotidiano do aluno para a sala de aula é vital para torná-la significativa.

## Doutorado

O doutorado em Educação Brasileira gerou como tese, em 2016, *Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação*. Foi a consequência mais profunda

de uma identificação com a carreira docente; e mais: de uma prática de pesquisa que se preocupa com a prática e a cultura da escola básica, especialmente volta seus olhos para aqueles que trabalham com crianças, com a alfabetização de crianças. Tem como pano de fundo perceber a relação dos professores com o letramento, com a “sociedade da escrita” de que fala Certeau (2008). Além dele, outras referências teóricas, como Josso (2004), Nóvoa (1992, 1995) e Souza e Passeggi (2008), auxiliaram-me nesta caminhada, autores que pensam a vida docente e utilizam as narrativas de vida como um documento para pensar a inserção social do sujeito que é professor.

Apesar de abordagens sob diferentes prismas em diferentes objetos de pesquisas, os trabalhos constituídos durante o mestrado e o doutorado têm, sim, um elo: a relação dos sujeitos históricos com a linguagem escrita, com o letramento.

O exercício da docência num *campus* da UECE no Sertão Central é um campo fértil para a discussão sobre a função do conhecimento escolar e a aprendizagem significativa para a realidade local. Discutir essa “sociedade da escrita” de que fala Certeau (2008) num país ainda com grande número de analfabetos e, mais ainda, com um número crescente de analfabetos funcionais é uma tarefa importante para a nossa comunidade acadêmica que tem a responsabilidade de formar os trabalhadores da educação.

## **Ingresso na docência no ensino superior**

A primeira experiência no ensino superior foi na Universidade Regional do Cariri (URCA), entre 2005 e

2007, na cidade do Crato, Ceará. Havia acabado de terminar o mestrado e estava concursada pela Secretaria Estadual da Educação, mas resolvi, então, investir na carreira da docência universitária e passei dois anos como substituta, no curso de História. Depois mudei para a região norte do estado, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e no Instituto Vale do Acaraú, como professora colaboradora. Dessa forma, fui constituindo uma trajetória de professora de História nos *campi* do interior do Ceará até chegar à Feclesc em 2017, onde leciono Didática no curso de Pedagogia. Foi precisamente essa seara de experiências que me trouxe a discussão sobre a formação de professores. Foram essas andanças que forjaram o doutorado em Educação: aquilo que foi gerado nas salas de aula das licenciaturas. A preocupação é com os profissionais que estão sendo formados: se a formação desses profissionais contempla a escola e a cultura escolar, a escola cearense, em seu contexto local. Esse foi o motor que me levou ao doutorado em Educação e é o mote para a discussão sobre uma epistemologia da prática docente neste início de século XXI.

## Interregno

Entre 2008 e 2011, experimentei o trabalho com o patrimônio histórico na Secretaria de Cultura de Fortaleza, no Conselho Municipal de Patrimônio Histórico (Comphic), criado em 2008. Este trabalho propiciou uma compreensão da importância dos conselhos para que se efetivem as políticas públicas de proteção ao patrimônio histórico e cultural de nossas cidades, com o intuito de análise e preservação da memória da cidade, tendo o cidadão como copartícipe. O Comphic

se constituiu num marco na compreensão da cidade em seus aspectos de luta pelos espaços de memória, num cenário de urbanização desenfreada da metrópole fortalezense.

Nesse interregno, ingressei no doutorado e adentrei um mundo novo: a Educação. Engravidei aos 45 anos e novamente adentrei outro universo desconhecido: a maternidade. Sobre as arestas que a vida vai moldando e conformando uma vida em seu contexto, Nóvoa (1992, p. 10) nos fala:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Vida que transforma e molda o profissional, dando-lhe contornos que definem os seus movimentos na docência. A complexidade forma o professor. Como o professor pode ser capaz de pensar a complexidade? Sempre me pergunto se a nossa formação de professores é capaz de suportar a complexidade da experiência cotidiana... Será que, como professores, somos capazes de perceber a complexidade da atividade docente?

A pandemia da Covid-19 fez com que instituições de ensino do mundo inteiro adotassem o ensino remoto emergencial para dar continuidade ao ano letivo. Os professores se reinventam todos os dias para prosseguir as atividades pedagógicas. Assim, as tecnologias digitais que eram utilizadas como recursos de apoio ao processo de aprendizagem tornaram-se o artefato principal do ensino remoto. O período desafiador nos leva a

refletir sobre o significado das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa prática docente, o que significam o ensino remoto ou o ensino híbrido para a capacidade de reflexão do professor sobre as teorias e tendências pedagógicas? Há ruptura epistemológica nessas tendências pedagógicas no ensino remoto e em suas manifestações teórico-práticas na realidade política?

O arranjo foi criado para permitir que aquilo que conhecemos como aula pudesse acontecer. No entanto, o que é aula? O quanto esta pandemia desnudou-nos como profissionais da Educação diante da sociedade, escancarando este espaço-tempo chamado sala de aula?

Estudos no campo de pesquisas do ensino recolocaram a maneira de se olhar para as práticas que tomam lugar na sala de aula e na escola como um todo, apresentando-as como portadoras de um saber com configurações específicas, destacando ainda a necessidade de pensá-las inseridas em uma arena no interior da qual acontecem embates por sentidos.

A partir desses pressupostos é que acredito ser fundamental promover a discussão dos trabalhos desenvolvidos por professores nas escolas e universidades a fim de adensar as reflexões sobre aquilo que é produzido como autoria nas salas de aula, fortalecendo sua necessária relação com a temática das aprendizagens.

### **Formando professores para um mundo novo. Mundo velho? Mundo novo? Outra formação de professores para um novo mundo velho**

Na pesquisa que realizei para meu doutoramento, o referencial teórico fundamentou-se em duas vertentes



tes que se complementam para a compreensão dos conceitos: do papel do sujeito e de processo social. A prática e a identidade docentes são discutidas através dos pressupostos de autores como Nóvoa, Saviani, Libâneo, Tardif e Therrien. A temática é tratada a partir da abordagem (auto)biográfica das narrativas de si das educadoras. Passeggi e Souza são os autores brasileiros que pensam a (auto)biografia como pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas e fecundam o debate com a ideia de reflexividade do sujeito e a sua capacidade de permanente (trans)formação de si mesmo e dos lugares onde interfere.

Nas pesquisas realizadas por Nóvoa acerca da docência como profissão, pode-se caracterizar sua profissionalização, destacando: o exercício profissional como ocupação integral, a criação de um suporte legal para a atividade sob a forma de licença adequada, a criação de instituições específicas para a formação especializada dos professores e a constituição de associações sindicais que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

A profissão docente, no Brasil, ainda discute questões basilares, como sobre piso salarial, plano de car-

gos e carreiras, concurso público e até mesmo condições dignas de trabalho. Portanto, ainda há muito a ser conquistado, principalmente na escola básica. Outras questões, como os saberes docentes e a profissionalidade, emergem como campos de investigação férteis para a análise e a compreensão da práxis docente durante várias décadas.

Farias (2009) fala da docência como um trabalho que requer saberes especializados. O movimento de profissionalização do magistério produziu um grande número de trabalhos sobre esta temática. Para Charlot (1979), *a educação é, ao mesmo tempo, um processo cultural e um fenômeno social*. É imperativo, portanto, que o aspecto cultural dos conteúdos escolares seja discutido na formação inicial docente a fim de que a esta compreensão teórica corresponda uma tendência pedagógica crítica.

Atualmente desenvolvo trabalhos em Didática, História da Educação e Ensino de História. Trabalhar com a disciplina Didática me permite lidar com todos os cursos de licenciatura. Isso é apaixonante! A Didática é a disciplina que trata da prática educativa na escola e em diferentes espaços sociais, discutindo o ensino como lugar da construção do conhecimento. O seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem e todas as suas dimensões. Sendo assim, o seu programa é abrangente o suficiente para abarcar discussões que abordam desde a ética profissional até a parte técnica do trabalho docente, inclusive os tipos de planejamento: métodos, objetivos e avaliação da aprendizagem (FARIAS, 2009). A análise da cultura docente e dos seus formatos também é parte importante da disciplina, pois contextualiza histórica e socialmente o professor e o aluno.

Farias (2009) ainda afirma que são três os elementos identitários da docência, a saber: a história de vida; a formação (inicial e contínua); e a prática pedagógica. Esses elementos apontam para a identidade docente como uma construção proposta sobre os significados tecidos na experiência social e histórica.

A descoberta mais recente na minha perspectiva de trabalho interdisciplinar tem sido a Educação Ambiental. Desenvolvo trabalho de pesquisa em Didática e Educação Ambiental nos municípios do Sertão Central cearense. É um trabalho ainda bem incipiente que desenvolvi em projeto de monitoria da Feclesc. A pandemia reforçou esse desejo de investigação e construção de conhecimento sobre as percepções dos licenciandos e seus familiares sobre o meio ambiente e o consumo em seus municípios de origem. Vários autores apontam uma relação direta entre o surgimento de vírus e a destruição ambiental.

A maneira como interagimos com outras espécies leva à disseminação pandêmica, e o coronavírus talvez seja o primeiro sinal inequívoco de que a degradação ambiental pode atingir os humanos através de doenças numa grande velocidade. A destruição dos habitats dos animais é a causa; devendo, portanto, a restauração deles ser a resposta adequada. O trabalho reflete uma linha de ação para a prática docente que procura pensar a formação de professores articulada com a história contemporânea, a preservação ambiental e a sustentabilidade.

## **Sertão e produção de conhecimento**

Os professores, em suas maneiras próprias de pensarem e agirem, transformam seus complexos sa-

beres em conhecimentos efetivamente ensináveis; este é o processo. Porém, vivem uma situação ambígua: têm uma profissão estratégica e, ao mesmo tempo, desvalorizada. O dilema persiste e se apresenta em seu cotidiano entre a autonomia profissional e a precarização. Este é o motor de uma crise de identidade que gerou inúmeras pesquisas alavancadas pelo desenvolvimento da abordagem qualitativa e da discussão sobre a narrativa de si, da (auto)biografia como formação. Compreendemos, portanto, a prática docente através do sujeito que cria e recria a sua cultura, como indica Certeau (2008): a cultura como espaço coletivo de transformação das vivências pessoais em que se materializam táticas e estratégias de sobrevivência do sujeito, no caso, o professor.

Nestas considerações finais, quero compartilhar minha situação profissional como professora substituída, assim como milhares no Brasil, buscando desenvolver trabalhos de relevância no meio acadêmico e na comunidade, porém refém de um infundável “rosário” de seleções e renovações de contrato pela ausência de concursos efetivos, muito mais agora, em plena pandemia.

A pandemia deve nos fazer refletir sobre os fundamentos epistemológicos de nossa atuação docente. Toda ação docente é contextualizada num espaço geográfico, numa conjuntura histórica, numa formação cultural. Que a nossa comunidade da Feclesc possa produzir conhecimento no Sertão Central: esta é a minha crença e aquilo pelo qual milito.

Os resultados desta produção devem criar condições para educadores e educandos estabelecerem outras relações humanas/sociais e com o meio ambiente. Essas relações vinculadas com o sertão do semiárido

nordestino se constituem como um forte elemento formativo para a Educação Ambiental e consequentemente para a cidadania.

Compreendo que há a necessidade de reconhecer a existência de uma multiplicidade de espaços e formas sociais sustentáveis em risco com a degradação do ambiente, a perda da sociobiodiversidade e a destruição da cultura local. A cultura escolar é determinante nesse sentido. Formar professores capazes de perceber e fomentar a cultura local através do currículo significativo é uma grande tarefa. A pandemia torna esta tarefa uma interrogação: formar professores para um mundo novo ou para um mundo velho? Acredito em outra formação de professores para um novo mundo velho.

Resta-nos a luta e que seja o bom combate. As armas? Amor pela docência (isso significa amor por pessoas), amor pelas crianças, amor pela poesia, amor pela natureza, amor pela vida...

## Referências

BANDEIRA, M. *Libertinagem*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1930.

BARBOSA, I. C. *Sertão: um lugar incomum: sertão do Ceará na literatura do século XIX*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BARROS, M. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 1993.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 1979.

FARIAS, I. M. S. *et al.* *Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liber, 2009.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, R. R. M. *Gustavo Barroso*: a tragédia sertaneja. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LIMA, R. R. M. *Narrativas de si*: ser professora. História de vida e formação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. (org.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: PUCRS; Salvador: Uneb, 2006.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (org.). *Pesquisa (auto) biográfica*: cotidiano, imaginário e memória. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

## 23 SER PROFESSOR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO: OS DESAFIOS E OS PERCURSOS DO TRABALHO DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap23>

### **LEANDRO VIEIRA CAVALCANTE**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: leandro.cavalcante@hotmail.com

Este relato apresenta algumas breves memórias referentes à minha trajetória pessoal como professor, resgatando os desafios e os percursos do trabalho docente no decorrer de oito anos de vivências e experiências em diferentes espaços de ensino, de 2012 a 2020, mais precisamente, partindo da Educação Básica ao Ensino Superior. Trata-se de um texto narrado em primeira pessoa, expondo inseguranças e aflições típicas de nossa caótica conjuntura do tempo presente, em que nós, professores, somos, cada vez mais, resumidos a meros transmissores de conteúdo. Retrata ainda sentimentos atribuídos ao exercício da prática docente e de minha visão de mundo, num cenário em que somos chamados a assumir nosso papel de educadores como agentes ativos diante da realidade em que nos encontramos, permeada das mais diversas incertezas. Esses desafios e percursos, brevemente aqui apresentados, ajudaram-me e ajudam-me a ser o professor que me tornei ao longo desses oito anos, além de apontar caminhos que ainda virão.

Inicialmente, cabe mencionar que me tornei primeiro professor para apenas depois passar a ter uma consciência direcionada à postura crítica e reflexiva acerca do papel transformador da Educação, entendida como um processo de educar, em que todos somos educandos e educadores imersos numa busca constante pela formação humana socialmente compromissada com a transformação do mundo em que vivemos. Ser



um educador consciente de meu papel social me ajudou a perceber a importância e a necessidade de uma prática docente responsável e preocupada com os rumos da *ensinagem* que eu vinha adotando, fazendo-me questionar constantemente o planejamento das aulas, as metodologias empregadas e as avaliações utilizadas, bem como meu papel no mundo e na vida dos estudantes com/os quais pude ensinar-aprender ao longo de minha trajetória.

Conclui a licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2012. Durante a graduação, foram pouquíssimas as reflexões sobre a prática docente e temas como planejamento, metodologias e avaliação do ensino e aprendizagem não foram profundamente trabalhados. As disciplinas pedagógicas traziam uma dimensão demasiadamente teórica que nós, estudantes, não conseguíamos correlacionar com o ambiente da sala de aula – a disciplina de Didática, por exemplo, em decorrência da ausência de professor, foi ministrada em apenas cinco aulas, numa semana corrida, revelando a grande carência e o descaso em relação à nossa formação docente nos cursos de licenciatura da UECE, que não estavam, naquela época, preocupados com a formação de professores.

Apesar desses desafios, considero que dois pontos foram fundamentais em minha formação inicial como professor. O primeiro foram os seminários realizados em praticamente quase todas as disciplinas do curso – essa metodologia foi importante por forçar os limites de minha timidez inicial para falar em público, por ensinar a planejar uma aula (um planejamento colaborativo realizado com os demais colegas) e por absorver daqueles momentos a autonomia que nos é necessária

quando estamos em sala de aula. Já o segundo foram os dois estágios obrigatórios, que, embora tenham sido realizados sem qualquer acompanhamento dos professores das disciplinas e dos professores que me acolheram nas escolas, foram, de fato, o começo da trajetória profissional como docente, que já se inicia permeada por inúmeros desafios, alguns deles resultantes da deficiente formação recebida na graduação.

Em 2011, antes mesmo de me formar, com 21 anos, prestei uma seleção pública e assumi como professor temporário, lecionando Geografia em turmas do Ensino Fundamental II numa escola pública estadual da periferia de Fortaleza. Foi, sem dúvidas, meu maior desafio como professor até hoje. Não me sentia preparado o suficiente para assumir oito turmas com uma média de 40 alunos em cada uma delas. Assim, todo dia era um aprendizado. Passei a planejar as aulas depois de muita leitura e pesquisa, de modo a tentar transmitir o conteúdo da melhor maneira possível, pensando sempre em metodologias diferenciadas que me levassem a fugir do esquema quadro-livro, embora nem sempre isso fosse possível. Além disso, pela primeira vez, vi-me tendo que avaliar os alunos, elaborar e corrigir provas.

Já naquela época, lembro eu que tinha uma preocupação em diversificar as metodologias e as avaliações. Foram inúmeras as estratégias de modo a potencializar a *ensinagem*, nem sempre com o sucesso inicialmente esperado. Recordo-me que, certa vez, solicitei aos alunos a produção de um desenho que serviria como uma avaliação parcial de modo a substituir a prova, o que despertou certa resistência tanto da turma quanto do núcleo gestor da escola, habituada com avaliações tradicionais. Além das questões pedagógicas,

meu maior desafio mesmo foi a indisciplina em sala de aula, o que me fazia repensar cotidianamente se tinha feito a escolha certa em (querer) ser professor. Anos depois, dei-me conta de que esses problemas estavam muito mais relacionados à minha formação inicial e à forma como eu via a Educação do que necessariamente a uma problemática cuja responsabilidade recaía nos alunos, responsáveis e gestão escolar.

Daquele tempo guardo boas recordações, sobretudo do ambiente da escola, do constante contato com a comunidade escolar, dos saberes construídos, das trocas cotidianas e da boa convivência que foi construída entre professor e alunos. Aos poucos, tornei-me também amigo dos meus alunos, cuja relação esteve baseada sempre no respeito mútuo e no fortalecimento de uma rede de afeto que me dava forças para continuar acreditando que havia escolhido a profissão certa. Talvez esse tenha sido o meu maior aprendizado, mesmo diante de um cenário incerto que me apavorava vez ou outra, por não dispor dos conhecimentos e das habilidades necessários para exercer adequadamente meu trabalho docente.

Fui aprendendo na caminhada. Essa é a principal conclusão que tiro de minhas excursões iniciais como professor – e a certeza de que continuo aprendendo. Depois de um ano na Educação Básica, entrei no mestrado e dei continuidade às atividades de pesquisa, às quais já me dedicava na graduação. Com o ingresso no mestrado, as possibilidades de passar a lecionar também no Ensino Superior iam ficando mais concretas. No mestrado, a experiência do estágio obrigatório resumiu-se a acompanhar as aulas do professor orientador. Apesar disso, os minicursos e as formações que

passei a ministrar para os estudantes da graduação me ajudaram a ter contato maior com a docência no Ensino Superior, sobretudo na aproximação com um público distinto em relação às minhas experiências anteriores.

Ao passo da conclusão do mestrado, em 2015, iniciei meus primeiros passos como professor do Ensino Superior, ao ministrar aulas em cursos de Pedagogia em faculdades privadas no interior do Ceará. Foi uma experiência interessante, principalmente por me aprofundar nas questões de planejamento, metodologia e avaliação, que são diferentes, em partes, das estratégias adotadas na Educação Básica, até mesmo porque o público e os objetivos da *ensinagem* não são os mesmos. Um aprendizado importante foi me dar conta de que não precisava cobrar tanto dos discentes e que também os alunos de graduação têm suas limitações, que devem ser respeitadas e consideradas no ensino e aprendizagem.

Outro aprendizado, nessas primeiras experiências no Ensino Superior, foi minha preocupação com a formação de futuros professores, fazendo-me enxergar que estava ministrando aulas para docentes em processo de formação inicial. E isso é uma diferença grande das experiências anteriores. Eu contribuía com a formação de novos professores, portanto minha prática pedagógica deveria refletir e estar direcionada para colaborar com essa formação – coisa que não tive muito como estudante de licenciatura. Penso que talvez nós, professores de cursos de licenciatura, esquecemos que estamos formando novos professores, direcionando nossas aulas para rumos outros que não levam os alunos a refletirem sobre suas futuras práticas docentes.

Ao ingressar no doutorado, em 2016 – toda minha formação se deu na UECE –, passei a me dedicar a ativi-

dades que, embora me distanciassem do ensino formal, me forneceram experiências docentes múltiplas e muitos dos instrumentos hoje utilizados nas aulas. Tendo em vista que a metodologia de minha tese se centrou em abordagens de pesquisa-ação e pesquisa-participante, passei a colaborar como educador junto a movimentos sociais que atuam no campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), e demais grupos de agricultores e organizações sociais, realizando cursos e atividades de formação humana e política. Foi nesse momento que compreendi a necessidade de dispor de metodologias plurais que possibilitassem o diálogo e a construção de saberes críticos e reflexivos, em que a escuta sensível se fazia necessária em todos os momentos. Aprendi também que muito mais importante do que o conteúdo que eu deveria ministrar era o que os sujeitos tinham a me dizer sobre aquele assunto, bem como as trocas mutuamente estabelecidas.

Nesse percurso, tornei-me, em 2018, educador voluntário de uma escola do campo, a Escola Família Agrícola Jaguaribana. Foi, sem dúvidas, o espaço em que mais pude questionar minha prática docente e rever tudo o que eu sabia sobre planejamento, metodologia e avaliação. Por se tratar de uma escola diferenciada, centrada na pedagogia da alternância, na educação contextualizada, na educação popular e na educação em agroecologia, meus saberes e fazeres foram postos à prova e tive que repensar e reaprender a ser educador. Os planejamentos passaram a ser construídos de acordo com as demandas e os conhecimentos prévios dos educandos; as metodologias tiveram que ser adaptadas a cada contexto, privilegiando uma construção horizontal de saberes a partir do diálogo e de atividades

práticas; e as avaliações passaram a ser processuais, qualitativas e quantitativas.

Esses novos saberes coconstruídos com os educandos me despertaram para a necessidade de uma prática docente centrada, sobretudo, no diálogo, nas trocas efetivas e afetivas, na escuta sensível, na organicidade das relações humanas, na construção do bem viver com a natureza semiárida, entendendo cada sujeito como único, com demandas e problemáticas também únicas. Acredito que minha trajetória até esse momento me levou a um maior nível de entendimento do papel da Educação e da necessidade de nós, docentes, repensarmos nossas práticas a fim de contribuímos com a formação discente de modo amplo, pleno, sistêmico, orgânico, considerando dimensões que, muitas vezes, são propositalmente anuladas nos espaços formais de ensino. Não se pode anular quem somos e o que sentimos, pensamos e queremos. Precisamos nos dar conta disso!

