

Formação e Experiências Docentes:

**Práticas Pedagógicas em
Diferentes Contextos e Cenários**

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



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza 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, Universidade Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR – Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

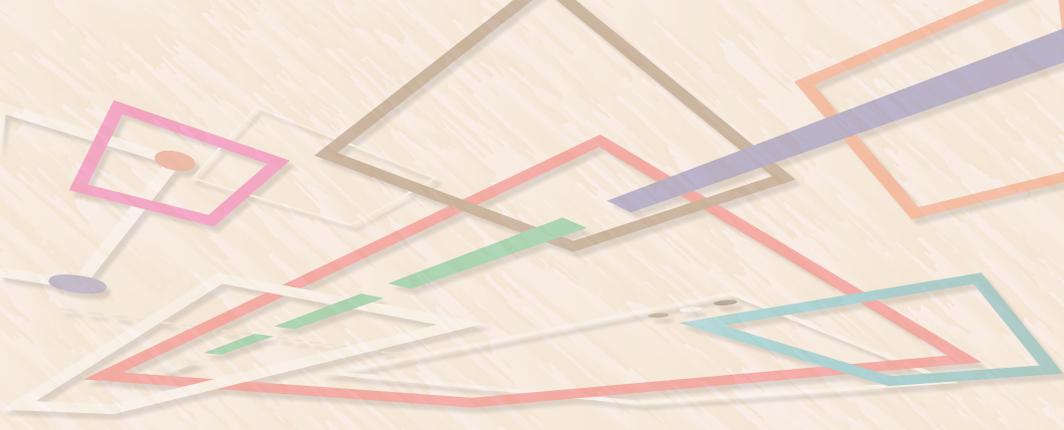
COORDENAÇÃO EDITORIAL – Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro (UFPE) • Eliane P. Zamith Brito (FGV) • Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP) • Manuel Domingos Neto (UFF) • Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)
Maria Lírda Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR) • Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ) • Túlio Batista Franco (UFF)



Formação e Experiências Docentes:

**Práticas Pedagógicas em
Diferentes Contextos e Cenários**

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



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2021

**FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS E CENÁRIOS**

© 2021 *Copyright* by Luís Távora Furtado Ribeiro, Samara Mendes Araújo Silva e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (Organizadores)

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

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

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



COORDENAÇÃO EDITORIAL
Cleudene de Oliveira Aragão

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO VERNACULAR E NORMALIZAÇÃO
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva CRB – 1051*

F 724 Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários [recurso eletrônico] / organização de Luís Távora Furtado Ribeiro, Samara Mendes Araújo Silva, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. – Fortaleza: EdUECE, 2021.

477 p.il: (Coleção Práticas Educativas; 121)

E-book

Incluem: imagens, gráficos e tabelas.

ISBN: 978-65-86445-70-1

1. Professores – Formação. 2. Educação – Brasil. 3. Ensino Auxiliado por Computadores – Pandemia Covid-19. 4. Educação Inclusiva. 5. Grafitos – Arte na Educação 6. Ribeiro, Luís Távora Furtado. 7. Silva, Samara Mendes Araújo. 8. Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura. I. Título.

CDD. 370. 71

Sumário

INTRODUÇÃO • 9

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

APRESENTAÇÃO • 15

Josefa Jackline Rabelo

PREFÁCIO • 31

Racquel Valério Martins

SEÇÃO I — SABERES & FORMAÇÃO DOCENTE

POR UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES • 47

Sônia Maria Soares de Oliveira
Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira
Fátima Maria Leitão Araújo

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: DOS AVANÇOS À ESCALADA PARA O RETROCESSO • 65

Sônia Maria Soares de Oliveira
Fátima Maria Leitão Araújo

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE “EM QUE VAMOS MAIS ALÉM DOS LIMITES DE UM SABER PURAMENTE UTILITÁRIO” • 83

Amancio Leandro Correa Pimentel
Antonia Solange Pinheiro Xerez

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PESQUISA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA • 104

José Erison Matias Oliveira

Raiane Rodrigues de Sousa

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL EM TEMPOS DE CRISE DA DEMOCRACIA: REFLEXÕES SOBRE SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE • 123

Sônia Maria Soares de Oliveira

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira

Luiz Botelho Albuquerque

APRENDIZADOS NA CONSTITUIÇÃO DE GRUPO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA • 141

Larissa Elfisia de Lima Santana

Ana Cláudia Gouveia de Sousa

Marcília Chagas Barreto

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA • 161

Heraldo Simões Ferreira

Itamácia Oliveira de Melo

Thaidys da Conceição Lima do Monte

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) • 179

Sabrina Linhares Gomes

Luís Távora Furtado Ribeiro

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESCOBERTAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS • 197

Andréia Matias Fernandes

Aurea Lucia Cruz dos Santos

Joabe Araújo de Oliveira

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE IGUATU-CE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA • 215

Elizabete da Silva Oliveira

Maria da Glória Alves de Oliveira

Giovana Maria Belém Falcão

DURVAL FERRAZ: DOS SABERES DOCENTES E TRAJETÓRIA À POLÍTICA – A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DITADURA MILITAR E NO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA (1964-2004) • 234

Marco Aurélio de Patrício Ribeiro
Charliton José dos Santos Machado

SEÇÃO II – ESTÁGIO CURRICULAR & PRÁTICA DE ENSINO

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA E SIGNIFICATIVA • 253

Raffaelle Andressa dos Santos Araujo
André Pontes Silva

PRÁTICAS DE ENSINO NO CURSO DE HISTÓRIA: ENTRE DOCUMENTOS E REVELAÇÕES • 271

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos
Maria de Lourdes da Silva Neta
Rachel Rachelley Matos Monteiro

SEÇÃO III – PLANEJAMENTO DE ENSINO & AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

PLANEJAMENTO DE ENSINO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DAS AULAS DOS PROFESSORES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS • 293

Isabel Magda Said Pierre Carneiro
Maria Marina Dias Cavalcante

A REFLEXÃO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA • 312

Maria Leticia de Sousa David
Francisca Joselena Ramos Barroso
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES • 332

Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda
Renata Lanuez

SEÇÃO IV — CURRÍCULO

A CIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE GEOGRAFIAS E HISTÓRIAS DE FORTALEZA-CE QUE A ESCOLA NÃO CONTA ▪ 355

Edvar Ferreira Basílio
Diana Nara da Silva Oliveira
Luís Távora Furtado Ribeiro

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONCEPÇÕES ASSUMIDAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS BRASILEIROS (2018-2020) ▪ 373

Jaqueline Rabelo de Lima
Lieselotte Rezende Bomfim
Luís Távora Furtado Ribeiro

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA POLÍTICA ▪ 392

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Samara da Costa Silva
Everton Sousa da Silva

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: É POSSÍVEL PENSAR O ENSINO REMOTO NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA? ▪ 408

Maria Elyara Lima de Oliveira
Maria Rafaela de Oliveira
Cicera Cosmo de Souza

SEÇÃO V — FORMAÇÃO & ENSINO SUPERIOR

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DE UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN ▪ 429

Elivana Vieira de Souza
Mara Lúgia da Silva
Giovana Maria Belém Falcão

REVERBERAÇÕES POLÍTICAS E FORMATIVAS DE UMA GRAFITAGEM NA UNIVERSIDADE ▪ 450

Ana Cristina de Moraes
Roberislândia Sousa Lima Viana
Renato Gomes de Oliveira

INTRODUÇÃO

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-Doutor na École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), em Paris, na França, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação também pela UFC. Docente da UFC, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, e da UECE, no Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Desenvolveu as atividades de direção da Faculdade de Educação (Faced) da UFC (2005 e 2011). Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE) da UFC.

E-mail: luistavora@uol.com.br

SAMARA MENDES ARAÚJO SILVA

Pós-Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Intersubjetividade e Pluralidade: Reflexão e Sentimento na História, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (Fapepi)/Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em História Sociocultural pela UFPI e graduada em História pela UESPI, em Comunicação Social-Jornalismo pela UFPI e em Teologia também pela UFPI. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE) da UFC. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas (NUHFOPE) da UFPR. Docente da UFPR e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD/UAB – UFPR.

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

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor e doutor em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

GPFOHPE: projetos de produção e difusão de conhecimentos educacionais

Profissionais e estudantes com diferentes vínculos institucionais e funcionais com a Educação Básica e Superior, em 2014, foram agregados sob a ideia comum de *produzir, difundir e popularizar conhecimentos de qualidade sobre a Educação*. Por este ideal foi germinado o *Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE)*, abrigado oficialmente na Universidade Federal do Ceará (UFC), na Faculdade de Educação, o qual conta com a coliderança da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Setor de Educação, e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação de Itapipoca.

Nesta curta e aguerrida trajetória, o GPFOHPE realizou¹, por iniciativa exclusiva e em colaboração, ao firmar parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais e internacionais e Instituições Governamentais e Não Governamentais no Brasil e no exterior:

¹ O objetivo deste breve texto não é *historicizar* o processo de criação e atuação do GPFOHPE. Para conhecer as produções do GPFOHPE desde 2014, acesse a base de dados do Diretório de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e os currículos Lattes dos integrantes.

- Palestras;
- Conferências;
- Cursos e minicursos;
- Eventos locais, regionais, nacionais e internacionais;
- Orientação e implementação de projetos de iniciação científica;
- Orientação e implementação de projetos de extensão;
- Orientação e defesa de projetos de dissertação de mestrado;
- Orientação e defesa de projetos de tese de doutorado;
- Supervisão e apresentação de projetos de estágio de pós-doutorado;
- Projetos interinstitucionais;
- Publicação de obras (livros) acadêmicas: impressas e em formato de *e-book*.

O GPFOHPE conseguiu, nestes seis anos, através de seus integrantes, estar presente e atuar desde os primeiros anos da Educação Básica até o último nível da Educação Superior, sempre mirando seus ideais: *produzir, difundir e popularizar conhecimentos de qualidade sobre a Educação*.

Desde 2018, o Grupo de Pesquisa passou a investir em formas alternativas de divulgar e tornar os conhecimentos sobre Educação mais acessíveis à população. A primeira iniciativa foi a publicação de livros em formato de cordel², distribuídos gratuitamente, principalmente em eventos educacionais e acadêmicos, seguida do lançamento de *Debates em História da Educação e Formação de*

² O primeiro cordel publicado em 2018 por Luís Távora Furtado Ribeiro: *História do mundo em 100 estrofes de cordel*; em 2019, o mesmo autor publicou *Cordéis: geografia do mundo em 100 estrofes de cordel e filosofia do mundo em 100 estrofes de cordel*.

*Professores: perspectivas da Educação contemporânea*³, primeiro *e-book* do GPFOHPE, de acesso gratuito, publicada pela Editora da UECE (EdUECE) em 2019.

Imbuídos do preceito de fazer com que os conhecimentos de qualidade sobre Educação se tornem cada vez mais acessíveis a um número maior de pessoas, em 2020 o GPFOHPE deu continuidade ao *Projeto de Publicações Digitais* com a organização de novo *e-book*, resultando na obra *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários*, que agora chega aos leitores!

A publicação deste *e-book* de acesso gratuito, resultado dos esforços intelectual e material-econômico (financiado com recursos próprios) dos autores, destina-se a todos os interessados em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre *formação e experiências docentes*. Neste momento singular da História mundial e nacional, faz-se importante e paradigmático para o Campo Educacional.

Em termos internacionais, ao adotar o formato de *e-book*, a obra insere-se nas mais atuais tendências contemporâneas, em termos de editoração e publicação, em que a sociedade tem que se (re)inventar, tanto pelas novas formas de sociabilidade (motivadas pela pandemia da Covid-19) quanto pelo uso racional e sustentável dos recursos naturais e redução de poluição, de resíduos e de lixo (motivados pela adoção de consciência de sustentabilidade, preservação do planeta, convivência e sobrevivência em harmonia com o planeta e sem desperdício de recursos naturais renováveis e não renováveis, etc.).

³ Disponível no seguinte *link*: http://uece.br/eduece/index.php?option=com_content&view=article&id=43528&Itemid=1181. Acesso em: 10 dez. 2020.

Na conjuntura nacional, esta publicação divulga conhecimentos sólidos sobre *Educação, por meio de uma obra produzida e custeada por profissionais vinculados a Instituições de Educação Básica e Superior*, numa AÇÃO DE RESISTÊNCIA e DENÚNCIA frente ao desmonte e extinção sistemáticos do conjunto de políticas públicas educacionais das últimas décadas. Políticas públicas que foram construídas e constituídas como resultados de lutas sociais ao longo de décadas no século XX e início deste século. Assim o *GPFOHPE reafirma o compromisso com a EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA e de QUALIDADE, acessível a tod@s @s brasileir@s*.

Desejamos que a nossa publicação possa contribuir para a sua formação e possa lhe permitir vislumbrar novas oportunidades de renovar a esperança na Educação e na luta por um país em um mundo equilibrado em oportunidades, bem como novas oportunidades de restaurar as igualdades.

Sinta-se, desde já, convidad@ a participar das próximas publicações do GPFOHPE.

APRESENTAÇÃO

JOSEFA JACKLINE RABELO

Pós-Doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHSS), em Paris, na França. Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da UFC e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do projeto de pesquisa intitulado "Educação e formação humana em Antonio Gramsci: um estudo a partir dos *Cadernos do Cárcere* (1929-1935)". Editora da *Revista Eletrônica Arma da Crítica*.