Já com essa maior consciência de minha responsabilidade como um educador sensível com a transformação do mundo, ingressei como professor substituto na UECE, no *campus* de Limoeiro do Norte, em setembro de 2019, permanecendo até dezembro de 2020, quando tornei-me professor adjunto em uma universidade federal. A experiência adquirida na UECE foi muito positiva, com importantes ensinamentos e também desafios. Destaco como um momento demasiadamente diferente dos anteriores, visto que passei a lecionar num curso regular de graduação em uma instituição pública de ensino superior. Descobri que os alunos não são tão diferentes dos que já havia encontrado na caminhada, com particularidades próprias de uma geração que tem a vontade de viver o desconhecido, posta à pro-

va por diferentes problemáticas que vêm moldando a construção de nossa sociedade.

Talvez meu maior desafio – antes do contexto da pandemia e de aulas remotas emergenciais – foi de como adaptar a prática docente adquirida na escola do campo com as demandas específicas de um curso superior. Para tanto, o planejamento foi pensado com foco no diálogo crítico e reflexivo entre mim e os estudantes e entre eles próprios, possibilitando uma aprendizagem significativa que levasse em conta os saberes partilhados, os conteúdos trabalhados, as vivências individuais de mundo e o compromisso de estar formando novos professores. Passei a planejar cada aula de modo particular, mas sem perder o foco do objetivo principal das disciplinas e dos propósitos da *ensinagem* num curso de formação inicial de professores de Geografia.

Desse modo, as metodologias ganharam atenção especial durante as aulas. Todas eram adotadas visando ao diálogo, à troca de saberes e ao debate crítico, possibilitando que os estudantes estivessem sempre em processo de re-des-construção e de autoconhecimento coproduzido. O uso de estudos de caso, seminários temáticos, debate de textos, produção de artigos de opinião, atividades de pesquisa de campo, aulas e vivências de campo, oficinas de produção de materiais didáticos, uso de músicas, desenhos e cordéis, fichas de leituras, esquemas de aprendizagem, atividades práticas, atividades nas escolas, entre outras, foram algumas das metodologias utilizadas. No que se refere às avaliações, também tentei fazer com que elas fossem plurais e que atestassem diferentes aprendizagens dos discentes, pensadas de acordo com as metodologias adotadas e com os objetivos da *ensinagem*.

Novamente, assim como em outras experiências, uma de minhas maiores alegrias como professor da UECE foi a relação estabelecida com os educandos, permeada de afetos e trocas que permitiram que eu tivesse a certeza de que estava no caminho certo, afinal de contas, ser educador pressupõe uma construção afetiva entre todos aqueles que participam do processo de educar. Muito aprendi nesse período, sintetizado em momentos de muita troca, respeito e confiança mutuamente construídos durante as aulas, os seminários, as práticas de oficina, as atividades nas escolas, as aulas de campo, os espaços do *campus*, os projetos de extensão, de monitoria e de iniciação científica, as orientações de trabalhos de conclusão de curso, entre outros. Sou feliz pela caminhada que trilhei juntamente com os alunos, pelos sonhos que compartilhamos e pelas amizades que construímos, já que ninguém educa sozinho, não havendo professor sem educandos, sem diálogos, sem trocas e sem afetos.

De tudo isso, apesar de minha breve experiência como docente da UECE, acredito que continuo aprendendo. É claro que nem todos os planejamentos, metodologias e avaliações saíram como o esperado, por isso a necessidade de colocar-me sempre aberto ao diálogo com os estudantes e com a coordenação do curso, a fim de que pudesse rever e refazer as alterações que se fizeram necessárias para proporcionar uma melhor relação professor-aluno e uma *ensinagem* que fosse, de fato, significativa. Foram muitos os desafios e tenho a consciência de que, quanto mais aprendo, mais preciso aprender. Não há um manual a ser seguido. Ser professor é algo que se faz no dia a dia, no chão da sala de aula e no contato com o desconhecido, porque cada realida-



de é única e exige tomadas de ações também únicas, pensadas sempre com a necessária responsabilidade e com o nosso compromisso ético e moral com a formação docente e com o futuro da Educação.

Em meio a essa trajetória como professor da UECE, em março de 2020 fomos surpreendidos e desafiados com a maior pandemia do século, que alterou profundamente as relações sociais em todo o mundo e gerou tristeza e revolta entre aqueles que partilham das dores pela perda de entes queridos e em razão da inércia das autoridades genocidas que deveriam trabalhar pelo bem de seu povo. Nesse cenário, ser professor passou a ser ainda mais desafiador, uma vez que saímos, literalmente da noite para o dia, de aulas presenciais para aulas remotas emergenciais, que já duram mais de um ano. Numa rotina frenética entre aulas síncronas e atividades assíncronas, ferramentas como Google Meet, Zoom, Classroom, Google Forms, WhatsApp, Youtube, Moodle, entre outras, foram transformadas em recursos didáticos e passaram a ser a realidade de professores e alunos.

Sem ressalvas, com a pandemia o ensino-aprendizagem passou a não ser mais o mesmo e a *ensinagem* se perdeu num contexto de incertezas, de medos e de inseguranças, em que o professor viu-se sobrecarregado de maneira jamais vista, precarizando o trabalho docente e prejudicando a compreensão dos alunos. Com o ensino remoto e aulas realizadas via Google Meet, em sua maioria, confesso que senti falta dos olhares, das trocas, dos sentidos e dos sentimentos somente possíveis de serem construídos ali, no chão da sala de aula, presencialmente, fruto da profunda interação dos discentes em contato permanente com a figura do professor,

de modo dialógico. A pandemia e o ensino remoto emergencial comprovaram a necessidade insubstituível do papel do professor na mediação dos saberes e na transmissão dos conteúdos, bem como a importância da participação dos estudantes para que o ensino-aprendizagem possa, de fato, acontecer.

Nesse percurso, a pandemia me ensinou a olhar para a tela do computador e acreditar que não estou falando sozinho e que os saberes estão sendo construídos mesmo a distância e num contexto em que as incertezas são maiores do que as certezas. A pandemia me fez, agora mais do que antes, repensar a necessidade de estar aberto ao diálogo, de acolher os sentimentos e as queixas dos alunos, além de reconhecer que seria preciso me esforçar mais para melhor transmitir os conteúdos, a fim de que eles fizessem algum sentido para quem estava do outro lado da tela. Mais do que nunca, o exercício da empatia se fez necessário para tornar menos excludentes e mais humanas as aulas remotas, bem como para tornar o distanciamento físico entre as pessoas menos doloroso e amenizar as aflições de um tempo em que a esperança de dias melhores se enfraquece ante os recortes diários de mortes em função da pandemia e da necropolítica que ferem e ameaçam nossa existência.

Com ou sem a pandemia, o importante é acreditar que o futuro será diferente do presente e que a figura do professor continuará sendo fundamental para nos lembrar do passado e para apontar a outras direções que nos levem à construção de um mundo melhor, com menos injustiça e desigualdade e com mais amor para todas e todos. Ser professor, nesse e em outros contextos passados e futuros, aponta-nos para a necessidade

de nos colocarmos à disposição de continuar acreditando e contribuindo com a Educação, por mais difícil que isso pareça. É essa uma das lições mais preciosas que podemos deixar para as novas gerações, particularmente as novas gerações de professores e professoras, com as quais contribuímos com suas formações no decorrer de nossas trajetórias profissionais.

Para concluir, acredito que nosso trabalho docente reflete nosso percurso, nossas experiências e nossas aprendizagens obtidas na caminhada. Todavia, não somos meros repositórios de vivências do passado. Podemos – e devemos – ir além. Necessitamos todos os dias repensar nossa prática docente, partindo do pressuposto de que não sabemos de tudo e que devemos sempre ter a “consciência do inacabamento”, conforme discutido por Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia*. Escrever este breve relato me fez despertar para essa consciência de modo a revelar a necessidade de aprender e reaprender. Os desafios continuam postos e cabe a nós, cada um à sua maneira e no seu tempo, encontrar as respostas necessárias para continuar seguindo em frente, até que novos desafios apareçam. Viver exige coragem – e ser professor exige coragem e também consciência do inacabamento.

## 24 E EU NÃO SOU UMA PROFESSORA? MEMORIAL DE UMA DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap24>

### **IZANDRA FALCÃO GOMES**

Doutoranda em Sociologia pela Universidade do Minho (UM), mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Gestão de Instituições Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Brasília (PUC-Brasília) e em Psicologia Educacional pela UFPB e graduada em Pedagogia pela UFPB. Vice-coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Professora assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [izandra.falcao@uece.br](mailto:izandra.falcao@uece.br)

**A**tivar a memória é acionar mecanismos mentais e emocionais no qual nos reconhecemos como seres com passado e com presente. É possível, ao ativá-la, reencontrar-mo-nos com o nosso percurso, com os encontros e com os desafios que foram enfrentados para que hoje possamos ser o que somos e, com isso, identificarmos o que marca a nossa vida docente presente. O tempo histórico que permeia a vida e a sociedade conduz também a forma do exercício docente, ressignificando e transformando a identidade de cada um/a. Neste texto, exercito a minha memória, para o qual selecionei alguns marcos relevantes para refletir sobre a construção da minha identidade docente. Fazer este exercício me levou à autoavaliação e à autorreflexão e me impôs a pergunta: “*E eu não sou uma professora?*”<sup>1</sup>.

## **Eu cresci sabendo que queria ser professora**

Esse olhar para o retrovisor do tempo me fez ficar frente a frente com uma velha e longa mesa de madeira preta. Na cabeceira, a professora Guajarina Prestes sentada com seu vestido de tecido, de cor clara, com dois imensos bolsos na parte inferior da frente, onde sempre havia alguma nota de pequeno valor ou moeda.

<sup>1</sup> A questão lançada, que também compõe o título deste texto, foi inspirada na célebre frase de Sojourner Truth que se tornou título do livro de Bell Hooks, lançado em 1981 pela editora South End Press.

Tinha um rosto forte e ações muito firmes; por exemplo, não podíamos conversar entre nós quando ela estivesse presente. Sobre a mesa estavam os livros didáticos e uma palmatória de madeira escura com cabo redondo, de aproximadamente 30 centímetros, que se encaixava em uma esfera de madeira que media cerca de 10 a 12 centímetros de diâmetro por dois de altura. Ao fundo, o quadro-negro no qual anotava alguns apontamentos específicos para cada fase de ensino em que se encontravam os/as alunos/as. Na verdade, uma sala multisseriada, de tamanho médio, na qual cabiam três mesas: a maior – já descrita – e duas menores, com as mesmas características da maior. Não havia cadeiras ou carteiras, mas bancos que se estendiam ao longo das mesas, onde nós, alunos e alunas, sentávamo-nos. Éramos entre 15 e 20 por turno.

Essa descrição é a minha representação aos 6 anos de idade. Frequentei aquela sala de aula, em que convivi com crianças e com aquela professora por dois anos consecutivos. Ela me alfabetizou. Depois fui para uma escola da rede municipal de ensino da pequena cidade de Parintins, Amazonas. Minha relação com a professora Guajarina era conflituosa: ora sentia amor, ora sentia um terrível medo, principalmente, quando ela usava a palmatória, mas a guardo (na memória e no coração) com profundo afeto, porque a reconheço como uma despertadora e inspiradora da minha caminhada docente. Foi com ela, naquela sala, que, inocentemente, eu disse a mim mesma: “*Eu serei professora!*”.

Já concluindo o magistério, aos 16 anos, tive um último encontro com ela, quando me disse uma frase que nunca esqueci: “*Izandra, é muito bom ser professora!*”. Essa frase foi complementada por uma pequena

história da sua experiência docente:

*Olha, eu alfabetizei a metade desta cidade. Por onde passo, encontro com alguém que já foi meu aluno. Outro dia peguei um táxi, e o motorista era um ex-aluno. Pedi que me deixasse no açougue. O dono do açougue era meu ex-aluno. Acredite, fui na banca de revista comprar o jornal do dia, e o dono da banca era meu ex-aluno.*

Eu sorri enquanto ela completava: “*Eu nunca me sinto sozinha!*”. Depois desse dia, nunca mais nos vimos, mas ela permaneceu muito viva na minha memória e ainda faz parte da minha história de vida e de docência.

O curso do magistério, à época, era uma modalidade profissionalizante decorrente da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971<sup>2</sup>. Estaguei em uma escola de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e depois em uma escola especializada no ensino de crianças portadoras da Síndrome de Down. Concluído o magistério, fui chamada para assumir uma sala de aula da 1ª série na Escola de Ensino Fundamental Herbert Viana, em Manaus, Amazonas, minha primeira experiência docente.

Iniciando a profissão docente, contava com o apoio da minha mãe, que era professora de outra turma da 1ª série na mesma escola; ela era a minha referência. Eu a observava lecionando e organizando o planejamento. Algumas vezes, ela me pedia ajuda para corrigir os cadernos das crianças, mas nunca manifestava interesse nas minhas ideias para o planejamento. Naquele tempo, entendia, assim como minha mãe, que ser profes-

<sup>2</sup> Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei nº 5.692/1971 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização.

sora era ser exclusivamente responsável por fazer as crianças lerem e escreverem. A metodologia silábica era a única aceitável e também a única que eu conhecia, e os recursos didáticos eram o quadro-negro, o giz, o flanelógrafo, os recortes de figuras e as letras do alfabeto, além dos livros didáticos. A tecnologia mais moderna que usávamos era o mimeógrafo, equipamento que utilizávamos para “rodar” as atividades e as provinhas. Não havia formação continuada de docentes, por isso mesmo aprendi com a minha mãe diferentes estratégias de tornar o silábico mais atrativo; geralmente recorria a um arranjo musical que ajudasse os discentes a memorizarem. Para isso, repetíamos inúmeras vezes. Tinha muita convicção de que aquela era a forma mais correta e eficaz de alfabetizar, por isso intuía que tudo daria certo. Afinal, *eu não era uma professora?*

Em 1990, minha família mudou-se para o estado da Paraíba, onde passamos a viver na cidade de João Pessoa. Em 1996, ingressei na universidade e iniciei a graduação em Pedagogia. Uma janela imensa abriu-se à minha frente. Fiquei impressionada quando, na aula de Filosofia, o professor falou sobre o mito da caverna. Muitas vezes, ao narrar minha história docente, repetia essa história, para me descrever, na tentativa de explicar as mudanças que aconteceram comigo ao longo do período em que estive na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

### **Construindo-me como professora e nutrindo a docência**

A UFPB era um mundo! Fiquei muito entusiasmada com os/as professores/as, com os espaços, com a biblioteca e com a movimentação de alunos/as cruzando os corredores. O decorrer do curso foi uma mistura



de sentimentos: às vezes, de encantamento; às vezes, o contrário, um desânimo. No quarto semestre do curso, na disciplina de Metodologia de Ensino, após a apresentação de uma microaula, a professora me pediu para aguardá-la. Nesse dia, ela me elogiou e perguntou se eu não gostaria de trabalhar como professora em uma escola privada. Eu aceitei de imediato.

Como meu curso era matutino, à tarde, fui à tal escola e me apresentei à psicóloga escolar, que me encaminhava para a sala da coordenação pedagógica, onde fiz uma pequena avaliação de conhecimentos básicos das disciplinas das diferentes áreas de conhecimento do Ensino Fundamental. Na sequência, fui para uma entrevista com a equipe de especialistas da escola. No dia seguinte, recebi a notícia que seria contratada. Daí em diante, meus conflitos com a universidade se acentuaram gradativamente. No final do curso, tinha mais críticas a ela do que elogios.

A escola, como diz Canário (2005), é histórica, social e cultural, tem modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber; tem uma vida tão intensa, marcada pelos movimentos, pelas interações e pelas sociabilidades de diferentes sujeitos sociais que a tornam um território de grande complexidade. Na escola em que passei a lecionar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deixava exposta sua filiação ao sociointeracionismo<sup>3</sup> e, como forma de consolidar a internalização da

<sup>3</sup> Concepções que unem as principais ideias de Piaget (interacionista) e Vygotsky (sociointeracionista). O *sociointeracionismo* é entendido como uma concepção em que se valoriza a análise dos reflexos do mundo exterior no interior dos indivíduos, por meio da interação deles com a realidade, ou seja, trata da dimensão sociocultural do estudante, valorizando o contexto histórico, *social* e cultural em que está inserido.

proposta pelos/as professores/as, investia fortemente na formação, adotando um modelo voltado para a aplicabilidade da teoria, isto é, fazer fazendo. Geralmente estudávamos a literatura especializada e a aplicávamos em oficinas para os/as outros/as colegas professores/as, depois a materializávamos no planejamento de aula e finalmente a efetivávamos em sala de estudo.

Por viver em um clima permanentemente pedagógico e de intensa prática, comecei a achar a universidade sem sentido, a admitir que ficávamos embebidos de teoria, mas pouco sabíamos aplicá-la. Rubem Alves (2010) sempre me ajudava a fazer a crítica: a universidade me ensinava a repetir todas as fórmulas e conceitos, mas pouco ensinava sobre os acontecimentos da sala de aula, sobre construir práticas que sensibilizassem os/as pequenos/as a olharem para a beleza das plantas, da estética das folhas e flores, das cores da terra; sobre escutar, observar, respirar e sentir seu corpo e sentimentos nelles instalados; sobre olhar para o outro e vê-lo como um ser incompleto e, por isso mesmo, sempre aprendente.

Passei a me sentir estranha na universidade. O chão da escola era tão intenso e envolvente que a universidade passou a ser secundária e sem sentido para a minha formação. Muitas vezes, associava a minha forma de ministrar aulas na 1ª série da Escola Herbert Viana com a forma que os/as professores/as ministravam aulas no Ensino Superior. As diferenças entre uma e outra eram insignificantes, tanto na desenvoltura e práticas docentes quanto nos recursos didáticos utilizados. Outra grande tecnologia que a universidade tinha, à época, além dos mimeógrafos, era o retroprojektor, equipamento que conheci na universidade, mas que aprendi a manusear na escola.

Lembro-me de uma professora de Educação Artística da escola em que trabalhava. Em uma das formações ofertadas pela escola, ela colocou um pote de plástico com água sobre a base do retroprojeter e, à medida que ela ia falando sobre a importância de nos encontrarmos, ela soltava gotas de tinta coloridas dentro do pote, criando uma imagem de traçados diferenciados que dançavam cadenciadamente e com o tempo se misturavam. Fiquei encantada; até hoje, aquela imagem me inspira. Foi nessa escola que aprendi que não podíamos negligenciar nossa formação, que deve ser permanente, como nos ensina o grande mestre Paulo Freire. Freire, aliás, tinha um lugar central na pedagogia da escola e no PPP. Como o trabalho interdisciplinar já era um paradigma adotado, os temas geradores sugeridos pela pedagogia *freireana* guiavam as práticas pedagógicas de cada semestre; no final de cada um deles, organizávamos as culminâncias de todos os projetos desenvolvidos. Era realmente significativo para todos/as os/as autores/as escolares, além de bonito no seu sentido estético e das subjetividades construídas.

Hoje percebo que a escola mencionada fez uma grande revolução na minha identidade docente. Passei a entender que a frieza dos conteúdos, a “grade curricular”, os exames, as rotinas da escola e também da universidade não tinham força para nos mover, para nos transformar. Lá, naquela pequena escola, acrescentei à minha prática a respiração, o alongamento, a música, a poesia e as diferentes linguagens e gêneros artísticos para a construção da aula, isto é, passei a ter contato com diferentes recursos que, além de me inspirarem, possibilitavam uma aprendizagem mais significativa. A aprendizagem significativa depende muito mais de uma

nova postura docente e de uma nova diretriz escolar do que de novas metodologias, mesmo as modernas tecnologias de informação e comunicação (AUSUBEL, 1982).

Terminada a graduação, permaneci na escola, mas iniciei o trabalho em outra, bem diferente da primeira. Depois vieram muitas outras. Na última instituição da Educação Básica em que trabalhei, entre 1998 e 2010, o mundo e a escola já viviam sob outra lógica econômica e cultural, fortemente influenciada pela doutrina neoliberal e pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. As avaliações externas em larga escala passaram a ditar um novo ritmo para a prática docente e para o uso de novos equipamentos tecnológicos. Potencializados pela internet, passaram a imprimir novas formas de organização curricular, por exemplo, com as aulas a distância. Em 2006, construímos, nessa escola, a primeira turma a distância para aulas de História e Cultura Afro-Brasileira, regulamentada pela Lei nº 10.639/2003, decorrente das políticas educacionais inclusivas promovidas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Concretamente fui aprendendo com as contradições, com os conflitos e com as interações. Foram ricos encontros de diferentes formas e com diferentes sujeitos que permitiram conhecer o espaço escolar, sua organização, seu currículo e sua avaliação. Foram 27 anos atuando na Educação Básica. Nesse ínterim, fiz duas especializações até finalmente decidir fazer um mestrado. Com essa finalidade, tive que deixar a escola de Educação Básica para poder concluir o mestrado, pois a gestão não permitia meu afastamento para estudo.

O mestrado veio no meu limite. Primeiro, porque comecei a perceber o quanto eu romantizava a escola,

as visíveis relações de poder e a precarização do trabalho docente que nela ocorriam; segundo, porque iniciei uma atividade de formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (primeira fase), fato que me fez mudar meu foco de interesse dos alunos e alunas para professores e professoras. Quando se começa a formar professores, é feito um deslocamento epistemológico importante. O/A outro/a que passei a formar é aquele/a que, como eu, estava dentro da sala de aula, portanto conhecia bem o chão da escola e os desafios enfrentados.