E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

Reflexões e exemplos históricos sobre a docência na história: apresentando o livro *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários*

Este livro que ora apresento aos leitores, intitulado *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários*, é um sinal de vida e de esperança no ato de resistir a governos reacionários, já apontando para a possibilidade de construção de um mundo novo, sempre ancorado na melhor tradição intelectual e popular de nossa fértil memória histórica na pesquisa em educação. Luís Távora Furtado Ribeiro, Samara Mendes Araújo Silva e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, com dezenas de professores pesquisadores, sinalizam que nossos professores permanecem bem firmes nos seus compromissos, refletindo sobre esses dias atuais, adaptando os versos do poeta e cancionista lusitano Fernando Pessoa: navegar é preciso e viver também é preciso. E desse mundo corroído fazem brotar um tempo qualitativamente novo.

Vivemos da melhor forma possível reagindo a esses tempos obscuros e de emergências de violências (físicas, simbólicas, políticas, religiosas, etc.) que pensávamos haver sido superadas e suplantadas com as experiências

históricas trágicas vivenciadas anteriormente. Nele, pelo menos em alguns influentes grupos sociais em meteórico, abusivo e passageiro estágio nos governos e redes virtuais, como erva daninha, ressurge adaptado o fascismo, que prega *a defesa da pátria, da religião e da família pela prática da violência*. Com poucos recursos intelectuais e culturais, esses novos atores sociais rejeitam e perseguem a ciência, o conhecimento científico, a cultura, a escola e as universidades. Aceitam passivamente ou promovem a destruição do meio ambiente com seus incêndios florestais de proporções amazônicas, devastando o ecossistema e as populações indígenas indefesas.

Como nos disse o próprio professor Luís Távora em conferência recente, de 14 de agosto de 2020, quanto a:

Esses novos grupos de recente protagonismo político, trata-se de novas classes médias ressentidas em busca de reconhecimento, revoltadas ante as novidades da globalização que não conseguem controlar. Daí, sem compreender o presente e sem ter perspectivas nem projetos de futuro, esses setores militantes buscam em valores ou contravalores do passado um mundo e sociedade que lhes dê segurança, mas que já não respondem aos problemas atuais. Incapazes da palavra ou de formulação teórica, apoiando-se numa linguagem panfletária, recorrem muitas vezes à violência.

Aliás, nos moldes fascistas das décadas de 1929 e 1930, desejam defender a pátria, a família e a religião com maus modos, violentos e desumanos.

Vejo que este livro resgata em seu conjunto a tão celebrada e indispensável categoria histórica da totalidade, tão cara ao pensamento filosófico e literário, desde a dialética dos gregos, indo do racionalismo e Iluminismo ao

idealismo hegeliano e ao materialismo histórico-dialético do grande pensador e revolucionário Karl Marx, presente, outrossim, na tradição do que há de mais belo e criativo na prosa e na poesia do romantismo e do realismo até as melhores páginas do modernismo. Nesta obra, quase todas as áreas da educação são contempladas aqui.

Mesmo, às vezes, conflitante ou até contraditória, nessa tradição do pensamento ocidental, a totalidade aparece como busca de unidade e descoberta de um mundo social que se torne compreensível, inteligível, que possa ser compreendido e explicado a todos, conforme a formulação do historiador Eric Hobsbawm (1996), que apontava como *missão primeira e principal das ciências humanas: compreender para explicar os acontecimentos e contextos sociais*. Repito e reafirmo: *compreender para explicar*. E, como ainda enfatizava o admirável historiador inglês, *que o historiador – e, por que não, os educadores e cientistas humanos em geral – deve tratar de lembrar o que os outros esquecem*.

No meu caso, escolho com mais proximidade a melhor tradição da filosofia e da crítica literária de base marxista do pensador húngaro Gyorg Lukács, que nos propõe uma ontologia do ser social baseada no *trabalho como elemento fundamental e constituinte de toda a vida social*. *O trabalho como unidade totalizante indispensável para a constituição do ser social*. Por isso, em qualquer sociedade baseada na escravidão e na exploração do trabalho, ela se torna a negação do que é eminentemente humano.

Em nosso caso, em especial neste livro organizado e apresentado aqui por Luís, Samara e Mirtiel com seus autores congregados, o que se trata é do *trabalho docente*, da relativamente recente profissão do professor e de suas práticas sociais e formação. Lembrando que o gesto

de ensinar está presente desde a origem mais remota da humanidade, passando pelas memórias mais recentes das reverenciáveis alfabetizadoras, as professoras leigas no Nordeste do Brasil.

Esses livros sobre Experiências Docentes remetem-nos a uma breve retrospectiva histórica para compreender e apresentar alguns desafios atuais da profissão docente e de sua formação, mesmo que numa abrangência panorâmica.

Em diferentes momentos históricos encontramos Aristóteles como preceptor do filho de Filipe II da Macedônia, que seria no futuro Alexandre, o Grande, ainda no século IV antes de Cristo (a.C.). Mais de mil anos depois, em torno de 1650, a rainha Cristina da Suécia, uma governante culta, contratou os mais importantes pensadores da época para ministrarem seus conhecimentos para ela e toda a sua corte, em aulas concorridas que começavam pontualmente, no congelante frio sueco, às cinco horas da manhã. Dentre esses professores estavam o pensador francês René Descartes e o pensador tcheco Johan Comenius, teólogo e pedagogo que vivia na Holanda. Esse esforço em clima desfavorável para sua saúde pode ter causado a morte de Descartes, de uma provável pneumonia, aos 53 anos de idade, em 1650.

Na mesma tradição, cerca de um século depois, a matemática e astrônoma Émilie du Châtelet (1706-1749) fez insistentes contatos com Johann Bernoulli (1667-1748), reconhecido como o maior matemático da época, para ser preceptor de seu filho, decepcionada com as aulas do mestre anterior, quem ela descrevia, com palavras pouco generosas, como um religioso glutão e preguiçoso, desprovido de talento, o qual aspirava uma carreira como escritor, conforme registra Bodanis (2012). Por causa de sua idade,

Bernoulli declinou o convite, sendo então contratado para a importante tarefa seu filho homônimo, Johann Bernoulli II (1710-1790), também matemático.

Eram tempos de professores virtuosos, verdadeiros luminares de seu tempo, quando a educação formal era uma necessidade de uma elite oligárquica ou proprietária, sendo retomada e reelaborada pela nascente sociedade burguesa com seus pendores iluministas. Não nos esqueçamos dessa tradição no Brasil, a de educar os filhos herdeiros das famílias reais, quando foi dada a José Bonifácio de Andrada e Silva a honra e a superior responsabilidade de educar, na década de 1830, o menino Pedro de Alcântara, o futuro Dom Pedro II.

Como mais um exemplo dessa educação de elite e para classes médias cultas do início do século XX, pode-se mencionar o caso de Nelly Grün, que se casara com Leopold Percy Hobsbawm, que ensinava o idioma francês a seu filho Eric Hobsbawm e à sua irmã menor, Nancy com um exemplar de *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, Pai. Enquanto isso, na escola de sua infância, em Viena, o autor recorda suas memórias da escola, em que as crianças aprendiam “[...] a escrever com as antigas letras góticas em lousas com molduras de madeira, apagando com pequenas esponjas”. E que, prossegue o autor, “[...] ao entrar para a escola secundária, aos onze anos, evidentemente esperava-se que o aluno soubesse ler, escrever e fazer as quatro operações, porém não sei o que mais se aprendia na escola primária” (HOBSBAWM, 2002, p. 35). Ele referia-se à década de 1920.

Esses recortes acima sobre a educação em diferentes períodos históricos pretendem demonstrar que a escola, com o avanço das relações sociais burguesas e da sociedade capitalista, vai saindo da órbita da educação

peçoal, seja de imperadores e famílias reais que desejam educar seus filhos e da corte para o exercício do governo, da guerra e até da ociosidade. Também se amplia desde a iniciativa de mães cultivadas e iluministas, como Émilie du Châtelet ou Nelly Grün Hobsbawm, que educavam seus filhos por sua própria iniciativa ou de preceptores contratados.

Com o tempo, em largos períodos de gestação histórica, a escola sai do âmbito pessoal, familiar ou da corte e se torna uma prática social cujo lugar por excelência é a escola. Cabe lembrar que a universidade medieval, ainda no século XIII, chega antes da escola moderna, mesmo que destinada a formar uma elite social ou religiosa.

Também é necessário lembrar que, na Grécia antiga, a escola já se organizava e se colocava como instituição social, junto com o teatro grego, com suas comédias e tragédias, sempre lideradas por um respeitável filósofo, pensador, artista, matemático e educador. Desde o século V a.C., ficaram famosas e se celebrizaram a escola de Pitágoras, que tinha o grande matemático como fundador, a escola dos sofistas, considerados os primeiros profissionais do ensino, não esquecendo a escola dos peripatéticos, que davam suas aulas caminhando, sendo Sócrates (470-399 a.C.) o mais importante deles. Dentre essas, destacavam-se as escolas espartanas, que recebiam alunos do sexo masculino desde os 7 anos de idade. Em Atenas, dentre essas escolas, destacam-se o maior relevo, podendo ser creditado ao Liceu, a mais famosa de todas, criada e inicialmente dirigida por Platão (427-347 a.C.), e a não menos importante e imponente Academia, fundada por Aristóteles (384-322 a.C.).

Lembro agora, nestas recordações que me provocam o livro de Luís, Samara e Mirtiel, do grande profes-

sor Abelardo (1079-1142), expoente intelectual medieval de vida tão atribulada quanto criativa, que dava suas aulas nas ruas para seus alunos e alunas extasiados, quando estes estudantes solícitos, muitos deles jovens vindos de famílias de posses materiais, conseguiram alugar e reformar um galpão, que passaria a servir de escola e sala de aula, além de moradia temporária do eminente professor, por eles considerado um mestre inigualável.

Na literatura brasileira, também encontramos o professor, como nas páginas memoráveis de Machado de Assis (1839-1909) nas *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que o menino Cubas tinha aulas com seu professor Ludgero Barata, quem ele descreve como “ossudo e calvo”, com sua palmatória, “horror de meus dias” no colégio, que ele definia como “a escola, a enfadonha escola”, ou ainda na aula de Geografia, no livro *A normalista*, de Adolfo Caminha (1867-1897).

Assim, vai surgindo uma nova profissão, a profissão docente, que tem como base de sua identidade a docência. No Brasil, essa nova profissionalização surge com a Constituição de 1988 e se concretiza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, principalmente em seus artigos 62 a 64. Mas o que importa é que, apesar das limitações e contradições da legislação, efetivaram-se lutas, mobilizações e práticas sociais que foram plasmando e constituindo o trabalho docente em meio a enormes adversidades e sob forte compromisso social e criatividade.

Desde então, e a partir de importantes lutas e mobilizações sociais pela escola universalizada como veículo de difusão e democratização do conhecimento, surge, no Brasil, sempre sob perigos e ameaças constantes, a profissão docente, com o trabalho complexo fundante do mundo dos homens, como descrito na ontologia da constitui-

ção do ser social. Origina-se o trabalho docente, tecido sob a lógica do capital, incorporando todas as contradições próprias de uma sociedade de classes. Nele, agora ensinar não é mais coisa para amadores ou abnegados devotos vinculados a uma confissão religiosa, mas uma profissão que exige uma carreira e formação em cursos de licenciatura, pelo menos, como formação inicial, e com um programa de formação continuada, ao longo da vida, a cargo das agências contratantes, vinculadas a grupos empresariais, que ficam à espreita desse processo para tomar como parte de seus negócios.

Compreende-se a carreira profissional, em aspectos gerais, como: a contratação nos sistemas governamentais a partir de concurso público, o pertencimento e a ascensão através de um plano de cargos, salários e carreiras, no estabelecimento a um piso nacional de remuneração, com direitos a férias e descanso semanal, no direito ao afastamento para formação ou motivado por problemas de saúde, com a garantia de retirar-se em aposentadoria digna após anos de trabalho. Educar vai tornando-se uma coisa para profissionais no Brasil, especialmente desde a Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, em um contexto de lutas, avanços e recuos, atualmente sob progressivas, graves e diversificadas formas de ameaça e de precarização do trabalho docente através de contratos temporários, contratos por alguns meses do ano e perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias, como férias remuneradas, décimo terceiro salário, dentre outras.

E encontramos esse mundo ideal de direitos e conquistas descrito acima muitas vezes sob ataques e tensões, sempre movido pelas forças sociais em conflito de classe. Atualmente as ameaças podem ser resumidas em três, dentre outras, conforme escreveu o próprio profes-

sor Luís Távora Furtado Ribeiro (2018, p. 241-290) em livro recente: “Nós podemos enumerá-las como: a invasão da escola pelo Estado, com seus currículos e reformas; a burocratização para o controle do trabalho docente; e os treinamentos para avaliações externas”.

Na invasão do Estado e dos governos, percebemos as ameaças à perda de quaisquer autonomia e liberdade da escola. Programas de alfabetização com seus manuais e materiais preparados muitas vezes por empresas de consultoria pedagógica ocupam meses e meses das atividades escolares, como um Leviatã, nesses casos um monstro que sabe tudo e que vem substituir o trabalho educativo nas escolas, quase sempre com resultados práticos muito duvidosos, a não ser o de atrapalhar as escolas públicas em seu trabalho cotidiano de permitir aos educandos acessar conhecimentos múltiplos e fomentar transformações na realidade. Reformas na legislação e novos currículos são outras interferências constantes, muitas vezes tão bem intencionadas quanto ineficientes e infrutíferas. Não se esquecendo aqui das fórmulas interessadas originárias de fundações empresariais ou vinculadas ao mercado financeiro, sob o controle dos organismos multilaterais, como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No segundo ponto, atinente à burocratização, que vem a serviço do controle do trabalho docente, encontramos os professores, da educação básica à universidade, imersos em numerosos e intermináveis relatórios, submetidos à lógica produtivista de elaboração de documentos e artigos e mergulhados em plataformas digitais que limitam as possibilidades criativas dos docentes. Esses, não raro, ocupando as madrugadas e fins de semana dos docentes, exaurindo suas energias e desgastando suas

relações familiares: relatórios cognitivos, afetivos, esportivos, nutricionais, da presença ou ausência dos estudantes, registros de conteúdos de aula *on-line*, esses são apenas alguns de seus exemplos. Quando o docente vai dar aulas, já desgastou sua melhor *energia, criatividade, criticidade* em tarefas que muito pouco ou nada têm a ver com seu trabalho pedagógico e compromisso com o desenvolvimento educacional. Essa é outra ameaça que visa controlar o trabalho docente.