O mestrado foi um alargamento das fronteiras, tanto teórico-acadêmicas quanto das minhas convicções e filiações. Lembro-me do que disse uma professora querida no primeiro dia de aula: “*Depois do mestrado, vocês não serão mais os mesmos!*”. De fato, é verdade! A multiplicidade de autores/as e a vasta bibliografia me deram acesso a diferentes áreas de conhecimento, porém, por outro lado, o *habitus* acadêmico ia agindo e se moldando até o ponto de se tornar um lugar de conforto que me levava a pensar que aquele lugar era seguro e para sempre. Ledo engano! Senti, muitas vezes, que tudo que aprendera, durante o longo período em que estive dentro da escola, de nada valia para a universidade. Para a academia, o saber forjado pela pesquisa científica era útil; falar da sua experiência na escola era senso comum; por isso, por vezes, cheguei a me perguntar: “*E não serei eu uma professora?*”.

### **Agora sou uma professora universitária**

Às vésperas da defesa da dissertação de mestrado, uma amiga professora me avisou da seleção para pro-

fessores/as substitutos/as da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tremi, respirei e disse: “*Eu farei!*”. Assim, cheguei ao Ensino Superior em 2011. Por quatro anos, ministrei as disciplinas do currículo: Gestão Educacional, Política Educacional, Organização e Legislação da Educação Básica, Educação do Campo e Movimentos Sociais, entre outras. Foi o período em que senti na pele o que era a precarização do trabalho docente. A cada semestre, cinco disciplinas que geralmente não se repetiam no semestre seguinte. Uma contradição institucional marcante, mas a contradição docente era o que mais me chamava a atenção.

Às vezes, deparava-me com alguns/mas professores/as que lutavam por melhores condições de trabalho e de qualidade na educação, mas que mantinham na invisibilidade a condição dos/as professores/as substitutos/as e temporários/as. Para mim, era caótico, uma vez que, como ainda hoje, passo muito tempo construindo o planejamento, sempre com muito zelo de consultar os projetos pedagógicos dos cursos em que era lotada, com atenção à metodologia de ensino e recursos a serem utilizados. Tendo que ministrar cinco disciplinas, não sobrava muito tempo para o estudo sistemático nem para o acompanhamento da evolução da aprendizagem dos/as alunos/as. A intensidade de atividades me esgotava e limitava minha capacidade criativa.

Inúmeras vezes, flagrava-me lembrando das reuniões de planejamento das escolas pelas quais havia passado, dos diálogos e das construções pedagógicas que ocorriam na sala de professores/as, sempre animadas e com projetos maravilhosos, alguns, claro, nem sempre executados. Na universidade, os/as professores/as das mesmas áreas não planejam juntos; plane-

jar é uma ação solitária. Mesmo sendo orientada para a Gestão Democrática e o Planejamento Participativo, não observa efetivamente essas práticas.

Essas questões recuperadas pela minha memória permitem confrontar dois níveis de espaços educativos e seus modos de operar a educação. Para contribuir para a melhoria da Educação Básica, é preciso conhecer profundamente a escola e, na minha visão, a academia não a conhece suficientemente. Por isso mesmo, não conseguia transferir a teoria e a prática para os/as professores/as em formação na graduação.

Passados quatro anos, submeti-me ao concurso público da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para o setor de estudo de política e planejamento, gestão e avaliação da educação e organização e legislação da educação, no qual fui aprovada. Iniciei minhas atividades no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) em 2016. Sem dúvida, foi uma grande alegria ter a aprovação e a oportunidade de ser docente efetiva de uma universidade tão respeitada. Intuí que teria uma oportunidade de construir novas relações, de aprender e de ensinar com mais tranquilidade e segurança. Eu não estava errada!

Minha chegada à Fafidam não me causou estranheza; senti-me em casa e procurei, na primeira ação, conhecer aquele território. Em um significado amplo, o termo “território” aqui empregado vincula-se ao de território do conhecimento, território político e cultural, território curricular, ou seja, refiro-me a território como região que abriga conhecimentos, políticas, culturas e realidades socioeconômicas bem distintas. O Vale do Jaguaribe, mesorregião cearense onde está localizada a Fafidam, é um território de históricas lu-

tas campesinas, onde a resistência marca cada mulher e cada homem daquela localidade. O Acampamento Zé Maria de Tomé é um exemplo marcante das lutas, além do grupo de mulheres Mãos que Criam, do Movimento de Mulheres do Vale do Jaguaribe – As Girassóis, com as quais passei a manter um diálogo permanente e que me abriram uma capilaridade de encontros com outros grupos de mulheres e de oprimidos. Essa realidade é considerada em todos os meus planejamentos e em todas as atividades desenvolvidas nos componentes curriculares que ministro. Na região jaguaribana, o exercício da docência é um esporte de combate, conforme Bourdieu (1983).

A minha identidade docente, depois desses encontros, foi quase nocauteada. Eu entendi que precisava repensar minhas práticas, contextualizá-las, afinal meus/minhas alunos/as são, em maioria, sujeitos regionais que guardam – de diferentes maneiras – a resistência histórica do povo do sol. São muitas frentes! Essas lutas me obrigaram a reavaliar a docência, a função da universidade, as minhas aulas e o currículo que proponho para cada disciplina ministrada.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45).

Passei a ter maior clareza de que é preciso equilíbrio entre o pedagógico e o político. Como podemos exercer uma docência descontextualizada? Pensando



assim, organizei um projeto de extensão que foi desenvolvido dentro de uma escola de ensino médio, denominado *Relações de gênero na escola: ênfases, tensões e desafios atuais*, no ano de 2017. Com a ajuda de duas colegas do curso de Letras, ambas da Literatura, iniciamos um encontro que atualmente faz parte da agenda de eventos da Fafidam, o *Re-existência: Vivências e Escritas Feministas* (REVIF). Além das necessidades reais do município de Limoeiro do Norte, cidade em que a Fafidam está instalada, à época, não registrava nenhuma política educacional sobre a temática; era minha forma de manter o contato com a escola pública. Em 2018, passei a adotar o planejamento participativo como metodologia para a elaboração do Plano de Curso e de Ensino, a fim de viabilizar que a história dos/as alunos/as e suas necessidades de aprendizagem fossem amplamente consideradas e também de contribuir para a cultura de construir o planejamento coletivamente, valorizando o diálogo e a negociação, mas também as condições reais de aprendizagem da comunidade, da sua luta e da sua história.

No mesmo movimento, inseri os Diários Crítico-Reflexivos (DCRs), que me ajudam a concretizar a avaliação formativa e funcionam como recurso didático para o planejamento das aulas. Os DCRs efetivamente viabilizam a observação dos estilos de escrita e do posicionamento crítico-reflexivo dos/as alunos/as quanto ao conteúdo e à lógica de construção dos argumentos e principalmente viabilizam fazer o acompanhamento e a evolução das aprendizagens dos/as discentes, pois, como ocorrem semanalmente, permitem que a análise e os *feedbacks* sejam permanentes e consequentemente facilitem a regulação das aprendizagens. Na verda-

de, sinto os DCRs como articuladores de um diálogo pedagógico efetivo e muito significativo que me ajuda na mediação da aula, uma vez que as suas leituras ocorrem semanalmente no início de cada aula, assegurando a construção da linha do tempo e, com isso, ativando a memória cognitiva de todos/as os/as docentes.

Cada vez mais, venho encontrando caminhos que me ajudam a mediar a aprendizagem, sempre com muita atenção à pedagogia e à formação política dos/as futuros/as professores/as e, com isso, alimentando minha identidade docente. Afinal, *não serei eu uma professora?*

### **Formadora em formação: aprendendo e ressignificando as práticas docentes**

Já tardava o dia, quando recebi a notícia de que, em função da pandemia provocada pela Sars-CoV-2, popularmente conhecida como Covid-19, as aulas presenciais na Universidade e demais estabelecimentos educacionais estavam suspensas no estado do Ceará. Essa determinação já era esperada. O que não era esperada, na verdade, era a situação em si: o isolamento social global em função de um vírus. Não havia recomendações sobre as ações institucionais, exceto sobre como se proteger (pelo menos tentar) do vírus.

À medida que a situação se agravava e se tinha clareza de que o isolamento se prorrogaria, a UECE, seguindo as decisões legais e as experiências ocorridas em instituições do mundo todo, decidiu pela continuidade do ensino na modalidade remota. Logo, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), em uma decisão histórica e essencial para o momento, convidou-nos para uma

formação que tinha dois propósitos principais: habilitar às novas tecnologias e viabilizar a formação docente. A partir daquele momento, fui dimensionando a situação em que vivíamos e os impactos para a vida social e educacional e obviamente para a minha prática docente.

A comunidade *ueceana* passava por um período em que era preciso manter o diálogo e fazer o exercício da escuta com vistas ao entendimento da situação para a tomada de decisões. Havia um rebuliço entre nós, professores/as, e muitas perguntas orbitavam em nossa mente: como farei para dar continuidade às minhas aulas? Que recursos tecnológicos a UECE disponibilizará? Quais habilidades terei que melhorar para poder utilizar os recursos tecnológicos disponíveis? Como meus/minhas alunos/as acessarão as aulas? Eram tantas indagações e poucas respostas.

O fato é que a proposta de formação assumida pela Prograd chegava em bom momento. O curso *Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem* iniciou e mobilizou muitos/as docentes. Foi, a meu ver, uma estratégia formativa excepcional: primeiro, pelo contexto em que surge; segundo, pelo ataque a uma necessidade histórica de se investir em formação docente no Ensino Superior; terceiro, por delimitar o currículo do curso para constructos basilares e fundamentais para a formação docente; e, por último – talvez mais importante, diante do contexto –, por ser ofertado na modalidade a distância, porque:

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as

quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 2007, p. 22).

O currículo proposto para o curso era conhecido; as teorias que embasam a formação docente, a identidade docente, as metodologias, o planejamento e a avaliação, em particular, eram a possibilidade de um novo encontro com leituras, com autores e com colegas. A organização do curso sabidamente envolvia momentos pedagógicos diferentes: palestras, encontros com grupos de colegas acompanhados pelos/as professores/as e atividades que valorizavam a experiência docente, por exemplo. De fato, o processo histórico, o contexto e o trabalho interferem nos processos profissionais pessoais e coletivos (ALVES *et al.*, 2007). Essa iniciativa do curso era o melhor exemplo para descrever essa opinião. Pessoalmente fiquei animada e motivada.

Em meio a toda a desordem causada pela Covid-19, encontramos-nos como instituição educativa, como docentes e como companheiros/as dessa viagem na nave UECE. Embora objetivamente, ao iniciar a experiência de formação, eu tivesse um objetivo específico, não sabia a dimensão transformativa que essa experiência me proporcionaria de:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

São novos aprendizados que alimentam, que constroem e que reconstróem minha identidade docente. A experiência formativa forjada pela Prograd foi me ajudando a ressignificar e a recontextualizar, pois o saber construído na experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (BONDÍA, 2002) e o que nos dá sentido e nos transforma. Até aqui, consigo identificar inúmeras mudanças que fiz e certamente farei outras. Afinal, *não serei eu uma professora?*

Escrever este memorial docente é uma reverberação do curso *Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem* e deve ser compreendido dentro de uma lógica significativa, interativa, reflexiva e crítica. Não é possível organizar a memória sem acessar os períodos anteriores e a forma como a história pessoal vai forjando a minha identidade de professora e consequentemente da profissão docente. Sendo assim, foi inevitável um recuo na minha história e, ao fazer isso, tive clareza das imensas mudanças que ocorreram. A minha memória registra a palmatória, o quadro-negro, o próprio giz, o mimeógrafo, o meu inesquecível flanelógrafo, o retroprojeto, o computador e atualmente um amplo arsenal de recursos tecnológicos, redes sociais, aplicativos e *softwares* que me ajudam a manter a comunicação com os/as discentes e a desenvolver as atividades pedagógicas. Vivemos a era da educação 4.0<sup>4</sup>, portanto preciso reconhecer e conduzir meu processo formativo buscando me aproximar dessa realidade que marca este tempo histórico.

---

<sup>4</sup> Termo comumente utilizado para descrever essa revolução global permeada pelas tecnologias da informação.

Eu e o mundo todo somos convocados/as a prosseguir. Prosseguir tem aqui não apenas o sentido de dar continuidade, adaptar-se ao contexto “estranho”, mas de um imenso compromisso com a minha profissão, comigo, com os/as discentes e com a Instituição na qual atuo e onde vivencio e concretizo a ação docente. De fato, o processo histórico, o contexto e o trabalho interferem nos processos de profissionalização; assim sendo, cada docente responde a esse tempo histórico e a seus desafios de diferentes formas, com reações particulares que dizem muito sobre cada profissional (ALVES *et al.*, 2007). Eu, por exemplo, certamente fiz as minhas escolhas e assumi compromissos, não só pelas necessidades reais do presente, mas também pela trajetória profissional à qual me submeti e a que fui submetida desde os 17 anos de idade: a docência. Percurso longo, com grandes desafios, em que fui – errando, aprendendo e acertando – me abrindo para a transformação na tentativa de melhor traduzir a ciência em saberes (ANASTASIOU, 2002).

Por fim, preciso realçar que exercer a docência e assumi-la como profissão exige admitir o movimento permanente e dinâmico de se deixar transformar, sem romantismo, com crítica e com compromisso com as exigências profissionais estabelecidas. Neste atual contexto, recorro a Tardif e Lessard, citados por Lacerda (2015), quando mencionam que o trabalho docente constitui-se como uma das ferramentas para a compreensão das transformações da sociedade e do trabalho pedagógico. Dito de outra forma, exige movimento, respostas para viver e conviver que passam necessariamente pelo conhecimento que construímos ao acessarmos a ciência e sua aplicabilidade prática, tradução que

só pode ser feita por meio pedagógico e por intermédio de profissionais docentes. Com isso, quero afirmar: “*Sim, sou professora!*”.

## Referências

ALVES, C. S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

ALVES, R. *Do universo à jabuticaba*. São Paulo: Planeta, 2010.

ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão do ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *Revista Univille*, Joinville, v. 7, n. 1, p. 7-16, 2002.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, P. *Como é possível ser esportivo?: questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CANÁRIO, R. *O que é a escola?: um “olhar” sociológico*. Porto: Porto, 2005.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79-100, 2015.



## 25 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DAS ATIVIDADES DOCENTES QUE COMPÕEM A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE ENSINO SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap25>

### **LUISA CÉLIA MELO**

Doutora em Química Analítica (2010), mestra em Química Inorgânica (2006) e graduada em Química Industrial (1986), tendo feito toda sua formação acadêmica na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora adjunta do curso de Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com atuação no *campus* do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec), em Tauá. Atua na área de Química Analítica, com ênfase em Eletroanalítica, Eletrodeposição de Ligas Metálicas, Ensino de Química, Bioadsorção e Química Ambiental, principalmente na qualidade da água. É coordenadora do Grupo de Pesquisa em Química (GPEQ).



memorial constitui-se como uma autobiografia e configura-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve, então, ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e dos acontecimentos que constituem a trajetória acadêmico-profissional de sua autora, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido por ela (SEVERINO, 2000). Neste processo de descrição da minha trajetória, quero iniciar com um pensamento do nosso grande educador Paulo Freire (1994 *apud* TAKAHASHI, 2021, s.p.):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Que tenhamos sempre muita esperança para desenvolvermos um trabalho brilhante, contribuindo para a formação de qualidade dos nossos jovens e crescimento do nosso país.

Neste memorial, apresento um relato histórico e descritivo das atividades que compuseram a minha trajetória acadêmico-profissional no período de novembro de 2016 a fevereiro de 2021, na Faculdade de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns

(Cecitec), unidade do interior da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá, Ceará. Ênfase minha capacitação profissional, meu desempenho acadêmico e minha produção técnico-científica, abordando um pouco da minha formação e da identidade profissional.

Anastasiou (2002) aborda a questão da formação didática dos professores de instituições de ensino superior (IES) advindos das mais variadas áreas do conhecimento nos diferentes cursos disponibilizados por estas. Em seu texto, relata que, em geral, esses professores não estão preparados para o exercício da docência, com exceção dos oriundos de cursos de licenciaturas. Esta questão é bem comum no ensino universitário, no qual profissionais e pesquisadores se tornam docentes, que, por mais capazes que sejam, podem não apresentar a mesma competência na construção dos significados, dos saberes e das habilidades referentes à docência, uma vez que, em sua maioria, não receberam formação adequada para esse fim, nem na graduação nem nos cursos de pós-graduação. Dentro dessa perspectiva, destaca-se também a importância da contextualização no processo de ensino/aprendizagem e de conhecer os elementos que compõem as teorias pedagógicas produzidas pela Pedagogia e pela Didática. Sendo evidenciado que, além dos saberes científicos necessários para o crescente domínio de cada área, é fundamental a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência, deixando claro que a docência não é vocação, mas uma profissão que exige profissionalização.

Eu me enquadrado dentre esses professores que assumiram a sala de aula sem nenhuma formação didático-pedagógica. Sou bacharela em Química Industrial e trabalhei por 10 anos na indústria, no entanto o tra-

balho na indústria não me trazia realização profissional. Eu sentia que faltava alguma coisa. Foi nessa busca desse algo que faltava que, em 2002, fiz concurso para professora substituta na UFC. Fui aprovada e iniciei minha carreira docente sem nenhuma formação didático-pedagógica. Ministrei disciplinas de Química Analítica a nível de licenciatura e de bacharelado para vários cursos de graduação, entre eles, Química, Farmácia, Engenharias e Agronomia, por um período de dois anos, tempo após o qual se findou meu contrato. Passado esse período, eu me senti encantada com a docência e resolvi abraçar a apaixonante carreira de professora.

Como eu só tinha a graduação, decidi fazer pós-graduação. E, após processo seletivo, ingressei no mestrado em Química da UFC em agosto de 2004, defendendo a dissertação em agosto de 2006. No mesmo mês, já entrei para o doutorado após processo seletivo e, em novembro de 2010, defendi minha tese, obtendo grau de doutora em Química Analítica. Durante a minha pós-graduação, fiz apenas uma disciplina de Iniciação à Docência, que consistiu em ministrar aulas em uma dada disciplina para alunos de graduação, sem nenhuma orientação didático-pedagógica.

Assim, durante minha pós-graduação na UFC, não tive oportunidade de conhecer as teorias disponibilizadas pela Pedagogia e pela Didática, pois o programa do qual fiz parte tinha como foco principal a pesquisa. E aí o desenvolvimento desses saberes me foi sendo transmitido por meio de trocas de experiências entre os pares e com os estudantes e pelas relações e interações no trabalho. E foi dessa forma que fui construindo a minha identidade profissional, através da experiência prática do dia a dia em sala de aula.

Ainda sobre a formação da identidade de professores de IES, Lacerda (2015) investigou como estes, sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas, elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado. Os professores pesquisados explicitaram elementos necessários à prática pedagógica, podendo ser sintetizados em três saberes: do conhecimento específico, do pedagógico e da experiência. Tais dados revelaram que o professor do ensino superior tem clareza das exigências necessárias à prática docente e que é preciso articular os saberes construídos na trajetória pessoal com os saberes específicos à prática pedagógica.

O desenvolvimento desses conhecimentos vai sendo construído por estes profissionais através de trocas de experiências entre os pares e com os estudantes, indicando a efetiva profissionalidade à medida que os docentes reconstróem os saberes inerentes à profissão. A interação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com o próprio conhecimento possibilita o surgimento de mais informações. Por sua vez, os fatores relacionados com a dimensão didática e também pedagógica vinculam-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e de apropriação dos conhecimentos. Nesse contexto, é de fundamental importância para a formação desses professores a realização de cursos de formação continuada, envolvendo as questões pedagógicas e didáticas. Outro aspecto comentado pelo autor, que é de muita importância, é o fato de a pesquisa se sobrepôr à docência em cursos de bacharelado, ressaltada nos programas de pós-graduação cuja formação do pesquisador é priorizada. Assim,

destaca-se a importância da formação pedagógica do professor universitário a ser trabalhada na pós-graduação, integrando à sua missão básica de formar pesquisador as questões pedagógicas que dizem respeito aos métodos de produção do saber (LACERDA, 2015).

Por outro lado, Alves *et al.* (2007) realizaram uma exposição teórica sobre formas identitárias de profissionais docentes, na intenção de subsidiar uma discussão sobre profissionalidade de professores. A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial. As relações de trabalho fundamentam-se na luta pelo poder em um contexto de acesso desigual. Dessa forma, tem-se diferentes identidades típicas no exercício da profissão.

A abordagem funcionalista concebe os profissionais como comunidades unidas em torno dos mesmos valores e da mesma ética de serviços e considera o *status* profissional apoiado no saber científico. A abordagem interacionista simbólica, por outro lado, permite uma análise sistêmica da situação de trabalho, com ênfase na carreira, nos planos de carreira e nas trajetórias socioprofissionais. A implantação do plano de cargos e salários baseado no conceito de competência se constitui em exemplo dessas transações no mercado de trabalho. As configurações identitárias são intensamente vividas pelos professores e remetem a definições de si e dos outros. A constituição das identidades está sempre em movimento e em mudança. Esses movimentos constituem construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação.

Logo após o término do meu doutorado, submeti um projeto ao programa de Desenvolvimento Científico Regional (DCR) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e consegui uma bolsa DCR, assumindo-a na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde permaneci de 2011 a 2013.

Depois de um novo processo seletivo, ingressei como professora visitante na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Instituto de Ciências da Natureza, onde atuei de 2013 a 2015. Foi nesse período em que eu estava na Unilab que prestei a seleção para o concurso para professora efetiva da UECE, no qual fui aprovada em primeiro lugar, assumindo o cargo em novembro de 2016, na vaga de professora de Química Analítica do Cecitec/UECE, Tauá, Ceará.

### **Capacitação profissional**

Um novo ciclo se iniciava em minha vida: a realização de um sonho que custou uma jornada de 15 anos de preparação. Muitas lutas, algumas derrotas, mas, enfim, a vitória! E foi com muita alegria que iniciei essa nova fase de minha trajetória, cheia de esperança e determinação. E, nesta retrospectiva, começo minha fala abordando os novos desafios que enfrentei durante o início dessa fase, sendo o maior de todos a migração para uma nova linha de pesquisa, uma vez que minha área de formação não podia ser desenvolvida frente às condições rudimentares de nosso laboratório. Disparamos de um único laboratório de ensino para todas as disciplinas da Química e temos que conciliar as aulas

práticas com as atividades de pesquisa no mesmo espaço. Isso é, de fato, um grande desafio para todos os professores dessa disciplina no Cecitec.