Com o enfrentamento do contexto da pandemia de Covid-19, essa realidade se aprofunda, quando professores, especialmente os da escola pública, veem-se obrigados a reinventar seus trabalhos pedagógicos. Presos em uma tela de celular e/ou computador, buscam minimamente repassar conhecimentos e conteúdos de ensino, articulados com o apoio e o acolhimento solidários nesse momento difícil por que passa a humanidade. Os docentes avaliam acertadamente os riscos de se instalar na escola a lógica do ensino remoto via plataformas de Educação a Distância (EaD), que empobrecem e aligeiram a relação ensino-aprendizagem e assumem uma feição, nesse cenário, privatista e descolada dos reais problemas dos educandos e educandas das classes trabalhadoras, que vivem em situações as mais precárias possíveis e, por isso, são expulsos, mais uma vez, do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Como terceira ameaça, vem a preocupação tão excessiva quanto inócua de fazer bonito nas avaliações internas e externas, nacionais e internacionais. Durante largos períodos do ano, a escola torna-se quase que um local de treinamento intensivo para que os alunos tenham bom desempenho nessas tais avaliações. Assim, o currículo se reduz a estudos exclusivos em português e mate-

mática. Numa avaliação externa, acrescentam-se estudos em ciências exigidos por aquelas provas mundiais. E eis nossos alunos pobres de periferia, que enfrentam e vencem as maiores batalhas pela vida e sobrevivência no dia a dia, competindo ombro a ombro com seus colegas da Dinamarca e da Coreia do Sul, dentre outros países. Assim, a escola perde e lhe é tirada a oportunidade de apresentar a seus alunos a resposta às perguntas: “O que nossos jovens e crianças precisam aprender?”; “O que eles devem e podem querer e efetivamente do que necessitam?”. Por isso e muito mais, e apoiando essa escola em permanente ataque, é que este livro sobre Formação e Experiências Docentes nos anima e nos enche de esperanças.

Nossos motivos de esperanças começam por um motivo especial, que seria algo corriqueiro em tempos mais calmos, mas que, nesses dias atuais de intempéries e cataclismos para a educação e sociedade de forma geral, assume um caráter de denúncia indispensável. Esta obra é uma coletânea ampla e variada de pesquisas concluídas ou em andamento sobre a grande área da Educação, assim, em conjunto, conseguem dar a ela um sentido amplo e um caráter indispensável de visão da totalidade.

Trata-se aqui de muito mais do que vinte artigos, revelando suas pesquisas e pesquisadores, reunidos como relato do Grupo de Pesquisas sobre a Formação Docente, História e Políticas Educacionais (GPFOHPE), do diretório dos grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O referido grupo, coordenado pelo professor Luís Távora Furtado Ribeiro, conta com Samara Mendes Araújo Silva e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro como seus participantes e lideranças atuantes. O livro é fruto das reflexões desses inúmeros pesquisadores, abrigados na grande área da

Educação e Sociedade, com ênfase, nesta publicação, nas experiências e práticas docentes em diferentes contextos.

Congregados pela corrente da pesquisa em Educação, reúnem-se nesta publicação mais de 60 autores, construindo relatos de seus variados temas de investigação. Eles se apresentam em estudos que vão da Música às Ciências, da Matemática à Educação Física, da História à Geografia das cidades. Há também importantes relatos sobre ensino tecnológico e educação profissional, sobre planejamento e avaliação, além de estudos sobre o estágio curricular na graduação e sobre a epistemologia da prática docente. Politizada e atual, há fundamental discussão sobre o utilitarismo, ramo da teoria filosófica pragmática para o qual só é válido o conhecimento que tem aplicação prática e que fundamenta, de modo reducionista, nossa recente Base Nacional Comum Curricular.

Dividido e organizado em seis grande itens ou capítulos, destacam-se ainda artigos sobre o currículo escolar, a formação de professores e os debates sobre a educação superior na inclusão de estudantes com síndrome de Down, contendo temas sobre a juventude e suas formas de expressão e artes nos grafites. Particularmente nos relatos de pesquisas sobre biografias de educadores, destaque como eminente biografado o professor baiano-cearense Antônio Durval Ferraz Soares, educador e vereador por Fortaleza. Durval Ferraz viveu como grande líder da juventude na educação numa vida exemplar, que viveu seus derradeiros anos de vida em grande sofrimento provocado por uma doença degenerativa por ele enfrentada com força e coragem impressionantes. Ele foi nosso amigo e exemplo de vida de como ser humano admirável e um grande mestre. Que esteja em paz.

Eis aqui este livro que ora se apresenta ao público. Ele se torna tarefa ainda mais impressionante ao ter sido escrito e organizado num período de uma terrível pandemia que atinge o mundo inteiro, provocando sofrimentos, perdas e mortes. Ela foi muito agravada pelos recentes cortes orçamentários em áreas sociais, inclusive na educação, na saúde, na pesquisa, na assistência e na previdência social pública. Os pobres e os mais velhos pagaram/pagaram um preço muito elevado em seus bairros de periferia urbana, em seus asilos e abrigos.

Tudo o que se apresenta aqui corresponde a relatos sobre pesquisas em Educação. Dentre as escolhas deste país de (des)governo, seus autores buscaram revelar a educação e a escola, as práticas docentes em seus contextos. Escolheram a maior e melhor parte para aliviar os danos causados por essa avassaladora pandemia de Covid-19.

Referências

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Martin Claret, 1999.

BODANIS, D. *Mentes apaixonadas*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CAMINHA, A. *A normalista*. São Paulo: Ática, 1998.

HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBSBAWM, E. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

RIBEIRO, L. T. F. *A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade*. Curitiba: Appris, 2018.

PREFÁCIO

RACQUEL VALÉRIO MARTINS

Pós-Doutora pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique (UPT), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), doutora em Educação e mestra em Antropologia de Iberoamérica pela Universidad de Salamanca (USAL), especialista na Área Administrativa – Curso de Formação de Profissionais da Área de Gás pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduada em Ciências Econômicas também pela Unifor. Membro investigadora colaboradora do Instituto de Iberoamérica da USAL e do Instituto Jurídico Portucalense (IJP). Integrante dos Grupos de: Investigação de Antropologia e Turismo (Antur) da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Estudos Formação Docente, História e Política Educacional (Gefohpe) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e de Investigação Reconhecido (GIR) Helmántica Paideia da USAL.
E-mail: racquelvm@gmail.com

O despertar de ideias com as experiências docentes e muitos aprendizados além-mar



s educadores Celestin Freinet e Paulo Freire nos ensinam que somente a prática ensina e educa. É a prática que transforma a realidade e é dela que nascem os conhecimentos autênticos, que se convertem em teoria experimental, e ambas interpretando-se resultam na edificação do conhecimento científico democrático e eficaz, incluído na cultura dos povos (MARTINS, 2017). Portanto, devem as práticas pedagógicas ser direcionadas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação desses atores sociais como sujeitos, bem como de sua cultura.

Os ensinamentos dos referidos educadores estão diretamente relacionados com o propósito deste livro, intitulado *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários*, composto por textos escritos por professores e/com alunos, o qual visa gerar discussão a respeito da ampliação dos desafios que muitos outros professores e alunos vêm enfrentando em todo o mundo, que exigem cada vez mais uma adequação aos diferentes contextos e cenários.

Não bastassem as dificuldades geradas para os professores de todas as áreas com os obstáculos para a manutenção das pesquisas, devido aos cortes de investimentos

na educação brasileira, resultado dos muitos retrocessos por que passou no último lustro, somando-se a essas a crise ocasionada pela pandemia de Covid-19, cenário que nos leva a pensar na grande necessidade de pautarmos debates sobre o lugar da universidade, da educação e da pedagogia na formação de docentes que atuarão no contexto de uma sociedade que sequer tem entendimento sobre o compromisso que devemos ter com um ambiente sustentável, vivendo, por exemplo, um enfrentamento ao coronavírus nada animador, além de estarem representados por aqueles que se preocupam em orquestrar verdadeiros ataques com projetos de lei que propõem reformas que sempre afetam mais aos menos favorecidos, como é o caso da reforma administrativa, prevista para votação ainda neste ano.

Com as “medidas de contenção” no nosso país, de acordo com o relatório de abril de 2020 do Banco Mundial, tem-se como resultado um aumento significativo do déficit primário, bem como níveis mais altos de dívida pública. No referido documento, as perspectivas apontam que, neste ano de 2020, a economia brasileira vai passar por choques das demandas global e interna, sem grandes expectativas de que a economia se recupere até o ano de 2021, mesmo considerando que esses choques sejam transitórios, o que resultaria em um crescimento baixo e, portanto, com pouco espaço para acelerar a redução da pobreza. Quando pensamos que não se pode ficar pior do que está, o pior acontece e ganha uma repercussão internacional, que resulta em prejuízos para todos os brasileiros, inclusive os que se encontram fora do país.

A situação da falta de entendimento a que nos referimos antes revela o vazio em que caem muitos discursos quando consideramos que as palavras “sustentável” e/

ou “durável” estão relacionadas com a possibilidade de se criar uma alternativa ao que, como seres humanos, vivenciamos, Almejando um progresso e crescimento sem limites. Uma proposta como esta sugere mudar nossa maneira de viver, de produzir, de consumir e até mesmo de esbanjar, e então, na condição de professores, assumimos o compromisso de reproduzir esses comportamentos, e não aqueles que se enquadram em uma visão de mundo que tinha que ser arrancada pela raiz.

Dito isso, vale considerar que propor um Ambiente Sustentável é o mesmo que propor um projeto de vida alternativo ao capitalismo selvagem, que nos bloqueia na atualidade, considerando as quatro dimensões: social, ambiental econômica e cultural. O referido comentário nos remete às palavras de dois professores amigos, um professor chileno, que vive em Genebra e que em suas aulas costumava dizer para seus alunos que o desafio ecológico não estava limitado à proteção do ursinho panda ou aos bebês foca de Brigitte Bardot; e um professor brasileiro, que vive em Salamanca e defende que, sem cultura e educação, não podemos alcançar o ambiente sustentável, pois existe a necessidade de uma transformação dos costumes, valores e comportamentos. De acordo com os amigos José Marín González e Renato Alves Vieira de Melo, o desafio implica interiorizarmos plenamente uma nova forma de viver e a reproduzir às novas gerações, isso se realmente queremos sobreviver como espécie viva. Concordamos com os dois e acreditamos que, como professores, devemos assumir a responsabilidade de orientar essa nova forma de viver.

Lamentavelmente o que percebemos é que estamos longe de massificar essa visão. O que de fato vem acontecendo e foi evidenciado com a forma como se deu o enfrentamento à pandemia é que vem se avolumando uma

crise ética, política, econômica, cultural, educacional, que não se sabe bem aonde vai dar.

Por outro lado, nosso sistema educativo, que é caracterizado por uma tensão entre classes sociais, tem uma diversidade cultural própria que havia muito já vinha sendo problematizada pelos movimentos sociais indígena e negro, bem como pelos movimentos de educação popular. Recentemente, coincidindo exatamente com o avanço da direita, vem se evidenciando que a presença de sujeitos historicamente oprimidos e excluídos socialmente, para os quais são necessárias intervenções diferenciadas, parece incomodar. Destacamos, portanto, indígenas e quilombolas como exemplos de grupos que, com o ingresso de seus estudantes nas escolas e nas universidades de nosso país, têm aumentado a tensão.

Podemos constatar que as atuais propostas de políticas educativas vão de encontro a essa realidade, insistindo em permanecer na contramão, com a pretensão de colocar toda a sociedade em um único “bolo”, como também de ocultar as desigualdades, que são baseadas na cor, na etnia, na condição de vida e nas condições de renda. Exatamente o que está passando com as questões da reforma administrativa, em que se faz “vista grossa” para a gritante desigualdade existente no serviço público brasileiro.

Percebemos ainda que a falta de muitas outras políticas tem resultado neste primeiro semestre de 2020, mesmo com todo esforço e empenho desprendidos pela grande maioria dos professores, em escolas fechadas para muitos, em um aprendizado remoto menos eficaz e inacessível para um número considerável de alunos.

Feito esse desabafo, à continuação, não gostaríamos de manter um texto pessimista, desanimador ou triste neste prefácio. Pelo contrário, pretendemos poder “espe-

rançar”, termo que, na concepção de Paulo Freire, vem de “esperança”, que, por sua vez, segundo o educador, não estaria associado ao verbo “esperar”, como muitos consideram, significando, pois, sonhar, agir, buscar. Para Freire (2007, p. 119), “[...] Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”.

É com esse sentido que ressaltamos a importância da formação dos docentes e de suas experiências. Lendo inicialmente os títulos dos artigos que compõem esta obra, vamos percebendo o quão imprescindíveis são as práticas pedagógicas para a “cura” do mundo, que parece está cada vez mais doente. Então, para “esperançar”, compraz-nos dividir com você, leitor, um pouco de nossa experiência pessoal como docente, com o intuito desprezioso de que possa servir de inspiração.