O processo de formação de um professor, por ser permanente, necessita ser cuidado e organizado para que os assuntos de interesse sejam constantemente objeto de estudo. No meu caso especificamente, meu olhar tem sido voltado para a Química Ambiental, principalmente para a *Qualidade da Água* e para a *Bioadsorção* de materiais derivados da caatinga. Como o nosso curso é de licenciatura, eu também tenho me interessado em pesquisas sobre o Ensino de Química, uma área que vem se destacando muito nas últimas décadas. Santos e Schnetzler (2003) relatam sobre a importância da Educação Química no desenvolvimento de competências para a formação de cidadãos participativos na sociedade, uma vez que a Química está diretamente relacionada com o avanço tecnológico globalizado. Essa dependência vai desde a utilização diária de diferentes produtos químicos até as influências e impactos no desenvolvimento dos países, nos problemas referentes à qualidade de vida das pessoas, nos efeitos ambientais das aplicações tecnológicas e nas decisões solicitadas aos indivíduos quanto ao emprego de tais tecnologias. Nesse contexto, tenho procurado fazer leituras e participar de eventos que me possibilitem novos aprendizados sobre essas temáticas, favorecendo minha produção técnico-científica.

Também tenho procurado realizar um constante trabalho de capacitação, pela realização de cursos de formação continuada, ofertados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE. Tais cursos têm contribuído positivamente para o meu crescimento profissional, permitindo um melhor desempenho das minhas



atividades como docente. De acordo com Parente (*apud* SCHNETZLER, 2012, p. 36):

Aquele que ensina está sempre a aprender, é quotidianamente agraciado com o convívio reabastecedor dos jovens, é obrigado pelo dever do ofício a se atualizar, é contaminado pela esperança, é desafiado a ter fé e jamais pode esquecer, pela natural confiabilidade da juventude, que a boa vontade é o estado de espírito mais essencial à transformação do mundo.

Diante desses aprendizados, reflito em como situo minha prática docente em relação aos modelos de ensino das universidades brasileiras (ANASTASIOU, 2001). Penso que aplico uma técnica entrelaçada nos três modelos. Em alguns momentos, tenho uma postura tradicional; em outros, tecnicista; e, em outros, inovadora.

Tenho observado, através da minha vivência em sala de aula, que, para cada turma, são necessárias metodologias diferentes, para favorecer o processo de ensino/aprendizagem. Assim, costumo utilizar métodos tradicionais, contextualizando o conteúdo ministrado com a vida cotidiana do aluno. Quando possível, conecto a teoria com a prática experimental, buscando desenvolver a criatividade e a independência dos discentes, estimulando-os ao pensamento crítico.

Procuo empregar nas minhas aulas uma metodologia baseada no planejamento participativo, buscando o domínio e o controle da ciência, com destaque à produção do conhecimento, ao processo de pesquisa e ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, construtivo e independente (ANASTASIOU, 2001).

D'Ávila e Madeira (2018) fizeram uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários, através das ações de planejamento. O pla-

nejamento se faz necessário, pois, sem essa ação, não desempenhamos com qualidade os nossos afazeres. O professor que não planeja não tem consciência clara de seus objetivos e, por decorrência, de seu ideário pedagógico ou de como sua ideologia política afeta suas relações pedagógicas. Isso porque ações de planejamento geram um processo reflexivo que diz respeito ao planejamento de ações didático-pedagógicas, resultando em uma aprendizagem mais eficiente e significativa, em qualquer nível de ensino.

Ao entrar na UECE, iniciei o ano de 2017 escrevendo meu primeiro projeto de monitoria na UECE, submetido ao Programa de Monitoria Acadêmica (Promac), para as disciplinas de Química Analítica I e Química Analítica II, que foi aprovado. Igualmente, no início de cada ano, tenho sido contemplada com uma bolsa de monitoria. O monitor tem um papel importante nas disciplinas de Química, pois auxilia o professor na organização das aulas experimentais, além de contribuir na aprendizagem dos alunos dessas disciplinas, tirando dúvidas dos cálculos matemáticos envolvidos.

Ainda em 2017, comecei a realizar pesquisas tendo como objeto de estudo a água. Com a colaboração de professores do nosso colegiado e de alunos do Cecitec, desenvolvemos um projeto intitulado “Estudo da capacidade de adsorção de materiais derivados da biomassa da caatinga, frente ao abrandamento da dureza da água de poço, da região dos Inhamuns”, que foi aprovado em reunião de colegiado e depois levado para a institucionalização pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), com parecer favorável em dezembro de 2018.

Durante esse quadriênio como docente da UECE, realizei várias atividades de ensino e de pesquisa, den-

tre as quais destaco aqui a ministração de disciplinas na área de Educação Química. Em princípio, tive dificuldades. Foram muitas leituras, muitas dúvidas, mas fui aprendendo a gostar e levei essa nova experiência do “ensinar” para as outras disciplinas de Química. Esse conhecimento mudou o meu olhar em relação às metodologias de ensino, deu-me uma visão mais humanizada no processo de avaliação (ANASTASIOU; MELO; CORDEIRO, 2008). Entendi ainda que a avaliação no modelo de prova não deve ser a única ferramenta a ser utilizada. Inovar é necessário sempre, pois cada aluno é único e tem suas particularidades no processo de aprendizagem.

Também tenho me envolvido em outras atividades que não sejam de ensino e de pesquisa. Em 2018, fui nomeada pelo colegiado do curso para compor a comissão do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com o objetivo de produzir um novo projeto pedagógico do curso (PPC). No início de 2019, após as eleições, fui nomeada para assumir a função de conselheira do Conselho de Centro do nosso *Campus*. Está sendo muito positivo conhecer e colaborar com a dinâmica das atividades do Cecitec.

Nesse período, desenvolvi orientação de trabalhos monográficos de 11 alunos e participei de várias bancas examinadoras de trabalho de conclusão de curso no nosso *Campus*.

### **Produção técnico-científica**

A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. (CHASSOT, 2003).

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos nesse período, publiquei três artigos em revistas interna-

cionais e três em revistas nacionais. Também enviei 13 trabalhos para eventos científicos na forma de resumo expandido e 11 na forma de resumo simples. Tive quatro capítulos de livro publicados com ISBN, na forma de *e-book*, e um livro publicado em edição de papel.

Ao iniciar minha vida docente no Cecitec, imaginei que minha produção científica seria comprometida, no entanto, diante dessa dificuldade, abri-me para novas oportunidades e migrei para outra linha de pesquisa. Tal ação foi um ganho inigualável, pois já consegui orientar alguns trabalhos monográficos em áreas interdisciplinares que vieram a se transformar em resumos para eventos, capítulos de livros, artigos científicos e outros.

Creio que o processo de elaboração e de organização deste texto pode ser considerado como uma experiência formativa, na medida em que me possibilita descrever o conjunto de atividades desenvolvidas e as impressões sobre o que foi realizado. Durante essa narração, fica evidenciado o meu amadurecimento profissional, em que ressalto a consciência de que o professor é mesmo um eterno aprendiz.

### **Considerações finais**

Ousadia tem genialidade, poder e mágica. Ouse fazer e o poder lhe será dado. (JOHANN GOETHE).

Ao descrever minha trajetória acadêmico-profissional no Cecitec, foi possível observar que me envolvi em várias atividades comuns à vida acadêmica e certifiquei-me de que as experiências formativas vivenciadas me permitiram, além de amadurecimento profissional, um certo crescimento intelectual, mostrando um percurso positivo com relação ao meu desempenho.

Como reflexão diante das minhas vivências nesse quadriênio, posso dizer que foi um tempo de muito trabalho, mas que me trouxe ótimas experiências e grandes realizações, não podendo deixar de registrar aqui minha alegria e satisfação em fazer parte do corpo docente da UECE.

Gostaria de terminar este texto com um pensamento do Charles Chaplin que muito me representa:

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, pois cada pessoa é única para nós e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, mas não se vai só, nem nos deixa só, leva um pouco de nós e deixa um pouco de si mesma. Essa é a mais bela responsabilidade de nossas vidas e a prova tremenda de que as almas não se aproximam por acaso.

## Referências

ALVES, C. S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos, *Revista Univille*, Joinville, v. 7, n. 1, p. 7-16, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. *In*: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 57-70.

ANASTASIOU, L. G. C.; MELO, M. M. O.; CORDEIRO, T. S. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. *In*: CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. (org.). *Formação pedagógica e docência do professor universitário*. Recife: UFPE, 2008. p. 319-383.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 22, p. 89-100, 2003.

D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. *Ateliê didático*: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: UFBA, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79-100, 2015.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. *A educação no Ensino de Química*. Ijuí: Unijuí, 2003.

SCHNETZLER, R. P. A. Educação Química no Brasil: 25 anos de ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. (org.). *Educação Química no Brasil*: memórias, políticas e tendências. 2. ed. Campinas: Átomo, 2012. p. 17-38.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TAKAHASHI, A. M. Esperançar em tempos de pandemia: relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte. *Revista Ponte*, [S.l.], 2021.

## 26 SER DOCENTE UNIVERSITÁRIA: APRENDIZ EM CONTÍNUA (TRANS)FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap26>

### **PAULA PEREIRA SCHERRE**

Sou mulher, aprendiz em comunidade, doutora em Educação e professora efetiva do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte, Ceará. Também sou facilitadora de Biodança, coordenadora do "Grupo de Estudos Transdisciplinares e colaboradora do projeto de extensão Encontros (Trans)Formativos de Educadores: Celebrando a Vida!". Atuo nas áreas de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação a Distância, Complexidade, Transdisciplinaridade, Comunidade de Aprendizagem. E-mail: paula.scherre@uece.br

Viver / E não ter a vergonha / De ser feliz / Cantar e cantar e cantar / A beleza de ser / Um eterno aprendiz. (O que é? O que é?, GONZAGUINHA).

Este memorial crítico-reflexivo é fruto da formação docente intitulada Prática Docente no Ensino Superior: Planejamento, Metodologias e Avaliação, realizada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) entre os meses de junho e setembro de 2020. Este texto é uma ampliação da atividade final, na qual os/as participantes foram convidados/as a fazer registros e reflexões sobre a sua trajetória profissional docente, principalmente como professores/as da UECE a partir das aprendizagens proporcionadas por essa referida formação.

Ao propor o título “Ser docente universitária: aprendiz em contínua (trans)formação pessoal e profissional”, parto do princípio de que sou um ser humano complexo, transdisciplinar, inacabado, em constante vir a ser. Como docente-pesquisadora universitária, também sou eterna aprendiz, estou em constante (trans) formação, em construção e vínculo comigo, com as outras pessoas e com o meio/planeta em que vivo e convivo, buscando estar em contínuo desenvolvimento pessoal e profissional e em busca de religação de saberes, fazeres e conheceres.



## Meu breve percurso formativo pessoal e profissional antes de me tornar professora da UECE

Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade. (Prelúdio, RAUL SEIXAS).

Fez parte de meu percurso de formação humana e de docente/acadêmica, antes da entrada na UECE, a formação acadêmica em Desenho Industrial (Programação Visual/*Design* Gráfico) e em Pedagogia, além do mestrado em Psicologia Social e do Trabalho, com ênfase no estudo da usabilidade, navegabilidade e acessibilidade de interfaces gráficas (Análise Ergonômica) e da realização de uma especialização em Educação a Distância. Fui professora em faculdades particulares, em cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Comunicação, de Educação, de Segurança e Ordem Pública e fui assistente de Educação a Distância, vinculada à coordenação pedagógica, em uma formação de professores de escolas públicas voltada para a prevenção ao uso de drogas. Também fui diagramadora e coordenadora da equipe de diagramação em uma editora de livros por três anos.

Minha primeira experiência com a docência foi na disciplina de Estágio Supervisionado em Prática Docente, no mestrado em Psicologia Social e do Trabalho, na qual lecionei a disciplina de Ergonomia 1, para uma turma com estudantes de diferentes cursos de graduação. A experiência foi péssima! Até então, eu nunca tinha sido nem me enxergado como professora e aquele jeito que exerci minha docência foi completamente sem sentido e muito desgastante. Apesar de eu sentir que não queria ser professora daquele jeito, isto é,

“uma professora conteudista que somente reproduzia o que estava nos livros e os cobrava em provas”, naquele momento, não teve condições formativas de aprender a fazer de outra maneira.

No mestrado que fiz, à época, não se realizava formação docente/pedagógica, apesar de a realização do Estágio Docente Supervisionado ser uma exigência acadêmica, muito menos havia espaço e condições para se proporcionar caminhos para a reconstrução da docência de qualquer estudante. Ao menos foi o que eu percebi a partir da experiência vivida. As autoras Anastasiou (2003) e Lacerda (2015) trazem reflexões e críticas sobre essa falta de formação pedagógica nas pós-graduações, principalmente, naquelas que não são relacionadas diretamente à área de Educação.

Anastasiou (2003, p. 7) compreende que saberes científicos e pedagógicos são “[...] essenciais à profissão do docente no ensino superior” e que a maioria dos/as professores/as, mesmo os/as de licenciaturas, não necessariamente passam por estudos e por reflexões sobre a docência (saberes, competências, compromissos, habilidades) e sobre as questões de ensino e de aprendizagem próprias da profissão de professor/a da educação superior.

Já Lacerda (2015), a partir de sua pesquisa com professores/as de cursos de bacharelado que não tinham formação formal para ensinar na educação superior, identifica que a docência, nesse nível educacional, exige conhecimentos específicos da área, saberes pedagógicos e saberes da experiência de vida e de profissão. Também destaca a importância de se assumir a “[...] docência como trabalho, no sentido de uma prática interativa e situada no contexto da complexidade que

envolve a profissão” (LACERDA, 2015, p. 90), envolvendo professores, seus pares e estudantes em diálogo, em relação e em construção. Além disso, o saber crítico e reflexivo deve também ser objeto de estudo e trabalho do professor, “[...] recriando sua prática profissional” ao longo de sua vida profissional (LACERDA, 2015, p. 90).

A primeira oportunidade de reconstrução e de (trans)formação docente foi no doutorado em Educação (SCHERRE, 2015), em que, a partir das tomadas de consciência teóricas e experienciais à luz da complexidade (MORIN, 2007) e da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), pude, por meio de relatos de história de vida de formação e de relatos de experiência (JOSSO, 2004), reconstruir minha matriz pedagógica e pesquisadora – composta pelos “[...] arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais” que são acionados quando atuo como professora e como pesquisadora (FURLANETTO, 2009, p. 97) – e realizar minha (trans)formação docente, profissional, integrada por processos auto-hetero-ecoformativos (PINEAU, 2003), envolvendo a mim, os outros e os meios onde vivo e convivo.

As teorias da complexidade e da transdisciplinaridade me convidam a religar saberes, a integrar e a expandir métodos de pesquisa e de formação, a me reinserir como sujeito no processo de conhecimento, a compreender o ser humano e a realidade como tecidos conjuntos de diversas dimensões, entre outros aspectos (MORAES, 2008). A partir de Furlanetto (2010), também compreendo que a formação é um processo de (trans)formação, ou seja, é espaço e tempo para revisão, ampliação e transformação da matriz pedagógica do/a professor/a, para propiciar a integração entre di-

mensões pessoais e profissionais e a apropriação dos processos de formação, para permitir que o/a professor/a atribua sentido a essa em sua própria história de vida e pense sobre suas aprendizagens docentes tanto na formação inicial quanto na continuada (SCHERRE, 2015).

Além disso, iniciei a formação para ser facilitadora de Biodança em 2014, que foi finalizada no início de 2019. A Biodança é um sistema de desenvolvimento e de integração humana cuja metodologia consiste em induzir vivências integradoras por meio da música, do movimento e de situações de encontro em grupo, desenvolvido pelo chileno Rolando Toro Araneda. Um paradigma fundante desse sistema é o princípio biocêntrico, que faz “[...] referência imediata à vida” (TORO, 2005, p. 50), compreende o universo como um sistema vivo e “[...] é um ponto de partida para estruturar as novas percepções e as novas ciências do futuro relativas à existência: atribuição de prioridade ao ser vivo” (TORO, 2005, p. 51).

Além de conhecer a Biodança intimamente, seus fundamentos teóricos e sua metodologia, essa formação me permitiu entrar em contato teórico-vivencial com a perspectiva de que os processos formativos devem, entre outros aspectos, propiciar o desenvolvimento humano, envolver todas as dimensões do ser humano, indo além do aspecto cognitivo, e, inclusive, envolver o corpo/movimento, a vivência e a vida como centro (princípio biocêntrico) das nossas ações, bem como os vínculos que estabelecemos conosco, com os outros e com a totalidade/natureza/universo.

As aprendizagens construídas ao longo desses diferentes processos formativos, intensamente vividos,

e a interligação de áreas de conhecimento fizeram – e ainda fazem – parte de minha trajetória pessoal e profissional, pois compreendo que, a partir da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, do tecido conjunto (complexidade) que compõe a realidade e a vida e do princípio biocêntrico, posso dizer que esses referenciais teóricos, ontológicos, epistemológicos e metodológicos ainda continuam inspirando minhas reflexões e práticas e fazendo parte de minha identidade docente. Instigam-me a ampliar e incluir diferentes e diversos olhares, perspectivas, saberes, seres e fazeres. Meu percurso foi e é composto a partir do encontro e interações com muitas vozes, pessoas, estudos e relações; que somente fazendo junto pode, de fato, tornar-se realidade.

### **Novas dimensões do meu percurso formativo pessoal e profissional após me tornar professora da UECE**

Eu te desejo a paz de uma andorinha / No voo perfeito, contemplando o mar / E que a fé movedora de qualquer montanha / Te renove sempre, te faça sonhar. (Te desejo vida, FLÁVIA WENCESLAU).

Desde dezembro de 2016, sou professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), *campus* da UECE, em Limoeiro do Norte, Ceará. Minha área de concurso é Tecnologias das Informação e da Comunicação. Ao longo deste percurso profissional como docente da UECE e como coordenadora de curso (pelo menos até junho de 2021), tenho feito várias formações, tanto específica na área de Tecnologias quanto em outras, como a I Formação de Docentes da UECE, a Formação de Coordenadores e uso dos recursos do Google for Education, todas ofer-

tadas pela UECE, e também sobre temáticas variadas, como: Escola da Ponte, Sala de Aula Invertida, Tecnologias Educacionais, Meditação, Aprender em Comunidade, Círculo de Estudos sobre Desenvolvimento Curricular e Ressignificação Continuada do Modo de Vida e da Educação (ReCoMove). Em setembro de 2020, finalizei o curso Prática Docente no Ensino Superior, também ofertado pela UECE, como já mencionado.

Penso ser de suma importância a formação pedagógica no percurso de desenvolvimento profissional do/a professor/a universitário/a, ainda mais se essa permite que o/a profissional reflita sobre sua própria prática, sobre sua docência, sobre sua profissionalização. Alves *et al.* (2007) compreendem a identidade profissional docente estando sempre em movimento e em mudança, sendo composta de elementos subjetivos e de sua trajetória pessoal e social (processos biográficos) e da relação e interação estabelecida entre os parceiros (processos relacionais), articulando a identidade e a profissionalidade, processos esses que podem ser construídos e reconstruídos ao longo da vida. Os/As autores/as propõem ainda que o ambiente de trabalho contribua para que esses processos ocorram, com suas interações e relações, e que “[...] darão origem a uma estrutura de identidade profissional” (ALVES *et al.*, 2007, p. 273). Por fim, percebem que esses movimentos são “[...] construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (ALVES *et al.*, 2007, p. 283).

De alguma maneira, o curso Prática Docente no Ensino Superior ofertou espaços para que, em parte, essa reflexão ocorresse, porém foi bastante focado no estudo teórico e em produções escritas, com exposi-

ções, com conteúdos, com calendário e com atividades avaliativas já previamente definidas. Penso que poderia haver também mais momentos de partilhas e de diálogos entre os participantes da turma e com a professora-tutora. Esses momentos foram poucos. Institucionalmente, os encontros de partilha foram destinados à apresentação do trabalho em grupo, no qual desenvolvemos um plano de aula.

Além disso, a nossa professora-tutora, gentil e oportunamente, propôs-nos outros encontros “extras” para que pudéssemos nos conhecer e partilhar dúvidas, inquietações e reflexões. Isso foi ótimo, mas, como era em um dia e horário diferentes dos já previstos no calendário da formação, nem todos/as puderam participar. Eu pude estar presente em praticamente todos esses momentos.

Apesar de as temáticas não serem novas para mim, pois versaram sobre assuntos muito caros à Pedagogia e à formação de professores/as, achei interessante ter utilizado o Google Sala de Aula com o perfil de estudante, já que eu havia utilizado apenas com o perfil de professora, assim pude perceber algumas dificuldades que os/as estudantes podem ter no momento de enviar uma atividade ou mesmo de baixar um documento. O aprendizado que levo envolve o cuidado e a melhoria nas orientações de como fazer essas ações nesse ambiente virtual.

Outra atividade de que foi interessante participar com colegas de outros cursos foi o plano de aula coletivo, por meio do qual pudemos dialogar sobre as duas áreas: Pedagogia e História. Pudemos refletir sobre o que pode nos unir e, mais uma vez, experimentamos o Google Documento e o Google Meet para uma constru-

ção coletiva e colaborativa. Também foi possível experimentar, novamente, o planejar com intencionalidade pedagógica, o uso de diferentes estratégias de *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2004) e a busca pela promoção das metodologias ativas de aprendizagem (CASTELLAR; MORAES, 2016).

A partir dos estudos e reflexões sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem desenvolvidas pelos/as professores/as na Universidade, Anastasiou e Alves (2004, p. 69) entendem que o/a professor/a deve ser um estrategista, no sentido de “[...] estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Conteúdos predominantemente factuais exigem estratégias diferentes de conteúdos procedimentais. Além disso, é necessário considerar o momento vivenciado pelos/as estudantes.