Tal experiência surgiu a partir do envolvimento com um tema que é apaixonante no âmbito econômico, social e cultural: o cooperativismo. Ressaltamos o surgimento do cooperativismo no final do século XVIII e início do século XIX na Inglaterra, França, Alemanha e outros países da Europa. No contexto brasileiro, surgiu um pouco mais tarde, apesar de a cultura de cooperação ser observada desde o período da colonização portuguesa, o que fez emergir o movimento cooperativista brasileiro no final do século XIX e meados do século XX, até nossos dias, períodos diretamente relacionados ao contexto econômico-social do país. É, portanto, um fenômeno moderno, entendido como um movimento produzido por uma época de péssimas condições de vida da classe trabalhadora (MARTINS; VIEIRA DE MELO, 2015).

Na prática das ações e processos das cooperativas, sejam elas de trabalho ou de aprendizagem, faz-se necessária a constante busca pela formação de uma “cultura cooperativa”, em que impere a cultura da autoajuda de cada cidadão, combinada à máxima da ajuda mútua, o que leva de fato a um processo de transformação, pois coloca-se em prática o espírito de fraternidade e de equidade, tão importantes para o ambiente sustentável sobre o qual comentávamos antes. De acordo com o professor Schneider (2017), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), podemos dizer que as cooperativas se apresentam como instrumentos aptos para a consecução dos direitos fundamentais. No caso de cooperativas de aprendizagem, todo trabalho está baseado na “cooperação educativa”, que é um dos princípios da pedagogia de Freinet.

Voltando à nossa experiência, dissemos que surgiu com o cooperativismo, e isso se deu porque foi a partir da participação na criação da Cooperativa Educacional de Ensino Superior (Coopensino) – acredito que já não mais em atividade –, uma cooperativa de ensino superior no estado do Ceará, que iniciei um longo período de docência na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), período que coincidiu com a época da interiorização do Ensino Superior no nosso estado, o que me levou a atuar nos núcleos da universidade na capital, Fortaleza, e também na região metropolitana, como Aquiraz, Maracanaú e Pacajus, em diferentes municípios, como, por exemplo, Quixadá e Limoeiro. Cada lugar com uma dinâmica própria. Foi um tempo de muitos aprendizados.

Foram ministradas na UVA algumas disciplinas, todas relacionadas com minha graduação e especialização em Economia. Também me recordo de aulas realizadas no Plantec, um projeto do Sindicato dos Bancários. Sempre

conciliava as aulas com o emprego na iniciativa privada, em que iniciei aos 16 anos de idade. Considero que foi o que enriqueceu as minhas aulas, pois sempre me permitiu fazer a relação entre teoria e prática. Sobre essa relação, considero que ainda hoje uma das grandes carências de nossas salas de aula é a excessiva quantidade de teoria e a falta de relação dessa com a prática.

Em tom de brincadeira, digo que vivenciamos a pedagogia de Paulo Freire antes mesmo de conhecer sua teoria, pois a não existência desta nas escolas ou nas universidades era bem maior, e, para quem atuava como professor, mas não havia cursado Pedagogia, como é o nosso caso, o desconhecimento era ainda mais evidente.

À época, era ainda desconhecido por muitos, aos quais me incluo, o fato de que Paulo Freire havia desenvolvido mais do que um método de ensino. Ele construiu uma filosofia educacional que há muito já poderia ter sido utilizada, como atualmente vem sendo, ainda que timidamente, da educação infantil à pós-graduação, apesar dos ataques injustos feitos pelo atual governo a ele, que segue como patrono da educação brasileira, além de ser referência em outras políticas sociais, como as relacionadas à cultura, por exemplo, tendo sido o que nos orientou sobre como compreender criticamente nossa realidade, com uma abertura para a análise da cultura.

Desbravando para uma melhor capacitação na docência, busquei então realizar um mestrado na Universidade de Salamanca, na Espanha, onde tive a oportunidade de participar, ministrando seminários, no programa do mestrado que cursei (Máster Interuniversitario de Antropología de Iberoamérica – MAI), além de em Grupos de Investigación Reconhecidos (GIR) da Universidade de Salamanca, como é o GIR Helmántica Paideia, onde pude expor

minhas investigações sobre escolas brasileiras, e também o Seminario Internacional de Historia Contemporánea de los Derechos Humanos (SIHCDH), em que aprofundamos os estudos na temática dos Direitos Humanos, evidenciando os casos dos indígenas e quilombolas do Ceará.

Foi nesse período que acompanhamos de perto o sistema educativo espanhol, pois meus dois filhos, meus companheiros na aventura além-mar, estavam em idade para a educação infantil. Como não poderia deixar de ser, fazíamos comparações com o sistema educativo brasileiro e, com tristeza, percebíamos ainda mais o descaso que se tem no nosso país com a educação pública. Chamavam-nos a atenção desde os materiais que utilizavam para o ensino da Matemática, os quais no Brasil muitas vezes se deterioravam por abandono, porque sequer ensinavam aos professores como trabalhar com eles, e o estímulo para as artes, o que no Brasil erroneamente não se valoriza.

Recordo com muito carinho as primeiras professoras (tutoras) de meus filhos em Educação Infantil, com quem passaram os três primeiros anos da escola na Espanha. A professora que inicia com uma criança aos 3 anos de idade permanece com ela até completar todo o ciclo de Educação Infantil. Durante esse período, Meli e Maite, como se chamavam, com gritantes diferenças de personalidade, uma com um perfeccionismo que considero motivador e a outra com uma disciplina característica do militarismo ou do congregacionismo religioso, o que passava para os alunos o senso de justiça e responsabilidade. As duas, em suas práticas, estimulavam muito as crianças com a programação de aulas de campo e também com o envolvimento das famílias nas atividades dos filhos. Temos muito o que aprender das experiências escolares de outras culturas, mas também temos muito o que ensinar.

Atualmente, como investigadora do Instituto de Ibero-América da Universidade de Salamanca, sigo na tentativa de trazer a experiência de programas e atividades desenvolvidos no Brasil há pelo menos uma década, que visam engajar os alunos de início da graduação nas produções científicas, pois esta ainda é uma área que se mostra carente de práticas aqui na Europa e nos possibilita mostrar que o Brasil é muito mais do que o Carnaval, o futebol, as mulheres, a Amazônia e até os atuais maus governantes, e que, sim, é quiçá tudo isso e muito mais: é berço de professores capazes de mudar o mundo.

Desde julho de 2018, assumi a presidência da Associação dos Alunos Brasileiros (ABS) da Universidade de Salamanca, entidade que nos proporcionou contribuir para “alargar a ponte” entre Brasil e Ibero-América, pois é através da ABS que temos informado e auxiliado nos trâmites de acesso dos brasileiros à Universidade de Salamanca, especialmente na pós-graduação, para a realização de mestrados, doutorados, doutorados sanduíches e instâncias de pós-doutorado. Acabamos por assumir, junto com as universidades e faculdades brasileiras, a responsabilidade de formação e capacitação de seus corpos docentes e conseqüentemente de seus discentes. E o próprio Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE), coordenado pelo professor Luís Távora Furtado Ribeiro, organizador deste livro, junto com Samara Mendes Araújo Silva e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, é exemplo de parceria com a ABS, motivo provável do convite para participar desta publicação, o que nos foi uma honra.