As autoras destacam que, no *habitus* da universidade, com a configuração curricular e a organização disciplinar (em grade), predominam as aulas expositivas e as palestras como estratégias de ensino, reforçando a “[...] ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 71). Elas ressaltam que os/as estudantes também ficam esperando por essa contínua definição e exposição do que deve ser aprendido. Essa foi a principal estratégia que vivenciei como estudante ao longo de minha vida escolar e ao longo da minha formação profissional e docente. As autoras ainda comentam que, apesar de por meio da exposição, tem-se maior controle do programa, da relação tempo-conteúdo. Mas, ao mesmo tempo, refletem: se “vencer o programa”, não significa garantia de ensino, muito menos de aprendizagem.



A partir da leitura de Morin e de Santos, as autoras indicam que é necessário romper com essas formas tradicionais de reprodução, de memorização e de exposição para transmissão de conteúdo, historicamente estabelecidas, e indicam a:

[...] criação coletiva de momentos de experimentação, vivência e reflexão sistemática, com relatos de experiências socializados pelos colegas, em que as dificuldades são objetos de estudo, visando a superação dos entraves. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 72).

Não sou contra a aula expositiva dialogada ou as palestras e *lives*, intensamente realizadas neste período de pandemia de Covid-19, pois são estratégias que têm sua função de informação, mas espero que outras oportunidades formativas sejam realizadas pela UECE e que nelas possamos também construir o percurso formativo, estudar, dialogar, pesquisar, experimentar, criar, relatar e refletir sobre outros temas a partir de nossos interesses e perguntas.

Nesse sentido, Castellar e Moraes (2016, p. 46) indicam o uso de metodologias ativas de aprendizagem e as compreendem como sendo estratégias cuja “[...] concepção é colocar o aluno em estado de mobilização, utilizando recursos e abordagens adequados para os alunos e para os conteúdos e objetivos definidos”; também ponderam que a aprendizagem ocorre a partir da interação e que precisamos superar a postura passiva do/a estudante e o centro do processo educativo sendo o/a professor/a. Em contraposição, o educador Pacheco (2019) não compreende as metodologias ativas e a mera adoção de tecnologias da informação e da comunicação como inovações educacionais e que, mesmo que as

adotemos, ainda continuamos com a aula, com o centro no/a professor/a, com a mesma estrutura em séries, turmas, anos e salas de aula. Como comentarei mais a seguir, esse autor propõe uma mudança paradigmática bem mais profunda, rumo a novas construções sociais de aprendizagem.

A respeito do planejamento na prática pedagógica, entendo que planejar as nossas ações é muito importante para sairmos do imprevisto e que esse planejamento deve ser flexível, conforme Neves (2012) sistematiza, mas o problema é que tudo ainda é muito centrado no/a professor/a: a aula e o planejamento são centrados no/a professor/a; a definição de conteúdos é centrada no/a professor/a; basicamente a aprendizagem é do/a professor/a, e não dos/as estudantes, que serão “alvos” das aulas a serem ministradas pelo/a professor/a.

Ao longo dos estudos nesta última formação da UECE, reforcei a compreensão sobre a qual tenho refletido o quanto é difícil planejar uma “aula” sem conhecer os/as estudantes, seus conhecimentos prévios, sem poder fazer uma avaliação diagnóstica, pois, na simulação, “tudo cabe”. Sei que é um exercício e me enfatizou ainda mais a importância de partir das perguntas e das necessidades dos/as estudantes. Ao ler em Anastasiou (2001) que esse modelo de escola e de universidade baseado em “aula” já existe há tantos séculos, desde os jesuítas, pude constatar que ainda, por muito tempo, estive arraigada a esse modelo, à aula, à exposição. Isso me deixa bastante reflexiva e inquieta e me faz recordar de uma frase do educador Pacheco (2015) em uma de suas palestras: “Se dou tão boas aulas, por que há alunos que não aprendem? É porque dou aulas”.

Em sua obra *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação* (PACHECO, 2019), ele nos instiga a romper com aulas, com turmas, com séries, com semestres, a passar do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem e depois para o da comunicação/relação, a conceber e colocar em prática novas construções sociais de aprendizagem, a constituir círculos de vizinhança, comunidades de aprendizagem. E por aí tenho seguido minha formação continuada, buscando fazer intensas e profundas mudanças em meu ser e fazer docentes, integrando seres, saberes e perguntas, e os currículos subjetivo, comunitário e planetário. Necessito continuar estudando, refletindo e construindo coletivamente para, inspirada no esperar e na amorosidade de Paulo Freire, poder criar novas construções sociais de aprendizagem que possam garantir o direito à educação para todos/as, na vivência do respeito, da democracia e da cidadania, conforme nos conclamam a Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além das formações mais específicas que envolvem a Educação e a docência mais diretamente, fiz a formação para ser facilitadora de Biodança e um curso de meditação. Tais formações e práticas me auxiliam tanto em meu desenvolvimento pessoal quanto nas atividades de formação humana e profissional que realizo no projeto de extensão institucionalizado, intitulado “Encontros (trans)formativos de educadores: celebrando a vida!”, no qual facilito meditações e vivências de Biodança. Cabe ressaltar que a meditação também tem estado presente em reuniões de grupo de estudo institucionalizado, chamado Grupo de Estudos Transdisciplinares (GEST), e nos encontros com os/as estudantes (“aulas”).

Como maneira de continuar me conectando com a vida, celebrando-a e buscando vivenciar a coerência existencial, mais recentemente, desde outubro de 2020, iniciei uma outra formação em roda e em rede, mesmo a distância, chamada Resignificação Continuada do Modo de Vida e da Educação (ReCoMove), que se constitui como uma das ações do Movimento de Alternativas para uma Nova Educação (MoAne), ambos coordenados pelo educador Valdo Cavallet, da Universidade Federal do Paraná, *campus* Litoral (UFPR/Litoral). Esse novo ciclo formativo abre espaços e momentos para que possamos pensar, propor e dialogar sobre as perguntas que nos movem e nos instigam como pessoa e como profissional. Esses diálogos e reflexões semanais são realizados com a participação de professores/as da educação básica e universitários/as, de pesquisadores/as como Celso Vasconcellos e Maria Isabel Cunha, por exemplo. A proposta é que este percurso de resignificação continuada dure, pelo menos, 10 anos.

### **Repercussões em minha prática docente e reflexões finais para continuar...**

*Cambia lo superficial / Cambia también lo profundo / Cambia el modo de pensar / Cambia todo en este mundo. (Todo cambia, MERCEDES SOSA)<sup>1</sup>.*

Todos esses novos movimentos formativos, aos poucos, vão-se integrando, ressoando em mim, instigando-me em um movimento recursivo e retroativo que, ao refletir e investigar sobre meu próprio percurso

<sup>1</sup> Tradução livre: “Muda o superficial, muda também o profundo, muda o modo de pensar, muda tudo neste mundo”. Música intitulada “Tudo muda”, interpretada pela cantora argentina Mercedes Sosa.

formativo e minha prática docente, movem-me a novos estudos, a pesquisas, a aprendizagens e a formações que me retornam para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, que me convidam ao envolvimento, ao compromisso, a novos movimentos, a dúvidas, a perguntas e a práticas, em uma longa e contínua espiral evolutiva e (trans)formativa.

Percebo-me em processo de transição para ser mediadora pedagógica e deixar de ser “dadora de aula”; compreendo que não devo “repassar” nada para ninguém, mas sim acompanhar os/as estudantes em seus processos de aprendizagem, de estudo e de pesquisa. Compreendo que tanto eu (professora/educadora) quanto o/a estudante somos seres humanos multidimensionais, complexos e eternos aprendizes, que, como tal, devemos ser regentes e responsáveis pela nossa própria aprendizagem: autônomos/as, dialógicos/as, críticos/as, reflexivos/as, cidadãos/ãs, que aprendemos na relação, na interação e nos vínculos com as outras pessoas e com o meio onde somos e vivemos.

Atualmente minhas metodologias são mais voltadas à pesquisa, ao estudo, ao diálogo e à reflexão do que à exposição (quando essa se faz necessária, eu a utilizo também). Tenho adotado o desenvolvimento de projetos interdisciplinares integrados com professores/as de outras disciplinas e baseados em pesquisa; também estou buscando que as metodologias de formação que proponho estejam mais conectadas com os paradigmas da aprendizagem e da relação. Nesse sentido, compreendo que as avaliações da aprendizagem e da *ensinagem* devam ser processuais, formativas, sistemáticas e reflexivas, e não somente somativas e pontuais. Devem servir para a aprendizagem, a reflexão e a reconstru-

ção dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto dos/as estudantes quanto de mim como docente. Ainda há muito caminho a trilhar e (trans)formações a fazer, projetos político-pedagógicos a recriar e novas construções sociais de aprendizagem a nascer, incluindo escolas e universidade.

Escrever memoriais, relatos de experiência, histórias de vida de formação, entrelaçados com as teorias lidas, com as práticas vividas, para mim, não é novidade. Como o caminho se faz caminhando, sigo compreendendo que é necessário refletir sobre o caminho percorrido, sobre o que se faz, por que se faz, onde se faz, para que se faz e como se faz, desde sua origem rumo à abertura para novas possibilidades e novos caminhos a partir de novos encontros, de práticas, de leituras, de pesquisas e de estudos. O memorial é um tempo e espaço: um recorte para parar para refletir e que, ao escrevê-lo, permite organizar as ideias, o vivido e as aprendizagens em uma escrita linear, voltada para a leitura de alguém que, com ela e a partir dela, poderá se inspirar a refletir sobre seu próprio caminho e, se assim desejar, também poderá construir suas estratégias e caminhos para mudar, (trans)formar-se.

As epígrafes destacadas ao longo deste texto foram escolhidas “a dedo”, pois a poesia e a música trazem, de maneira sintética, ideias que desenvolvemos em parágrafos e mais parágrafos, conferindo ao texto, ao mesmo tempo, leveza e profundidade, subjetividade e objetividade, trazendo o humano, a imaginação, a graça, a beleza ao texto acadêmico, que, por vezes, é bastante técnico e enfadonho.

Finalizo esta minha escrita revisitando as epígrafes que me relembram e convidam a viver, ser feliz e

eterna aprendiz; a contemplar, a sonhar, a realizar junto; a me (trans)formar mudando o superficial e o profundo, mudando o modo de pensar (de ser e de fazer), integrando o velho e o novo, reconstruindo meu ser e fazer profissional ao longo da minha vida, pois, como bem canta Lulu Santos, “Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo”.

## Referências

ALVES, C. S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 20, n. 61, p. 7-16, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-70.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diá-*

*rio Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CASTELLAR, S. V.; MORAES, J. V. (org.). *Metodologias ativas*: introdução. São Paulo: FTD, 2016.

FURLANETTO, E. C. Matrizes pedagógicas e formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. *Actas* [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009.

FURLANETTO, E. Processos de (trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares. *EccoS*: Revista Científica, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 85-101, 2010.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79-100, 2015.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes, complexidade, transdisciplinaridade e educação*: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana, 2008.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEVES, I. S. V. Planejamento educacional no percurso formativo. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 2, p. 86-96, 2012.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PACHECO, J. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

PACHECO, J. *Palestra Aula, fato ou mito?*. Passo Fundo: Tedx Passo Fundo, 2015. (16 min.), son., color. Disponí-



vel em: <https://www.youtube.com/watch?v=cyrgbptycho>. Acesso em: 1º fev. 2021.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação*: rumo a novos sincronizadores. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

SCHERRE, P. P. *(Trans)formação do ser docente-pesquisador*: reconstrução da matriz pedagógica-pesquisadora à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

TORO, R. *Biodanza*. 2. ed. São Paulo: Olavobras, 2005.

## 27 MEMORIAL REFLEXIVO: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap27>

### **MARIA ELISIAN DE CARVALHO**

Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Metodologia do Ensino Básico pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Filosofia também pela UECE. Professora de Filosofia e História no nível médio da educação básica. Experiência de ensino na educação superior (UECE), em Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação e outros.

E-mail: [elisiancarvalho@hotmail.com](mailto:elisiancarvalho@hotmail.com)



exercício da minha prática docente no ensino superior foi precedido por um histórico de conhecimento acumulado ao longo da minha vida estudantil e acadêmica. Primeiro eu me formei em licenciatura em Filosofia; para lecionar na educação básica, fiz concurso e lecionei por um período de 27 anos, até completar o meu tempo de serviço. No ensino superior, comecei a minha experiência após concluir o mestrado em Educação, no qual tive a oportunidade de estudar “a educação para o trabalho na formação do aluno de ensino médio”.

O lócus da minha atividade docente no ensino superior ocorreu na Universidade Estadual do Ceará (UECE), especificamente na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Exercer a docência numa universidade de renome como a UECE foi para mim a realização de um sonho, pois nessa universidade iniciei minha formação acadêmica para o magistério, onde cursei minha graduação e fiz especialização em Gestão Escolar. Durante o meu tempo de vida acadêmica na UECE, quando eu estava na sala de aula, diante de cada professor eu via o meu retrato exercendo a docência nesta universidade. E assim aconteceu, porque “[...] somos cocriadores da nossa realidade. A forma que seremos, e para quem nos transformamos, está em nossas mãos!” (DOR, 2018, p. 23). Eu não quis fazer concurso, porque eu já estava havia muitos anos na educação básica e, para assumir o ensino superior, eu precisaria me desvincular da outra secretaria de estado. Assim sendo, continuei meu tem-

po de serviço num regime de 20 horas semanais e comecei a fazer seleção para professor temporário. A experiência deu certo e, como o magistério é realmente a minha maior vocação, senti-me plenamente realizada.

Os primeiros dias de docência no ensino superior me colocaram diante de uma realidade diferente daquela que eu costumava transitar com firmeza e segurança, que era o ensino médio da educação básica. As teorias pedagógicas que eu havia estudado foram inspiradoras para esta nova caminhada e a certeza de que a docência é para mim uma questão de realização pessoal me fez encontrar forças para enfrentar o ensino superior com destemor e determinação. Dediquei-me com afinco à pesquisa dos conteúdos de cada disciplina, planejei as aulas com dedicação e conquistei a confiança e simpatia dos alunos.

No decorrer do percurso, alguns obstáculos surgiram, como: alunos com pouco interesse pelo estudo, biblioteca com pouco acervo, ausência de livraria acadêmica e discentes sem recursos para tirar uma cópia de xérox. Diante dessa situação, o uso do telefone celular foi o principal aliado dos alunos para fazerem estudo de textos. Quando eu percebi essa realidade vivida pelos estudantes, passei a ter o cuidado de buscar na internet textos a que eles tivessem acesso pelos dados móveis para assim acompanharem o desenvolvimento das aulas.

O uso das tecnologias, porém, enquanto proporciona ao aluno acesso rápido às informações, traz também uma certa acomodação: em várias ocasiões, deparei-me com a prática do plágio nos trabalhos docentes, fato que me causava aborrecimento e indisposição para ler o que não era produção do meu aluno. O impacto para mim era grande, porque eu interpretava como fal-

ta de lealdade do discente consigo mesmo e com o professor. A partir daí, comecei a elaborar nos meus planejamentos estratégias diferentes de avaliação.

Deixei de lado a elaboração de produção textual e passei a trabalhar com a dinâmica de seminários, portfólio e prova final dissertativa, algumas vezes até pesquisada. Desse modo, avalio o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio da produção escrita e apresentação oral. Após o primeiro mês de aula, faço uma avaliação dissertativa para verificar o que realmente o discente aprendeu, e essa prática me possibilita fazer um diagnóstico da caminhada do estudante, e procuro adaptar a metodologia de modo a facilitar a aprendizagem dos estudantes. Além da avaliação cognitiva, o aluno é avaliado também pela assiduidade e participação nas aulas, discussões e debates.

[...] A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2003, p. 18).

Obviamente tudo a que me referi até o momento diz respeito à minha experiência com aula presencial, mas em um determinado momento a realidade mudou e veio o ensino remoto, do qual faço uma abordagem a partir de agora, pois para mim foi uma experiência desafiadora, uma novidade que chegou repentinamente, e eu desconhecia essa prática de ensino. A primeira coisa que tive que buscar foi entender a diferença entre ensino remoto e educação a distância.

O ensino remoto, embora seja um ensino a distância, não se configura como educação a distância porque

é considerado apenas uma forma excepcional de ensino. Surgiu num contexto específico, determinado por um fato inédito em âmbito mundial, que possivelmente marcará a história como um divisor de águas. Esse acontecimento foi marcado pelo surgimento de um ser minúsculo, invisível a olho nu, mas que teve um poder extraordinário de desafiar o capital, impondo restrições econômicas com toque de recolher, tolheu a liberdade de ir e vir, extinguiu feriados tradicionais, ceifou milhares de vidas e fez com que chefes de Estado se curvassem diante dele. Isolamento social é a palavra de ordem. Trata-se da pandemia mundial causada pelo coronavírus. De onde veio exatamente não sabemos. Para onde irá, só o tempo poderá explicar.

No campo da educação, a pandemia desafiou a prática tradicional do ensino presencial e obrigou os educadores a fazerem uso dos recursos das novas tecnologias para ministrarem suas aulas. Cada professor se esforçou, dando o melhor de si para que as aulas acontecessem por meio do ensino remoto.

Vivi uma nova experiência na educação para a qual eu não fui preparada no curso de licenciatura nem nas especializações e outros cursos que eu fiz. Fiz duas especializações, uma sobre metodologia do ensino na educação básica e outra sobre gestão escolar. Em nenhuma das duas recebi formação para trabalhar com o uso de tecnologias e muito menos com aulas remotas. Mas a realidade que se descortinava à minha frente não me permitia fazer escolhas e só restava fazer o que era possível para que a educação acontecesse.

Com as aulas remotas, eu precisei fazer uso de metodologias e técnicas inovadoras com as quais eu não concordava, pois eu vi o ensino remoto como um

“salto no escuro” que podia depor contra o próprio professor. Nesse sentido, convém mencionar o que afirmam Saviani e Galvão (2021, p. 39):

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos.

Não obstante o meu pensamento contrário a este tipo de ensino, tive que me render às determinações da instituição e procurei me adaptar a essa nova realidade. As aulas aconteceram em salas virtuais numerosas, com dinâmicas de *webinário* e participação em debates virtuais. Os textos eram enviados para os alunos com antecedência para que eles pudessem se inteirar do assunto que iria ser abordado na aula. Alguns liam e outros não, mas sempre havia discussão. Nem tudo foi um “mar de rosas”, e as dificuldades surgiram tanto para os alunos como para mim. Para os discentes, as dificuldades foram muitas, desde queda de sinal de internet, falta de recursos para aquisição de dados móveis, carência de computador; para a maioria deles, o celular foi o recurso tecnológico disponível utilizado com os limites que cada aparelho apresenta.

Como docente, eu também tive sérios problemas. No início das aulas, eu possuía um computador velho que a câmera não funcionava mais. Comprei uma câmera portátil para acoplar ao *notebook*, mas não deu certo. Conforme Antunes (2020), vivemos numa época de *uberização* do trabalho capitaneada pelas novas tecnologias. Por meio de aplicativos e plataformas digitais,

as pessoas se apropriam dos instrumentos de trabalho, arcam com as despesas de manutenção das máquinas e se tornam escravas do trabalho. Situação semelhante vive o professor com o ensino remoto. Em várias ocasiões, tive que dar aula através do aparelho celular, ocasionando o aquecimento da bateria no final de cada aula. Além disso, não houve ajuda de custos para arcar com despesas de internet, energia, etc. Ademais, ainda tive que comprar um novo computador, o que não estava nos meus planos imediatos, pois a qualidade das aulas era insuficiente devido à precariedade dos recursos tecnológicos.

Nas reuniões do Colegiado era comum ouvir lamúrias dos colegas que lamentavam – assim como eu – o problema de aluno sair da sala porque o sinal da internet havia caído, alunos que assistiam à aula em casa sem o espaço adequado para estudo e, às vezes, assistiam à aula no trabalho e até mesmo na calçada da rua. Essa realidade trouxe questionamentos que merecem reflexão. O modelo tradicional de escolas e universidades ainda responde aos tempos modernos? Ficar sentado em carteiras desconfortáveis durante quatro aulas, ouvindo um professor falar, mesmo que use algum recurso tecnológico, não parece uma realidade ultrapassada diante de uma sociedade que se prepara para revolucionar o mundo com as tecnologias digitais? O público a que atendemos é a geração que gosta do barulho e navega nas redes sociais com habilidade e aprende a fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Foram interrogações que surgiram na minha consciência e que me deixaram sem resposta.

A educação sempre esteve a serviço da classe dominante. Isso aconteceu na Grécia antiga do período



escravista, no período da cristandade de Carlos Magno, que criou o sistema de escolas que ficavam acopladas aos mosteiros e igrejas e serviam aos filhos dos mais abastados. Na sociedade moderna, o ensino se universalizou, mas o controle das ideias e conteúdos pedagógicos ainda se inclina diante dos interesses da classe dominante.

Quando eu comecei a estudar a ontologia do trabalho em Lukács (2013), para fundamentar a minha dissertação de mestrado, eu aprendi que o homem é um ser histórico que se desenvolveu por meio de saltos ontológicos e, no contato com a natureza, descobriu técnicas que revolucionaram o mundo. A primeira técnica descoberta deu origem ao aparecimento do fogo. A formação da vida em comunidade e o sedentarismo proporcionaram a invenção dos primeiros instrumentos agrícolas e a descoberta da máquina em decorrência do renascimento comercial causou também uma grande revolução na história mundial. Portanto, a formação para o manuseio da técnica é algo natural para o ser humano. O homem é um ser dotado de consciência; é um ser que reflete e é capaz de dar uma finalidade às suas ações.

O filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, retrata que a máquina que revolucionou o mundo se voltou contra o próprio homem e assumiu o seu lugar. Essa abordagem é latente quando expressa o domínio da máquina sobre o homem, seu aniquilamento, de tal modo que a coisa criada se volta contra aquele que a criou. E o disparate é de tão grande monta que a máquina faz do senhor o seu escravo, e este último se rebaixa a ela sob a necessidade de lutar pela sobrevivência.

A tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho. E hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com um mínimo de horas de trabalho diário, liberando o tempo disponível para o cultivo do espírito, abrindo-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Trazer a realidade das novas tecnologias para a educação descaracteriza o trabalho do professor, porque as relações virtuais coisificam as pessoas, e o ser humano, mesmo sendo visto através da máquina, é um objeto distante que não manifesta sentimentos e emoções. A tessitura das relações é fria e imaterial; o que conta não é a formação da pessoa, mas o resultado da produção, ou seja, ministrar a aula, agradecer a participação e orientar uma tarefa avaliativa. Na minha concepção, o ensino remoto, com o uso de tecnologias ativas na educação, não passa de mais uma teoria reformista.

Não resta dúvida que o modelo de ensino supra trouxe um grande benefício para o Estado, porque reduziu custos e transferiu indiretamente despesas que eram suas para os profissionais da educação, além de alargar os horizontes para a possibilidade de um novo jeito de ensinar por meio dos recursos tecnológicos e com redução de gastos.

Diante desse panorama, o problema é saber até que ponto o trabalho do professor ainda é necessário! Aonde a máquina chega, aos poucos, vai ocupando o lugar do trabalhador, e este busca sobreviver se adaptando às leis do mercado. Ao serem impulsionados a exercer a prática do ensino remoto, ainda que houvesse

argumentos desfavoráveis a esse tipo de educação, os professores sucumbiram e se renderam. Faltaram-lhes forças para vencer o mais forte.

Na sociedade global, é essa a grande tarefa dos reformadores educativos: criar o trabalhador adaptável que – igual ao adaptador elétrico universal – se encaixe em qualquer ‘tomada’ empresarial regional, sem causar problemas na geração de lucros. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 192).

Vivemos na era globalizada, em que o avanço tecnológico se desenvolveu com tamanha desenvoltura que causou uma nova revolução, baseada na revolução digital, fundamentada em computadores, *softwares* e redes, e trouxe novas abordagens que modificam também a relação entre indivíduos e instituições. As novas tecnologias criam riquezas e alteram ambientes pessoais e profissionais por meio das plataformas tecnológicas.

O modelo da empresa Uber simboliza o poder de ruptura dessas plataformas tecnológicas. Essas empresas de plataforma multiplicam-se rapidamente, oferecendo novos serviços que vão desde a lavagem de roupas até compras, de tarefas domésticas a estacionamento, de casas para estada ao compartilhamento de transporte de longa distância. Todas elas têm uma coisa em comum: semeiam a confiança, pois emparelham oferta e demanda de uma forma bastante acessível (baixo custo), oferecem diversas mercadorias aos consumidores e permitem que ambas as partes interajam e ofereçam *feedback*. (SCHWAB, 2018).

A revolução tecnológica demorou a atingir a educação, o que faltava era o motivo para iniciar o dinamismo das tecnologias avançadas, que deveriam ser utilizadas como instrumento essencial de trabalho para o professor. E o motivo veio com a pandemia do corona-

vírus. No campo da educação, mudanças poderão ocorrer, porque:

O quadro que se inicia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Diante do cenário que se descortina, vejo a educação na “corda bamba” e parece que tudo o que eu estudei até agora já não responde mais às necessidades dos novos tempos. As metodologias, as formas de avaliar, a didática, enfim, parece que tudo se tornou obsoleto. Como professores, nós nos apoiamos no que temos e sabemos, mas com a incerteza de não saber para onde estamos indo. Tenho um pensamento cético sobre o futuro da educação após esta pandemia e fico apreensiva a respeito da continuidade do ensino presencial e das novas práticas de ensino.

Se a educação está a serviço do mercado e se o ensino remoto apresenta experiências exitosas, até que ponto o Estado vai continuar acreditando que é necessário manter o ensino presencial, haja vista que, se durante o longo processo de uma pandemia, o ensino aconteceu e os professores aprenderam a se adaptar a uma nova realidade.

O ensino remoto abre caminho para a prática do ensino a distância, que vem sendo empregado pelas fa-

culdades de ensino privado. Essa prática de ensino traz vantagem para o mercado porque reduz despesas com a folha de pagamento e aumenta o trabalho dos docentes, que trabalham no sistema de *home office*.

[...] neste período pandêmico o capital vem realizando vários experimentos que visam intensificar e potencializar, pós-pandemia, os mecanismos de exploração do trabalho nos mais diversos setores da economia. Uma vez mais, então, os capitais pretendem transferir o ônus da crise à classe trabalhadora que, além de ser a única que não tem a menor responsabilidade por esta tragédia humana, é a que mais sofre, mais padece e mais perece. (ANTUNES, 2020, p. 20).

Encontro-me diante de um ceticismo pedagógico no qual busco encontrar sentido para o que eu estou fazendo. As teorias parecem que não respondem às minhas interrogações sobre o futuro da educação. Parece que os cursos, debates e produções impressas caíram num vazio epistemológico, não sendo ainda capazes de apontar o rumo certo para o futuro da educação. A dúvida cartesiana me acompanha diante dos desafios impostos pela realidade do capital para o mundo da educação, mas a minha condição humana não me deixa desistir e nela me apoio para continuar.

A pandemia parece ter vindo corroborar a precarização e o empobrecimento da classe trabalhadora, mas essa realidade não pode permanecer sem uma reflexão séria sobre as consequências desse modelo de ensino para os trabalhadores empobrecidos. Esse desafio interpela os intelectuais da educação desta época à tarefa de pensar para um futuro próximo uma saída para a educação que considere o uso das tecnologias como meio de proporcionar a melhoria do ensino de

qualidade para todos, com acesso aos meios digitais de qualidade, sem a necessidade de sobrecarregar o professor com a modalidade de ensino remoto.

## Referências

ANTUNES, R. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Blumenau: Furb, 1999.

DOR, L. A. *O segredo da prosperidade judaica*. São Paulo: Literare, 2018.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

SCHWAB, K. *A quarta revolução industrial*. São Paulo: Edipro, 2018.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. *Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto*. Brasília, DF: Universidade e Sociedade, 2021.

## 28 MEMORIAL REFLEXIVO E PERCURSO DOCENTE: INÍCIO, DESAFIOS E SUPERAÇÕES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap28>

### **ELISAFRAN DE MENEZES LEMOS**

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário - Barão de Mauá e graduada em Letras-Espanhol pela UECE e em Pedagogia pela Faculdade Kurios (Kurios). Coordenadora de área do Espanhol no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Professora temporária da UECE.

E-mail: [elisafran.lemos@uece.br](mailto:elisafran.lemos@uece.br)

T rarei neste texto algumas passagens de momentos da minha vida que foram relevantes para a minha formação identitária como docente, principalmente como professora universitária (temporária) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Início retornando ao meu passado, quando estudante da educação básica: trago à tona, neste memorial, momentos que foram importantes e que marcaram grandemente o que antecede a minha decisão de me tornar professora e algumas decisões que foram tomadas bem no início dos meus estudos como aluna universitária, os desafios que foram encontrados no decorrer do meu caminho como estudante e como professora universitária, bem como algumas superações que foram relevantes para o meu amadurecimento profissional. Antes gostaria de trazer uma indagação: será que o memorial reflexivo é mesmo necessário para ajudar no processo de desenvolvimento profissional do docente?

Nesse contexto, trago uma fala de Veiga (2008) que nos explica que há tópicos que são fundamentais a respeito da docência: a formação profissional e a inovação. O primeiro tópico está interligado à ideia de docência como profissão, uma função reconhecida e colaboradora na construção da sociedade. Essa profissão tem três elementos-chave inerentes a si: a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo, sobre os quais Lima (2018, p. 20) discorre da seguinte forma:



Enquanto profissionalização, refere-se a políticas educacionais, a status e à autonomia docente, profissionalidade diz respeito à identidade pessoal e profissional que o professor constrói como agente ativo da educação, criando metas a serem atingidas por meio de uma melhor qualificação e, por fim, o profissionalismo no que concerne à ética e à competência que o profissional exerce sua função.

Com relação ao segundo tópico – a inovação –, está relacionado ao ir além da prática conservadora escolar, que é a busca por novas possibilidades de escolhas teóricas e metodológicas que inovem a prática pedagógica. Não se restringe a apenas metodologias as quais estão sendo “impostas”, muitas vezes, pelos agentes superiores, mas que seja algo natural e que faça com que o professor reflita sobre a realidade e replaneje mediante as necessidades encontradas ainda no trajeto da aula, daí a importância deste memorial reflexivo.

Isso posto, seguirei um roteiro de informações pessoais e, sobretudo, profissionais que falam sobre minha vivência/prática como professora do ensino superior expondo algumas reflexões sobre minhas experiências e aprendizagens pessoais e profissionais, considerando aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, como foi pedido pelos organizadores do curso do qual participei. Eis algumas perguntas norteadoras que serão respondidas neste memorial reflexivo:

- Como construí minha identidade como docente do ensino superior?
- Como me tornei professora da UECE?
- Como situo minha prática docente em relação aos modelos de ensino existentes na universidade brasileira?

- Que aspectos abordados no processo de formação docente (planejamento, metodologias, avaliação, etc.) são mais significativos para a minha atuação profissional? Por quê?

### **Como construí minha identidade como docente do ensino superior?**

Antes de começar falando da minha experiência como professora universitária temporária do nível superior do curso de Letras-Espanhol da UECE, eu faço uma análise e uma volta ao passado, nos tempos de escola primária, seguidos dos tempos de ensino médio e de graduação, quando, de fato, formou-se todo o meu processo de formação identitária no que tange à minha vida profissional de escolha como professora universitária. É relevante ter um momento para refletir sobre a minha prática e a minha caminhada. Para Prado, Cunha, Soligo (2008, p. 137), no memorial:

[...] o processo de escrita reflexiva permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o que potencializa o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade.

Para os autores, é importante que os sujeitos se reconheçam em seu caminhar e tenham um ponto de vista, de forma a refletir sobre suas escolhas, assim poderão fazer um novo caminho com um novo planejamento caso assim seja necessário.

Acredito que o meu ambiente familiar teve uma contribuição fundamental para que eu pudesse despertar em mim o desejo de me tornar educadora, visto que acompanhei de perto todo o trajeto de formação da

minha irmã em seus estudos como professora de aulas particulares em casa e, logo em seguida, como graduada em Pedagogia. Embora eu ainda não tivesse conhecimento concreto da carreira à qual gostaria de seguir, sempre os meus olhos eram direcionados para o ensino. Ver minha irmã dando um *show* de conhecimento e conseguindo ajudar os alunos dela a quebrarem a barreira que antes havia do não conhecimento de algum determinado assunto me fascinava. Lembro-me de momentos em que eu, ainda quando criança, amava brincar com minhas amigas de imaginar que estávamos em uma sala de aula, na qual eu, na maioria das vezes, posicionava-me para ser escolhida para o cargo de professora, brincadeira essa que me alegrava muito, por estar ajudando de alguma forma as minhas amigas, mesmo que fosse apenas para uma simples diversão plena da minha imaginação.

Ainda sobre o início da minha formação de identidade como profissional da educação, julgo importante recordar e descrever alguns momentos de escola, em que um professor sempre pedia para eu lhe auxiliar em algumas atividades da sala de aula, como, por exemplo, apagar a lousa e escrever algumas atividades. Isso se passou em meu ciclo de adolescente, por volta dos 13 anos. Esse gesto simples, mas cheio de significados, despertou em mim uma vontade de ajudar ao próximo através dos ensinamentos. Da mesma forma que admirava alguns professores e suas maneiras de passar os conteúdos, eu me via, por vezes, fazendo o mesmo e ainda conseguia pensar em atividades extras na minha aula imaginária na qual eu era a professora.

No ano de 2003, eu prestei vestibular para um curso que não conhecia; tentei apenas por curiosidade.

Fui aprovada para o curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC). Embora tenha cursado cinco semestres desse curso, eu não me senti atraída para terminá-lo, por não sentir afinidade com o curso e não me ver atuando na área. Essa decisão de abandonar um curso já no quinto semestre em uma universidade bem conceituada tanto no estado quanto no Brasil foi uma decisão bastante difícil de ser tomada, tendo em vista que a minha família queria que eu o terminasse, por já ter cursado tantos semestres e estar mais próxima do término do curso. É óbvio que a pressão da minha família por terminar o curso foi o motivo pelo qual eu demorei mais a tomar minha decisão de desistir dele, o que realmente aconteceu; desisti para prestar outro vestibular.

No ano de 2007, decidi prestar vestibular na UECE para o curso de Letras-Espanhol, obtendo aprovação, o que me deixou, de fato, bastante feliz. Dessa vez eu me sentia bem à vontade para prosseguir no curso no qual fui aprovada, pois eu já havia feito um curso de três anos de espanhol em um curso de idiomas da prefeitura de Fortaleza, no Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (Imparh), e isso me deixava ainda mais contente para dar continuidade à minha prática de sala de aula como aluna do idioma espanhol.

Já na graduação, como estudante de Letras-Espanhol da UECE, conseguia enxergar o meu futuro como professora universitária; anotava tudo que os professores falavam; tentava fazer mais do que eles pediam para que eu pudesse compreender, ter, na aula seguinte, mais informações sobre os conteúdos estudados e, assim, conseguir me comunicar ainda mais no idioma espanhol.

Por volta do ano de 2010, passei na seleção de monitores para dar aulas de espanhol no curso de línguas do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE), pertencente à mesma universidade. Esse curso de línguas da UECE é uma extensão do curso de Letras, em que são lecionados os seguintes idiomas: inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, japonês, libras, latim e húngaro. Deparei-me com esse momento entre estudante da graduação e professora/monitora de espanhol do curso de idiomas, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo com meus professores, coordenadores, colegas de profissão e alunos na correria da prática de sala de aula, através de desafios e buscas de informações para cada vez mais melhorar a minha forma de planejar as aulas, de elaborar provas e de avaliar.

Algo que marcou bastante a minha história quando ainda estudante de graduação foi o fato de participar ativamente em um projeto de pesquisa e de estudo num grupo no qual me senti acolhida: no Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo (GPLEER), coordenado pela professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão, que me deu todo o suporte teórico para que eu pudesse ali ir me tornando uma pesquisadora com sede de investigação e de mostrar o resultado das pesquisas que estávamos realizando. A importância da pesquisa na universidade é inevitável, fato que deve ser buscado pelos alunos e professores para que pesquisa e ensino andem de braços dados. Dessa forma, podemos conhecer melhor o local o qual estamos vivenciando na Universidade.

No final de 2011, ministrei uma oficina na UFC, mais especificamente na UFC Virtual. Tive que viajar um final de semana para a cidade de Meruoca, Ceará;

foi uma experiência bem interessante, dadas algumas dificuldades que tive para chegar ao local por não o conhecer. Nesse período obtive uma experiência maravilhosa e pude conhecer alunos interessados e muito motivados a aprender, o que me deu ânimo para dar o meu melhor para aquele grupo de discentes e para os orientar de forma virtual. Foram três meses bem intensos e com muitas atividades a serem realizadas.

No ano de 2018, submeti-me à seleção para professora substituta da UFC, na qual fui aprovada. Ministrei aula por cinco meses, substituindo uma professora que havia saído de licença-maternidade. Esse período foi importante, o qual veio apenas confirmar o meu desejo latente pela docência do ensino superior, que desde sempre eu tinha dentro de mim e não sabia o quão forte era. Despertei ao me deparar com a minha vontade a cada aula de melhorar o meu fazer docente através dos planejamentos, da prática de sala de aula, de cada avaliação elaborada e corrigida.

Nessa universidade, senti-me totalmente realizada profissionalmente e percebi que a Universidade é o meu lugar; é onde me sinto à vontade e consigo integrar naturalmente com os meus alunos em uma troca de aprendizados diários. Pude confirmar o que eu já desconfiava havia algum tempo e não havia despertado tão visivelmente em mim. Esse período de experiência inicial na UFC foi bem especial, por um motivo bem óbvio, pois, antes de dar início às aulas na Universidade, eu já estava grávida. Assim fomos, eu e ela, até os nove meses, o que tornou o meu momento ainda melhor e mais produtivo. Nesse período, eu ministrei cinco disciplinas: Espanhol I, Espanhol II, Espanhol V, Elaboração de Material Didático da Língua Espanhola e Produ-

ção Escrita. Ali naquele local, tive contato com um time de professores que pude admirar ainda de perto, com os quais, através de trocas de metodologias, materiais e avaliações, eu pude aprender um pouco mais como poderia melhorar a minha dinâmica dentro de sala de aula.

De fato, as minhas experiências no decorrer dos meus anos na escola e na Universidade me fizeram ser a pessoa que sou hoje, decidida, determinada, organizada e com um desejo enorme de passar o conteúdo de maneira fácil para que as informações possam chegar aos discentes de maneira clara, objetiva, democrática e sem burocracia. Seguindo a fala de Severino (2014, p. 121), que diz que:

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. O aluno só consegue aprender significativamente se sua aprendizagem se der como construção do conhecimento. Professores e alunos precisam manter-se envolvidos com a pesquisa, por dois motivos: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento; segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.

Para o autor, é necessário que professor e aluno estejam em sintonia para que o objetivo seja alcançado, como se deseja dentro daquilo que pode ser feito, e que a importância da Universidade também seja imprescindível no que tange à mediação do ensino, da extensão e da pesquisa. Os momentos como professora me marcaram e me marcam ainda não como alguém que

já aprendeu o suficiente, mas como alguém que precisa estar atuante em sala para que possa vivenciar a dinâmica que ocorre cotidianamente no contexto educacional para se firmar cada vez mais como docente.

A tessitura de momentos esses que cito com um sentimento nostálgico e que se refletem até hoje no meu fazer docente, a atenção e a confiança que me eram depositadas e que ainda são, enfim, tudo isso transborda em mim uma alegria que contribuiu e que ainda contribui de alguma forma para querer prosseguir como professora universitária. A necessidade de escrever sobre o trajeto pelo qual passei até me tornar professora universitária vem ao encontro do que nos fala Souza (2008, p. 89): “[...] a narrativa inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências [...]”. Falar do que se passou e como cheguei ao momento atual como profissional docente universitária é importante para retomar a minha história de vida e me deixar ainda mais segura das escolhas as quais fiz ao longo da minha vida.

### **Como me tornei professora da UECE?**

Após terminar o meu tempo na UFC, no ano de 2019, abriu o edital de seleção para professores substitutos e temporários para a UECE. Sem hesitar, inscrevi-me e acreditei fielmente que iria passar, pois desejava que isso realmente acontecesse. Estudei às madrugadas, visto que eu não tinha tempo para me dedicar ao estudo no período diurno (por estar com uma bebê pequena). O resultado é que fui aprovada no mesmo mês em que também fui aprovada no mestrado; duas grandes



alegrias. A experiência mais uma vez se repetia: aluna e professora na mesma instituição, o que me parece formidável, por estar sempre nos dois lugares, de professora e aluna. Dessa forma, posso entender – ou pelo menos não esquecer – o lugar do aluno em minhas tomadas de decisão cotidianas de sala de aula quando aparecem situações adversas que podem surgir ocasionalmente.

No primeiro semestre de 2019, ministrei cinco disciplinas: Leitura em Língua Espanhola, Estrutura e Uso III, Literatura Espanhola – Poesia, Literatura Hispanoamericana – Poesia e Teoria do Ensino da Língua Espanhola. Já no semestre pós-pandemia, que teve início no mês de outubro de 2021, ficamos de maneira remota nas aulas em sua maior parte pelo Google Meet e a outra pelo Google Classroom de formas síncrona e assíncrona. Acredito que o curso veio em um momento adequado para que pudéssemos nos sentir ainda mais seguros em relação à nossa prática docente em meio a um caos mundial.

Atualmente estou também como coordenadora de área do Espanhol do NLE do Itaperi (UECE), curso este em que fui monitora em meu tempo de graduanda. É muito significativo para mim, porque posso estar em contato com professores em início de suas atividades docentes, em que tenho a responsabilidade de os acompanhar e lhes oferecer os cuidados necessários para que o caminho deles como docentes seja o mais tranquilo e proveitoso possível. Busco ajudá-los também a refletirem sobre suas práticas docentes, já que a reflexão é um momento em que deve estar presente mais do que a vocação *per se*, mais do que o querer fazer e fazê-lo com excelência: exige de nós preparação e constante reflexão sobre a nossa práxis.

Ainda nesse contexto, vemos que, para Severino (2009, p. 121):

Daí ser necessário exigir de um professor que ele acompanhe constantemente o desenvolvimento do saber de sua área. E o acompanhamento do qual se trata não é mera observação passiva, mas atividade sistemática de estudo. E a mesma postura deve ser exigida do aluno.

É isso que efetivamente consigo fazer com frequência através dos cursos os quais a UECE nos proporciona, ademais de outros cursos os quais procuro fazer para conseguir manter-me sempre atualizada do que está acontecendo no mundo e reciclar-me quanto aos meus conhecimentos acerca da teoria e da prática do planejamento, das metodologias e da avaliação no ensino superior, sobretudo no Brasil.

### **Como situo minha prática docente em relação aos modelos de ensino existentes na universidade brasileira?**

A minha prática docente eu vejo como algo bem natural, leve, em que gosto de ter um diálogo aberto com os alunos, procurando sempre os conhecer antes, nos primeiros dias de aula, para que eu possa utilizar esse conhecimento nos meus planejamentos como estratégias de ensino que possam contribuir e facilitar o aprendizado deles. Deixo sempre bem clara a importância de eles confiarem em mim. Por ser um curso de Letras-Espanhol, muitos alunos ainda têm receio de participar ativamente das aulas, sobretudo na parte da oralidade, na qual precisam se comunicar no idioma espanhol. Faço com que eles acreditem em si mesmos,

sobretudo na hora das avaliações orais (no curso de Letras-Espanhol, temos que fazer avaliações que contemplem as quatro habilidades necessárias para uma boa comunicação: expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora e compreensão auditiva). No entanto, percebo que os discentes, às vezes, sentem-se mais confortáveis nas habilidades escrita, leitora e auditiva; quando chega o momento de se expressarem oralmente para mim e os amigos, ficam com medo, especialmente aqueles alunos dos semestres iniciais. Por isso, é importante ter planos B, C e D. Tento deixá-los tranquilos caso não consigam. Eu converso individualmente com cada um e tento fazer a avaliação individual para ganhar a segurança do aluno. Situo minha prática docente como relevante na minha vida profissional e na vida dos meus estudantes, visto que eu me esforço para conhecê-los; preocupo-me com a aprendizagem deles (se realmente está acontecendo no processo, e não somente no final do semestre); preocupo-me em estar sempre relacionando o conteúdo que deve ser passado ao contexto dos meus discentes e de estar sempre acessível para que eles possam tirar algumas dúvidas ou para me solicitarem algum material complementar para ajudar no processo de aprendizagem deles.

**Que aspectos abordados no processo de formação docente (planejamento, metodologias, avaliação, etc.) são mais significativos para a minha atuação profissional? Por quê?**

Acredito que a atenção individual faz toda a diferença na aprendizagem. Tento criar um ambiente de respeito e colaboração entre todos os envolvidos em

sala de aula para que eles não tenham medo de se comunicar diante do grupo todo.

Fala-se de prática quando se trata do processo e do produto das atividades humanas, o processo e os resultados do agir concreto e histórico dos homens, em sua maior amplitude e complexidade, sem diferenciações especificadoras. O conceito geral de ação, por sua vez, denota o processo comum da expressão humana em seu sentido mais genérico. (SEVERINO, 2009, p. 124).

O autor nos afirma que é importante compreender o nosso processo através das nossas ações diante das nossas complexidades diárias.

Algo que vejo bem marcante na minha forma de avaliar é que, após as avaliações, eu costumo chamar os meus alunos individualmente para dar o *feedback* individual pelo menos uma vez e, dessa forma, mostrar algumas observações as quais eu fiz durante a avaliação deles. Faço com que esse momento seja agradável e de grande aprendizado para mim e para eles. Através desse *feedback*, tento identificar com eles alguns acertos e algumas inadequações para que eles reflitam sobre o que foi falado ou feito nas avaliações. Confesso que obtenho um retorno bem positivo por parte dos alunos, que me agradecem por ter esse momento específico e por dar dicas para que eles possam se desenvolver no processo de aprendizagem.

Tendo em consideração o planejamento, as metodologias e a avaliação, utilizo de metodologias que façam parte da realidade dos discentes. Tento sempre adaptar o conteúdo exigido ao que realmente fará sentido para eles. Parto sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, aproveitando o que de melhor eles têm, relacionando ao que efetivamente eu considero impor-

tante para o processo de aprendizagem deles. Organizo o meu fazer docente ao contexto que encontro na sala de aula.

Com relação às minhas avaliações, eu me preocupo que elas estejam sempre bem elaboradas, de forma que não venham a prejudicar a compreensão dos estudantes e que contenham exatamente o conteúdo que foi estudado e revisado. Sou uma professora que se preocupa com a qualidade da aprendizagem; se está sendo verdadeiramente significativa. Ao final das disciplinas, costumo pedir o *feedback* dos alunos, como falado anteriormente; vejo nitidamente em minhas aulas a evolução e a aprendizagem significativa acontecerem nas duas direções, professor-aluno.

Para Soares e Severino (2018, p. 372):

Por aprendizagem significativa, entendemos a apropriação, pelo aprendiz, do próprio processo de construção do conhecimento e não somente de seus produtos, bem como a compreensão de sua inserção na produção da existência pessoal e social.

Os autores confirmam a prerrogativa de aprendizagem para além do conteúdo que possa ser utilizado para a sua função cotidiana nas práticas sociais.

Severino (2009, p. 123) nos fala sobre a questão do conhecimento que nos é dado e de darmos atenção ao que nos acontece diariamente que é considerado história pessoal:

Mas para continuar lidando com o conhecimento, na atualidade, é preciso ainda ter presente sua historicidade. O conhecimento, como resultado desse processo de construção de objetos, não é um conjunto de produtos a que se iria chegando e que se poderia acumular, guardar e disponibilizar.

zar quando necessário. Na verdade, o saber científico é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. O conhecimento é um processo histórico, quando considerado sob o ponto de vista de sua manifestação e objetivação culturais. Resulta de trabalho conduzido ao longo da temporalidade por um sujeito coletivo. Sujeito coletivo é entendido aqui pelo conjunto das pessoas, grupos e entidade que desenvolvem atividades de conhecimento, tanto num sentido geral como no sentido estrito, especializado.

Para o autor acima citado, nós somos parte de um todo, aprendemos com os demais e levamos muito mais dos ensinamentos dos outros do que podemos imaginar. Somos o resultado de um coletivo no qual a interação permite criarmos a nossa própria identidade a partir do convívio de muitas culturas e identidades diferentes. Podemos fazer a diferença em pequenas atitudes, como, por exemplo, partir do conhecimento prévio dos alunos para que a aula seja mais bem aproveitada e os objetivos sejam, de fato, alcançados; respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos e ter um olhar atento para perceber se algo está indo errado no processo de *ensinagem*, para que, assim, em tempo hábil, o planejamento e as estratégias possam ser refeitos ainda no meio do caminho e não seja necessário esperar chegar ao final do semestre para perceber que o resultado final não foi o desejado.

Sinto-me realizada e com o sentimento de dever cumprido ao final das aulas e dos semestres. Percebo que fico sempre com o desejo de aprender a cada dia para que, à vista disso, eu possa auxiliar os meus alunos e professores do NLE de Espanhol do Itaperi na trajetória de que eles precisam, querem trilhar e/ou desejam trilhar.

Espero em breve fazer parte efetivamente desse time de campeões desta Universidade na qual pretendo passar boa parte da minha vida, poder contribuir ainda mais com os meus ensinamentos e aprender ainda mais com os professores em que me espelho e me inspiro constantemente; muitos deles ainda fazem parte da UECE. É um imenso privilégio voltar ao local onde fui formada inicialmente e agora poder fazer parte como docente. Gostaria de agradecer aos mestres que me inspiram e que fazem parte da minha vida como docente de Língua Espanhola, diante de momentos cada vez mais difíceis da humanidade, em que buscamos a sobrevivência. Temos que agradecer todos os dias pelo dom da vida nosso e dos nossos familiares e alunos. Que sigamos com fé para mais um ano e que este seja cheio de boas-novas para que prossigamos sem desanimar.

## Referências

LIMA, K. E. F. *Docência nos anos iniciais do ensino fundamental*: primeiras experiências profissionais. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. *In*: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008. v. 5. p. 135-152.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, 2009.

SOARES, M.; SEVERINO, A. J. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na forma-

ção humana. *Avaliação*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 372-390, 2018.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. *In*: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. v. 2. p. 85-101.

VEIGA, I. P. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P.; D'ÁVILA, C. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-22.



## 29 “SIGO REVENDO QUEM FUI E CONSTRUINDO QUEM DESEJO SER”: DOCÊNCIA, EXPERIÊNCIAS E MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap29>

### **VIRZÂNGELA PAULA SANDY MENDES**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Serviço Social pela UECE. Atualmente é professora convidada do Mestrado Acadêmico em Serviço Social e Sociedade (MASS) da UECE e professora substituta do curso de Serviço Social da UECE. É professora das Faculdades Cearenses (FaC), ministrando as disciplinas de pesquisa e acompanhamento de TCC, Serviço Social e Processos de Trabalho. Atuou como professora do curso de Serviço Social da Terra (Pronera/UECE), ministrando as disciplinas de fundamentos de TCC, pesquisa aplicada e orientações de TCC. É membro do Laboratório das Artes e das Juventudes (Lajus), pesquisando temas relacionados à juventude da periferia de Fortaleza, arte urbana e cidade. Atua também como pesquisadora nos seguintes temas: agricultura familiar, juventude rural, gênero, perímetro irrigado, espaço rural e trabalho.

## Introdução

A tarefa de escrever sobre minha trajetória como professora universitária impôs uma atitude sistemática e complexa para lembrar, rememorar, ao mesmo tempo que possibilitou ponderações subjetivas, num movimento direcionado a pensar, refletir e selecionar, através da escrita, os fatos que julguei mais significativos e dizem mais sobre mim e sobre como construí quem sou como docente.

Segundo Bosi (1987, p. 20), “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. É assim que procuro tecer neste capítulo as marcas do tempo vivido, o meu tempo em exercício da docência através de “memórias autobiográficas”, que se sustenta “na história vivida” (HALBWACHS, 2012, p. 79). Portanto, trata-se de uma memória individual, mas que não está dissociada de um contexto específico (ou de uma memória coletiva).

De outro lado, escrever sobre si trata-se de um recurso metodológico e de formação acerca do cotidiano e da prática profissional docente, tornando-se um valioso método de construção do conhecimento à medida que se propõe reflexivo sobre as significações do fazer pedagógico em si (PRADO; SOLIGO, 2007).

Nesse sentido, trago aqui as minhas lembranças de como me tornei docente universitária. Essas lembranças são concebidas enquanto: “[...] imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 1987, p. 20). E mais que isso, são memórias que articulam vida e profissão em forma de “saberes vividos” (SOUZA, 2011, p. 213).

O memorial aqui narrado trata-se de apontamentos de vivências, memórias e análises, as quais me possibilitaram um olhar para mim mesma e minha atuação docente, ou, como destaca Passeggi (2008, p. 120):

[...] o memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional [...].

Trata-se de um olhar para o passado com os olhos do presente e na perspectiva do vir a ser, entendendo-me como sujeito histórico em construção permanente.

Assim, relendo e reconstruindo trajetórias e experiências, vou compondo, recompondo e transformando continuamente a minha identidade profissional, que, por sua vez, não está descolada de quem fui e de quem me tornei ao longo desse tempo vivido. Nessa perspectiva, neste capítulo, entendido como desdobramento do curso Prática Docente no Ensino Superior, promovido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), proponho apresentar minhas experiências relacionadas ao trabalho docente no ensino superior, através de memorial autobiográfico a seguir.

## **“Nunca digo a um/a estudante até onde ele/a pode ir” - Trajetória docente em memorial autobiográfico**

### *Vivências trilhadas rumo à docência*

A minha inserção no mundo acadêmico (especificamente como docente) surgiu a partir da realização do mestrado acadêmico em política pública na UECE, em 2009. Fazia muitos anos que eu tinha terminado a minha graduação em Serviço Social (1997), quando resurgiu o interesse em voltar à academia. Na verdade, durante a minha graduação, eu já nutria certo interesse em me dedicar à academia. Contudo, casei cedo (com 20 anos) e assumi responsabilidades vinculadas à sobrevivência e à provisão da família. Tornei-me estudante, esposa, mãe e trabalhadora, tudo junto, dividindo-me entre cursar disciplinas, estagiar, trabalhar e cuidar de minha filha.

Lembro que eu era aquela estudante cansada, que chegava na aula “em cima da hora” e poderia ser vista facilmente cochilando entre uma aula e outra, depois de enfrentar, pelo menos, quatro conduções (entre idas e vindas do trabalho) para chegar até ali. Muitas vezes, ia deixar minha filha bebê em casa e vinha correndo para a UECE. Eu morava no bairro Serrinha e, como estratégia, para chegar a tempo em sala (e porque nem sempre tinha dinheiro para pagar a condução), eu pulava o muro da universidade (quebrado constantemente pela galera que frequentava ilicitamente aquele território); o muro funcionava como uma espécie de atalho para encurtar caminhos. Ah! Aquele muro!

Lembro-me que observava as meninas que se dedicavam aos grupos de estudos ou estavam vinculadas

ao Programa de Educação Tutorial (PET). Certo dia, falei com uma dessas estudantes afortunadas (como eu considerava), e ela tratou de deixar claro que eu não teria o perfil. Na época, eu não tinha razões para não acreditar em suas palavras e desisti sem nunca ter tentado. Isso me marcou muito e fui internalizando esse sentido de saber onde ou não me caberia.

Alguns anos depois, formei-me assistente social e adentrei o mercado de trabalho como pesquisadora em um estudo desenvolvido em parceria com a Secretaria da Saúde do Ceará. Tive a oportunidade de conhecer a realidade de muitas comunidades rurais e sobre a importância dos serviços públicos de saúde, especialmente para as mulheres, então alvo da pesquisa. Depois fui trabalhar em uma prefeitura do interior e, no auge dos meus 22 anos, senti na pele o peso da politicagem que cerca as políticas assistenciais. Trabalhei ainda em outras duas prefeituras; fiz pesquisas para o Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT) e, em 2001, fui trabalhar em Paraipaba, mais especificamente no Perímetro Curu-Paraipaba, num convênio coordenado pelo Departamento Nacional de Obras contra as Secas (Dnocs).

Em 2008, estava eu na sala da Associação dos Irigantes quando recebi uma pesquisadora da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Ela estava elaborando sua tese de doutorado no Perímetro, meu local de trabalho e morada. Ela me procurou para pedir ajuda quanto à sua inserção em campo. Daí, me “agarrei” àquela oportunidade e disse: “*Eu te ajudo, desde que você me ajude a passar no mestrado*”. Eu falei num susto, rápido, sem avaliar se estaria sendo invasiva ou precipitada; eu queria tentar retornar para onde nunca estive efetivamente: a academia.

Com essa mulher, reaprendi a estudar e a construir academicamente um objeto de pesquisa a partir das minhas vivências em campo, junto àquelas famílias de agricultores e agricultoras. Mais do que me ajudar a construir o projeto de pesquisa, ela me apresentou autores, livros e artigos sobre a minha nova temática. Fiz a seleção para o mestrado acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da UECE (que hoje é o mestrado em Sociologia). Passei em terceiro lugar. Lembro (e não esquecerei) que comecei a olhar a relação de aprovados de “baixo para cima”, pois achava que, se eu passasse, seria nos últimos lugares. Nesse momento, a voz daquela menina do PET vinha à tona: “*Não dá para você*”. Mas ela não estava certa (não dessa vez!) e, com o coração cheio de esperança, vinha diariamente de Paraipaba a Fortaleza para cumprir as disciplinas obrigatórias.

Foi durante a disciplina de Metodologia do Ensino Superior que tive a oportunidade de entender melhor sobre a docência, as metodologias, a elaboração de planos de ensino e de aulas. Fiz essa disciplina com uma professora maravilhosa, que atualmente é minha colega no curso de Serviço Social da UECE. Na ocasião, eu nem imaginava como essa experiência mudaria a minha vida. Essa professora viu em mim uma futura docente e me incentivou a prosseguir.

Ao concluir o mestrado, a docência passou a ser um sonho possível. Em 2011, essa professora da disciplina citada me informou sobre um processo seletivo para docentes em uma faculdade privada. Procurei meus apontamentos e elaborei um plano de aula e, com as “pernas bambas”, apresentei-me para o teste. “Deu certo!”, mas não foi fácil.

### *O sonho realizado: sou professora!*

No início, os estudantes pareciam inimigos, testando a minha paciência, os meus conhecimentos e a minha capacidade de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Não foi nada fácil. Eu tive que estudar muito! Fazia tempo que eu não me dedicava às leituras do Serviço Social. Tive que me atualizar também.

Aqui cabe mencionar as contribuições de Lacerda (2015), quando apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a prática docente realizada por profissionais que não possuíam formação pedagógica formal e que atuavam nos cursos de bacharelado. Tratava-se de profissionais que não haviam tido acesso, durante a graduação, às discussões sobre processos pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Esta era eu mesma iniciando a minha carreira no ensino superior! Como ressaltou Anastasiou (2002, p. 8), “[...] a maioria dos que atuam na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia”. Aqui me sinto muito representada (considerando a minha trajetória como docente).

Esse “despreparo” se “justifica”, dentre outros fatores, pelo fato de determinadas profissões (a exemplo do Serviço Social, que é minha área de atuação) exigirem em seu projeto curricular que disciplinas privativas (Estágio Curricular obrigatório, Ética e Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social, dentre outras) sejam ministradas exclusivamente por graduados em Serviço Social devidamente registrados em nosso conselho de classe. Desse modo, exige-se o diploma na profissão, e não necessariamente uma formação docente específica. No meu caso, mesmo cursando o mestrado acadêmico e tendo vivenciado a disci-

plina de Metodologia do Ensino Superior, não havia tido a oportunidade de fazer o chamado Estágio Docente.

Vale ressaltar que, em se tratando especificamente do exercício da docência em faculdades privadas, que raramente proporcionam um contrato de trabalho em regime de dedicação exclusiva e geralmente são horistas (ganham proporcionalmente à hora de aulas dadas em sala), o exercício da docência é intercalado com a inserção no mercado produtivo. Ou melhor, passa-se o dia se dedicando ao trabalho em instituições diversas e, à noite, dedica-se à docência.

O exercício da docência, nesse caso, funciona como um complemento à renda familiar. Essa realidade se insere em um contexto de precarização do mundo do trabalho, materializado nos baixos salários desses trabalhadores. Lembro-me aqui do que ouvi de alguns estudantes: “*Professora, a senhora trabalha ou só ensina?*”. O trabalho docente, visto por alguns profissionais como “um bico” ou um complemento de renda, é entendido por esses estudantes como um não trabalho ou uma atividade vocacionada.

Aqui cabe pensar o que nos relatou Lacerda (2015, p. 84): “[...] o trabalho do professor é o ensino e, muitas vezes, é visto como ocupação secundária em relação à atividade laboral principal voltada para a produção”. E, nesse contexto, esses docentes bacharéis desenvolvem a profissionalidade por meio da prática pedagógica ao longo de sua trajetória. Com isso, “[...] os saberes são advindos do percurso pessoal, acadêmico e profissional” (LACERDA, 2015, p. 95), um saber que se desenvolve por meio da prática pedagógica. Trata-se de um saber “[...] tecido por meio de troca de experiências entre os pares e com os estudantes” (LACERDA, 2015, p. 95).



Nesse sentido, diante das limitações de ascensão profissional no âmbito da docência em faculdade privada, em 2012, participei de processo seletivo público para a contratação de assistentes sociais para a saúde mental. Passei e, em setembro do mesmo ano, encontrei-me como profissional do Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) da Prefeitura de Fortaleza. Foram dois anos de muito aprendizado. Essa inserção em campo como assistente social da saúde foi fundamental na minha trajetória docente, pois ampliei minhas percepções sobre o fazer profissional e tive a oportunidade de supervisionar estagiárias e militar na defesa do Sistema Único de Saúde (SUS)<sup>1</sup>.

Em 2013, passei a lecionar em outra faculdade privada e passei a acumular também a função de coordenadora de curso. Essa experiência em gestão foi essencial em minha trajetória. Aprendi mais sobre planejamento, sobre a elaboração de projetos pedagógicos e sobre as instâncias que compõem o espaço acadêmico: os colegiados de cursos, os Núcleos Docentes Estruturantes, os núcleos de pesquisas, a participação em bancas de defesas de trabalho de conclusão de curso, etc. Por cerca de um ano, dividi-me em três turnos: de manhã, em uma faculdade; à tarde, no CAPs; e, à noite, na outra faculdade, retrato de uma inserção precarizada no mundo do trabalho. Eram três espaços, mas todos com perspectivas limitadas em termos de continuidade e solidez.

Em 2015, passei no doutorado em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Já estava um

---

<sup>1</sup> Até hoje faço parte do Fórum em Defesa do SUS e pelo Concurso Público Já!, que agrega militantes e entidades que atuam nas políticas de saúde e em defesa da saúde pública.

pouco mais madura em termos de formação docente e pude aproveitar essa experiência, ainda que a conciliando com o trabalho em duas faculdades privadas. Havia a possibilidade de ter acesso à bolsa, mas desde que eu abdicasse de meus trabalhos. Como poderia fazer isso se o valor da bolsa não custearia minhas despesas pessoais? Além disso, eu trabalhava como horista, ou seja, recebia o equivalente às horas trabalhadas. Mas fiz, tendo participado de eventos ligados à Sociologia e à Antropologia. Fiz o Estágio em Docência (que deveria ter feito desde o mestrado).

Através da professora Glória Diógenes, passei a fazer parte do Laboratório das Artes e das Juventudes (Lajus), dedicando-me ainda mais às leituras sobre as juventudes, à etnografia, entendendo a importância da liberdade para pensar, para pesquisar e para escrever a tese finalmente, que foi defendida em novembro de 2018, antes do prazo final. Não me esquecerei do dia em que cheguei (ainda para a qualificação) e encontrei a professora Glória<sup>2</sup>: assim que a vi, chorei muito! Será que eu merecia estar ali? Ela me respondeu que sim! E eu acreditei nela e em mim mesma. Sob a supervisão da mesma professora, em 2020, submeti um projeto de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, o qual foi aprovado. Atualmente estou estudando as juventudes da periferia de Fortaleza e sua interlocução com o *graffitti*.

<sup>2</sup> A professora Glória foi a minha maior inspiração durante o doutorado e é até hoje o meu espelho: “*Quero ser como ela quando eu crescer!*”. Penso assim sempre que a ouço falar em algum evento. Ela participou de minha banca de seleção, de qualificação e de defesa. Não foi a minha orientadora, pois estava lotada de orientandos/as. Tive a honra de ser orientanda do professor Antônio George Paulino, uma pessoa maravilhosa, com quem aprendi muito.

Nessa trajetória, nesse “fazer fazendo”, qualificando-me também como pesquisadora, fui me encontrando em sala de aula e fui criando a minha identidade como professora. Percebi que não basta ter um conhecimento específico sobre a temática a ser lecionada, é necessário saber “o como” transmitir esse conhecimento. Aprendi também que é necessário saber ouvir os/as estudantes, saber acolher, ser “ponte”, abrir caminhos e possibilidades.

A minha chegada à UECE como docente se deu em três momentos distintos: o primeiro foi em 2018, como professora do Serviço Social da Terra, em convênio com o Instituto Nacional de Colonização Agrária (Incra), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>3</sup>. Não tenho palavras para expressar o quanto aprendi com os/as professores/as e, sobretudo, com os/as estudantes, em sua maioria, jovens, filhos/as de agricultores camponeses, militantes do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-Terra, o MST. Pude, nesse contexto, dedicar-me ainda mais às pesquisas sobre as juventudes do campo através das orientações dos trabalhos de conclusão de cursos da turma.

Em 2019, participei de um outro processo seletivo: agora para professora colaboradora do Mestrado Acadêmico em Serviço Social (MASS), tendo sido selecionada. Fiquei muito feliz em participar do corpo docente do MASS, participar das reuniões do Colegiado,

<sup>3</sup> “O Programa é baseado no Regime de Alternância. A metodologia caracteriza-se por dois momentos: o tempo de estudo realizado nos centros de formação (chamado Tempo Escola) e o período de prática no assentamento de origem do aluno é oriundo (Tempo Comunidade)”. Para mais informações, consultar: <http://www.incra.gov.br/pt/credito/66-atuacao/230-historia-do-pronera.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

participar das bancas de defesas e orientar dissertações. Neste ano, ministrarei a primeira disciplina ao lado de outros professores que admiro e respeito. Essa experiência certamente vai enriquecer a minha trajetória como docente.

Mas foi neste “já lendário” ano de 2020 que entrei na UECE como professora substituta. No meu primeiro dia de aula, em fevereiro deste ano, meu coração estava pulando de emoção. Chegar naquele muro que eu pulava durante a graduação para encurtar um caminho até a sala de aula enchia meus olhos de lágrimas. Fui até a sala onde eu já havia estado como aluna: foi uma sensação ímpar. Andar pelo *campus* na condição de professora, ainda que substituta, era motivo de orgulho para mim. A UECE é minha casa e é a casa da minha filha, que faz a graduação em Enfermagem.

Infelizmente a pandemia vem atravessando esse sonho antigo de lecionar na graduação. Hoje nós, docentes, somos desafiados a lecionar num contexto desafiador<sup>4</sup>, enfrentando nossos medos internos, nossas limitações como seres humanos e testando a nossa capacidade de manusear (e dominar) novas tecnologias. Eu, que não tinha o costume de gravar vídeos e navegar pelo mundo virtual, vi minha cama se transformar em mesa no meu quarto, que agora era a minha sala de aula. Já não haveria mais distinção entre o espaço público e o privado. Toda hora era hora para responder *e-mail* e mensagem de WhatsApp.

Como dar conta desse turbilhão de informações e possibilidades num cenário totalmente adverso? Vi, por

<sup>4</sup> Refiro-me à pandemia do novo coronavírus, que ceifou atualmente 172.833 vidas no Brasil. Aqui no Ceará já são 9.607 óbitos pela Covid-19. Consultar mais informações em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

exemplo, que meus alunos entravam e saíam da sala. A princípio, achava que era desleixo ou descaso, mas não era. A conexão deles é fraca. Geralmente usam o telefone para acessar a internet, por meio de pacotes promocionais. Sem contar que muitos, na condição de trabalhadores, continuaram se expondo cotidianamente ao vírus. Todos os dias alguém estava doente ou algum parente próximo deles. O medo da morte é nossa companhia diária. Meu Deus! Em nosso maior pesadelo não imaginávamos viver uma situação como esta.

Impactada por todo esse contexto, assumi o papel de ser uma professora cada vez mais solidária às dores dos/as estudantes. Era (e é!) necessário me aproximar cada vez da realidade deles/as, ter empatia, passar certa tranquilidade, esperança em dias melhores, contribuir de alguma forma para que eles/as não desistissem. Ao mesmo tempo, acolher em suas dificuldades e dizer que cada um/a tem os seus limites e que desistir também faz parte do processo, mas que essa possível desistência é pontual, é provisória.

Enfim, estou ainda nesse processo de adaptação, medos e dúvidas. Terminei o semestre 2019.2 com as condições possíveis e aguardando o dia de amanhã, sem nenhuma certeza quanto à possibilidade de retorno presencial. E assim também iniciamos o semestre 2020.1 com as mesmas aflições, num contexto de possibilidade de segunda onda de Covid-19 em decorrência da flexibilização nas regras de isolamento social, da pressão para a reabertura da economia, agravada pelo período eleitoral e seus aglomerados eventos de campanha.

Vale ressaltar que a pandemia, embora atinja todas as classes sociais, atinge-as de forma diferenciada, trazendo à superfície, portanto, as desigualdades

sociais que marcam a sociabilidade capitalista. Nesse bojo, encontram-se nossos/as estudantes, os/as quais são, na maioria das vezes, trabalhadores/as e trazem na pele a marca dessas desigualdades. Ter a sensibilidade para entender e se situar nesse contexto é fundamental.

### Considerações finais

Ao expor em breves linhas a minha trajetória docente (a qual não está descolada de mim mesma, de quem sou, da minha vida e dos caminhos trilhados), tenho a convicção de que a prática pedagógica não é neutra. E, nesse caso, entendendo a relevância do ensino e sua função social, a perspectiva pedagógica deve assumir centralidade entre os docentes e toda a comunidade acadêmica. Daí, portanto, a necessidade de qualificação contínua do corpo docente. Inserem-se nesse contexto os cursos formativos promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), como o que fizemos recentemente e que deu origem a este capítulo de livro.

Elaborar este memorial provocou em mim um turbilhão de emoções: pensar, refletir e selecionar o que dizer fez parte desse processo de escrita que diz muito de mim, embora não diga tudo. Vou me moldando diariamente nessa travessia desafiadora, que, como asseverou o pedagogo e escritor Rubem Alves, exige de nós, educadores, a tarefa de “criar alegria de pensar”<sup>5</sup>. Sua afirmativa soa hoje como um grito de socorro que me desafia e que, ao mesmo tempo, me aflige e me angustia: teremos como promover essa pedagogia em um contexto tão adverso? Até que ponto o ensino remoto pode promover

<sup>5</sup> Assista em: <http://fnbr.es/3i1>. Acesso em: 30 nov. 2020.

a necessária interação entre docentes e discentes? Até que ponto o ensino remoto no âmbito público contribui para a exclusão, uma vez que nem todos/as os/as estudantes possuem acesso à internet de qualidade? Ainda não tenho respostas para essas e tantas outras questões, mas sigo tentando refletir criticamente sobre tudo isso.

## Referências

- ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. In: ENDIPE, 11., 2002, Goiânia. *Apresentação* [...]. Goiânia: UFG, 2002.
- BOSI, E. *Lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: USP, 1987.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2012.
- LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Revista Docência no Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79-100, 2015.
- PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2001, Natal. *Anais* [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-60.
- SOUZA, E. C. Territórios da escrita do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

## **30 MEMORIAL: A TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE**

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap30>

### **MARIA IRISMAR DE ALMEIDA**

Doutora em Enfermagem, mestra em Educação e graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [irismar.almeida@uece.br](mailto:irismar.almeida@uece.br)



## Introdução

Antes de ingressar para o ensino superior, trabalhava no Centro de Treinamento vinculado à Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, coordenando e ministrando cursos de qualificação para profissionais de nível elementar, médio e superior lotados na capital do Ceará, Fortaleza, e no interior.

Na década de 1980, fui convidada pela coordenadora do curso de Enfermagem da Universidade de Fortaleza (Unifor) para fazer parte do corpo docente. Participei de um curso sobre planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem antes de assumir disciplinas teóricas e práticas nos cursos de Enfermagem e Fisioterapia.

Ingressei na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 1985, por meio do concurso para a área de Saúde Pública, vinculado ao Departamento de Saúde Pública. Fui bem acolhida pela chefia da professora Leontina Lima, que permitiu os encaminhamentos de projetos dos cursos de especialização e de pesquisa de minha autoria para aprovação. Nessa época, ministrei disciplinas nos cursos de Enfermagem, Nutrição e Ciências Biológicas. Com a extinção do Departamento de Saúde Pública, fui vinculada ao curso de Medicina

e atualmente integro o corpo docente do mestrado profissional em Saúde da Família.

Ao longo dessa trajetória, busquei incessantemente apropriar-me de saberes específicos da profissão e saberes didático-pedagógicos. Realizei pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas, como: licenciatura em Enfermagem; Planejamento Operativo; Educação em Saúde Pública para Graduados; Enfermagem do Trabalho; Administração de Recursos Humanos; e Psicodrama Terapêutico e Pedagógico. Além disso, fiz o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 1992 e o doutorado em Enfermagem também pela UFC em 2001, reconstruindo as práticas.

Ao longo da minha carreira, busquei sempre a profissionalidade, que consiste em um conjunto de habilidades e competências no ato de ensinar. Para Anastasiou (2001), a profissionalidade é manifestada pela mobilização dos saberes: específicos, da experiência e da didática.

Além disso, reconheço que, para se constituir docente no mundo de hoje, o professor universitário precisará utilizar procedimento idêntico ao da pesquisa das diversas áreas, necessários aos saberes científicos, efetivados em ações que fundamentem os processos de pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

No decorrer da minha atuação docente, realizei parcerias com professores de outras universidades e Organizações não Governamentais (ONGs) para troca de experiências, com elaboração de artigos, capítulos de livros e confecção de materiais educativos. Reconheço que as condições ofertadas pelas universidades públicas são precárias, tanto em relação à educação permanente como em relação à infraestrutura (ambientes

com as devidas condições para que o espaço de sala de aula torne-se um ambiente aconchegante e salutar). Também é um desafio conseguir recursos físicos, materiais audiovisuais, artefatos, material de consumo, dentre outros. Para tanto, devemos estabelecer estratégias de superação de cunho político.

O presente trabalho tem como objetivo relatar a minha experiência pregressa e atual como docente do ensino superior na área da Saúde, com reflexões sobre o impacto do curso realizado na minha atuação.

### **O espaço da sala de aula**

Segundo Rios (2008), a aula não é algo que se dá, mas algo que se faz. É uma relação intersubjetiva entre o professor e o aluno. Partindo dessa premissa, durante a disciplina de Educação em Saúde, ofertada no curso de Medicina da UECE, reavaliamos constantemente todo o processo de aprendizagem com a participação dos mestrandos em Educação e dos monitores. Procuramos manter um clima de cooperação e de relações afetivas, permitindo ao aluno ter liberdade de expressão, habilidade de negociação das atividades e autonomia. A instalação de diálogo, para Freire (1980), é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo. Assim, ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Temos a preocupação constante de articular o conteúdo com a prática médica, como, por exemplo, as variáveis epidemiológicas *versus* as variáveis socioeconômicas do aluno por meio da história de vida, para que na consulta seja compreendido o contexto do cliente. Trabalhamos com situações desafiadoras, ressigni-

ficando o conhecimento e aflorando novas compreensões sobre a atuação médica.

Reconheço, portanto, que o planejamento possibilita antecipar possíveis mudanças de rota, definição do tempo para escuta, valores e recursos para a obtenção de excelentes resultados. Nesse processo, projetamos nossas expectativas e saberes, compartilhando-os com os estudantes.

Segundo Luckesi (1994), o ato de planejar é um ato decisório, político, ético, científico e técnico. Toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico-política. Essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação.

Inicialmente definimos uma agenda para a disciplina, destacando objetivo, conteúdo, metodologia, recursos didáticos, avaliação e referências. Apresentamos aos estudantes as consistências das etapas previstas e, no decorrer do semestre, ajustes são realizados, de acordo com as necessidades apontadas pelos estudantes, ou seja, o replanejamento permite rever as ações, as lacunas e os possíveis desvios que deverão ser corrigidos.

Para Vasconcellos (2015), planejar não é algo que se faz antes, mas durante o processo, para transformar e produzir sentido. Um fator limitante em relação aos estudantes do primeiro semestre do curso de Medicina é que alguns são oriundos, muitas vezes, de processos de ensino e aprendizagem tradicionais, prevalecendo assimilação e reprodução de conteúdo, repercutindo em sua participação reflexiva, com necessidade de agregar novos conteúdos e realizar modificações na metodologia da disciplina.

Planejamos o conteúdo a ser ministrado na disciplina com o envolvimento de estudantes, instituições

de saúde, associações, escolas, ONGs e profissionais *experts* em alguns temas específicos, compreendendo que é necessário atrelar o conhecimento à sua aplicabilidade atual e futura como profissionais. Nem sempre o que planejamos consegue ser realizado, pois, às vezes, enfrentamos dificuldades para dar sequência aos conteúdos, por não ter uma sala de aula adequada. Vivenciamos problemas em relação à disponibilidade dos convidados, planejamento das atividades com a escola, situação de saúde dos escolares, redução do número de alunos por campo de prática, entre outros.

Adotamos estratégias metodológicas participativas, entendendo que a aprendizagem ocorre pela apreensão da realidade, possibilitando ao estudante ser sujeito de sua formação, refletindo e analisando criticamente o contexto do mundo da saúde, disponibilizando informações e proporcionando trocas de experiências sobre os processos, os produtos e as estruturas do cuidar em saúde. Isso permite que o estudante desenvolva a capacidade de pensar, processar, motivar-se, ser autônomo, colaborativo, reflexivo, ter espírito crítico e investigativo sobre o conhecimento, a realidade social e as atividades planejadas. Assim, busca-se atingir os objetivos do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva de respeito e incentivo à autonomia nas dimensões intelectual, pessoal, cultural, emocional, social e profissional.

Buscamos sempre manter o diálogo com os estudantes. Na concepção de Freire (2019), no livro *Pedagogia do oprimido*, ensinar exige disponibilidade para o diálogo. O autor reafirma ainda que diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo.

Usamos técnicas cognitivas, psicomotoras e atitudinais, tais como: oficinas (sobre o corpo e inclusão social), história de vida, dramatização, sala invertida, estudo dirigido sobre filmes, simulação, psicodrama (algumas técnicas sobre inversão de papéis, solilóquio, espelho) e práticas na comunidade, permitindo aos estudantes uma aproximação com os usuários do serviço de Saúde, estudantes universitários e do ensino médio, crianças, adolescentes e servidores.

O ato de avaliar promove a construção de aprendizagens múltiplas, de modo a estimular a capacidade cognitiva do sujeito, sua criatividade e criticidade, permitindo-lhe analisar situações complexas para produzir sínteses de variados contextos sociais (ALMEIDA, 2002). Considero um ato contínuo, permanente, que exige análise, investigação, métodos e instrumentos (ALMEIDA, 2002). Dessa forma, avaliar exige mudanças, construção interativa e colaborativa.

A avaliação adotada na disciplina segue as seguintes etapas: diagnóstica (ouvir e diagnosticar o que os alunos trazem como visão de mundo, percepções, linguagem e prática social na bagagem e as expectativas sobre a disciplina); formativa ou processual (instrumento de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, incluindo informações, *feedbacks* e dificuldades apresentadas, garantindo o desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional); e somativa ou classificatória. Para Esteban (2003), avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades.

Segundo Luckesi (1994), no ato de avaliar é estabelecido um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, visando à tomada de decisão. O juízo visa à

tomada de posição, que é sempre includente. Se o aluno não atingiu ainda os objetivos, o processo continuará visando à sua integração.

Adotamos como recursos de avaliação os portfólios, mapas conceituais, análise de situação-problema de ordem social, política, econômica, religiosa e ética. Consideramos múltiplos referenciais, mediante discussão dos vídeos com o uso de estudo dirigido, testes, relatórios das atividades de campo, colóquios, com vistas a manter um acompanhamento sistemático com a participação do estudante.

A avaliação no aspecto afetivo abrange valores como: solidariedade, respeito, responsabilidade, liberdade, atitudes de cooperação, participação e ajuda mútua. Porém, não conseguimos realizar essa avaliação em sua totalidade por considerar que apenas um encontro semanal com 40 estudantes inviabiliza sua efetivação.

Apesar disso, busca-se arquitetar a disciplina com recursos metodológicos, visando a estabelecer a mediação didática entre os estudantes e o conhecimento. Interrogo-me: será que favorecemos espaços de liberdade e autonomia? Será que os estudantes incorporam ao longo do semestre habilidades, atitudes e valores de acordo com o que preconiza o Projeto Pedagógico do Curso? Durante a disciplina, estabelecemos relações antiautoritárias?

Finalizo relatando que me sinto em parte realizada como profissão docente por compreender que somos seres inacabados, em construção. Aprendi e desaprendi muitas vezes por estar sempre revisitando as concepções pedagógicas e metodológicas do processo ensino-aprendizagem. Utilizei algumas estratégias de aprendizagem, tais como participação em treinamen-

tos, encontros, parcerias com outros docentes, visitas a projetos inovadores e desenvolvimento de pesquisas.

Reconheço que ter o sentimento de pertença, compreender que é um ato contínuo, é algo desafiador, mas, ao mesmo tempo, prazeroso e gratificante, principalmente quando tomamos conhecimento dos egressos que adotam em suas práticas ações educativas.

### **Modelos de ensino na universidade brasileira e sua interferência na minha prática**

Em relação aos diferentes modelos de ensino: jesuítico (centrado no professor, memorização das lições e devolutivas *a posteriori*, aceitação passiva do aluno, avaliação de teor classificatório), napoleônico (ambos traduzidos como uma pedagogia da manutenção) e alemão (parceria entre professores e alunos; o aluno considerado sujeito no processo de construção do conhecimento), reconheço que em algum momento influenciaram minha prática como docente, tendo como referência a instituição de ensino e suas diretrizes.

Os modelos jesuítico e napoleônico foram marcantes no início da minha profissão docente. Admito que havia uma exigência de repasse de conteúdo a ser memorizado e sua devolutiva, principalmente as técnicas adotadas no cuidado com o cliente. O papel do aluno era passivo e cumpria as normas e rotinas institucionais, sem questionamento. A avaliação adotada era a tradicional, com prevalência do sistema de provas fiscalizadas.

Quando ingressei na UECE, redimensionei minha prática considerando as vivências anteriores e, por ter adquirido novos saberes específicos e pedagógicos, adotei uma postura de buscar o envolvimento do aluno



com exploração ativa na construção do conhecimento, utilizando metodologias participativas e avaliação processual.

### **Experiências vivenciadas durante o curso**

O curso apresentou temáticas diversificadas: o papel da docência, teorias da educação, planejamento, metodologias ativas, avaliação, entre outras, com uma bagagem acentuada de reflexões e indicativos de solução ou de ressignificação das nossas práticas.

Os artigos foram elucidativos com indicações de aplicabilidade em nossas vivências. Os textos eram muito reflexivos, de forma que nos motivava a repensar e dar continuidade ao curso. Vale ressaltar que os conferencistas contribuíram com suas “polêmicas”, vivências e pesquisas, evidenciando as questões legais, políticas, econômicas, culturais, sociais e suas repercussões no ensino. Destaco ainda a coordenação, os facilitadores e os participantes do curso que foram fundamentais para o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às temáticas, foram de suma importância para revermos nossas práticas numa perspectiva de aprimoramento. Contudo, identifiquei algumas limitações do curso: ausência de formações sobre o tema; aplicação de provas e seminários de cunho classificatório; ausência de momentos de avaliação coletiva associada ao Projeto Pedagógico do Curso. No entanto, a avaliação foi o tema que me deixou inquieta para realizar o projeto de pesquisa do curso de que faço parte. Instigou-me a redefinir os instrumentos de avaliação que adoto, pois utilizo a pontuação para as atividades realizadas durante a disciplina (relatórios, oficinas, portfólio, *blog*, se-

minários, colóquios, dramatizações, mapa conceitual) e somente uma avaliação escrita com questões subjetivas, que podem ser pesquisadas ou não.

Para Prado *et al.* (2011), devemos avaliar para provocar a construção de aprendizagens múltiplas, de modo a estimular a capacidade cognitiva do sujeito, sua criatividade e criticidade, permitindo-lhe analisar situações complexas para produzir sínteses de variados contextos sociais. Suponho que ainda não consegui abranger esses elementos que considero essenciais.

### **Pandemia de Covid-19: impactos socioeconômicos e no ensino**

Os efeitos da pandemia na sociedade de forma geral observados por Santos (2020) foram: concentração de riqueza; extrema desigualdade social; precarização do trabalho; desemprego; injustiça; discriminação e exclusão social. Em relação à saúde, o desmonte desse setor, a discriminação social, a ausência de políticas públicas, a desvalorização dos profissionais de saúde e do administrativo, entre outros, portanto os efeitos do capitalismo neoliberal incapacitaram o Estado de responder às emergências de forma eficiente (SANTOS, 2020).

Nesse contexto, emergiram as seguintes reflexões: o tempo de pandemia de Covid-19 aguçou nossa responsabilidade perante o capitalismo neoliberal? Como incluir em nossas aulas a reflexão sobre os efeitos da pandemia? Quais as possíveis estratégias de superação? Quarentena do capitalismo x quarentena da pandemia? Como acolher os alunos e familiares em relação à saúde mental? Como atender às demandas dos alunos em relação às propostas do ensino remoto, às

condições sociais atuais de acesso ao capital cultural e econômico, aos equipamentos físicos e aos materiais? Como orientar os professores para atender de forma resolutiva às demandas do alunado?

## Considerações finais

O exercício de elaboração do memorial conduziu-me a repensar a minha prática docente sob vários aspectos pedagógicos e pessoais, a partir do ato de lembrar fatos ocorridos ao longo da vida.

Creio que me tornei uma personagem viva ao relatar os caminhos trilhados em busca de reconhecer o papel a desempenhar como docente, refletindo sobre minha identidade como educadora. A partir deste memorial, pude identificar os limites da minha práxis e as lacunas em função da diversidade do campo do saber. Além disso, pude repensar as relações interpessoais com os diversos segmentos institucionais do campo de prática e com os estudantes, que são fundamentais às interações humanas para promover a aprendizagem significativa.

Sinto-me comprometida em realizar a minha atuação profissional constantemente, por entender que o processo de ensino-aprendizagem não é estático. A perspectiva é formar cidadãos críticos, reflexivos e criativos para contribuir com a transformação dos processos de trabalho e conseqüentemente da sociedade.

## Referências

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-70.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar para além do autoritarismo. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, DF, v. 15, n. 60, p. 23-37, 1986.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, G. V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação?. *Revista Teias*, Niterói, v. 12, n. 26, p. 143-153, 2011.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento, plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2015.

## 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<sup>1</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação**, 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, 11 de dezembro de 2021.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação**, 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, 11 de dezembro de 2021.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

<sup>1</sup> Número do registro: 89.931.

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino mé-dio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*



- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
  51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
  52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
  53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
  54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
  55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
  56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
  57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
  58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
  59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
  60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
  61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
  62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
  63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
  64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
  65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
  66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
  67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camilla Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entre-lugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: 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 Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
  134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
  135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (*E-book*).
  136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
  137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
  138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
  139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
  140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação 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, Luis 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. 575 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).