Nossa satisfação é porque este livro proporciona um verdadeiro diálogo entre docentes que compartilham

suas práticas e experiências na educação, nas mais variadas temáticas, formação de professores, currículo, planejamento, avaliação e práticas de ensino, estando dividido em seis seções com textos instigantes e emocionantes, que despertam a curiosidade daqueles que desejam aprender a atuar na profissão, o que acaba por ser a grande formadora de todas as demais.

Tratando da composição do livro, a partir da Seção I, em que constam as coletâneas do GPFOHPE, está formado pelos seguintes artigos:

- Por uma nova epistemologia da prática: a importância dos saberes experienciais docentes;
- Formação de professores na legislação brasileira: dos avanços à escalada para o retrocesso;
- Por uma formação docente “em que vamos mais além dos limites de um saber puramente utilitário”;
- Concepções e práticas de pesquisa de professores da educação básica;
- Professor de História no Brasil em tempos de crise da democracia: reflexões sobre saberes e formação docente;
- Aprendizados na constituição de grupo colaborativo na formação do professor que ensina Matemática;
- Contribuições da formação continuada para o ensino da saúde na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física;
- Análise da formação dos professores de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE);
- Formação inicial docente para práticas da Educação Inclusiva: descobertas, desafios e possibilidades pedagógicas;

- Formação docente e inclusão no município de Iguatu-CE: o que dizem os professores da educação básica;
- Durval Ferraz: dos saberes docentes e trajetória à política – A política educacional na ditadura militar e no período de redemocratização brasileira (1964-2004);
- O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: proposições para uma formação contínua e significativa;
- Práticas de ensino no curso de História: entre documentos e revelações;
- Planejamento de ensino: concepções e implicações na organização didática das aulas dos professores dos cursos tecnológicos;
- A reflexão na avaliação escolar e suas implicações para a prática pedagógica;
- Avaliação da aprendizagem na educação profissional: reflexões e considerações;
- A cidade no currículo escolar: considerações a respeito de geografias e histórias de Fortaleza-CE que a escola não conta;
- Letramento e alfabetização científica: concepções assumidas nos documentos curriculares estaduais brasileiros (2018-2020);
- Educação de Jovens e Adultos: espaço de luta e resistência política;
- A educação infantil no contexto da pandemia da Covid-19: é possível pensar o ensino remoto nessa etapa da educação básica?;
- Inclusão no Ensino Superior: estudo de caso de uma estudante com síndrome de Down;
- Reverberações políticas e formativas de uma grafiteagem na universidade.

Além disso, temos participado da organização de colóquios, simpósios, fóruns, congressos, com diversos departamentos da Universidade de Salamanca, o que muito ajuda para que professores e alunos possam vivenciar experiências e práticas em contextos e cenários distintos, difundindo as investigações brasileiras e conhecendo sobre investigações desenvolvidas na Europa, América Latina e África, tanto com as palestras proferidas como com as publicações de livros, frutos desses eventos, e com a apresentação de obras de autores brasileiros. Vivemos, portanto, o verdadeiro sentido da expressão ensinando e aprendendo, o que deve ser parte da visão e missão de toda instituição que se dedique à educação.

Para concluir, voltamos a nos reportar uma vez mais a Paulo Freire, esse brasileiro que, ao longo de sua vida, realizou muitos feitos para a educação. Consideramos o caráter permanentemente humanista e dialético de seu pensamento e assim reiteramos o convite que nos faz o educador a reflexionarmos sobre a questão da cultura na prática educativa, ou seja, de dialeticamente formarmos um pensamento político-pedagógico a partir de nossas próprias experiências com outras culturas e das especificidades do contexto histórico-cultural da realidade das comunidades, possibilitando a efetivação da liberdade individual e sociocultural (MARTINS, 2017). E não é demais recordar que, nas palavras desse educador, a educação não transformará a sociedade sozinha, contudo a sociedade não será transformada sem a educação.

É com essa mensagem de Freire que instigo a você, que teve curiosidade de ler este texto, a (re)aprender que devemos entender o quanto é importante conceber a educação e a cultura como princípios transformadores da realidade, dos seres humanos e das relações sociais.

Referências

BM. *Relatório semestral sobre a região da América Latina e Caribe*. Economia nos tempos de Covid-19. BM, abril de 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MARTINS, R. V. *A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil*. Salamanca: Salamanca, 2017.

MARTINS, R. V.; VIEIRA DE MELO, R. A. Cooperativismo: uma proposta econômica romântica de mudança de vida para índios e negros de Aquiraz-CE. *Comunicação & Mercado*, Dourados, v. 4, p. 205-215, 2015.

SCHNEIDER, J. O. Cooperativismo e direitos humanos. *Perspectiva Econômica*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 147-157, 2017.

SEÇÃO I
SABERES &
FORMAÇÃO DOCENTE



POR UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

Mestra em Educação, especialista em Metodologias do Ensino de História e graduada em História, todas as formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da rede estadual de ensino do Ceará.

E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Metodologias do Ensino de História pela UECE, em Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e licenciado em História e em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará. Atua na célula de formação continuada de professores.

E-mail: ivanilobezerra@yahoo.com.br

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Pós-Doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em História das Ideias Políticas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em História pela UECE. Professora associada da UECE, vinculada ao curso de graduação em História, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MHIL).

E-mail: fatima.leitao@uece.br

Introdução

Nesta escrita, situamos a prática docente como locus importante de produção e ressignificação de saberes. Nesse sentido, partimos da perspectiva de que os paradigmas que hierarquizam saberes, promovem a dicotomia entre teoria e prática e consideram o professor como mero transmissor de conteúdos se tornaram obsoletos ante a complexidade que constitui a docência. Como contraponto, as abordagens em voga atualmente consideram o professor como sujeito ativo no ser e fazer-se no chão da sala de aula e nos diversos espaços de sua ação educacional.

Os saberes da prática professoral, forjados no cotidiano, são tão complexos e importantes que ultrapassam os limites da formação inicial. Os cursos de formação de professores ainda são lacunares no que diz respeito à efetivação de uma formação que leve em conta o repertório de saberes oriundos da prática e que são essenciais à constituição do ser professor. Assim, as reflexões que trazemos nesta escrita vão ao encontro da perspectiva que vê a docência como uma prática profissional situada, sendo o professor um sujeito ativo e que ressignifica e intervém nos fazeres de sua profissão, sendo, portanto, sujeito ativo de sua prática.

Com o intento de desvelar as percepções de docentes sobre os saberes adquiridos no chão da sala de aula, damos voz neste capítulo a alguns professores que atuam no ensino médio, da rede pública estadual, de escolas localizadas no município de Maranguape, estado do Ceará¹. Como nossos sujeitos concebem sua prática e que influências a formação acadêmica exerceu/exerce sobre esta? Eis o mote para “espiarmos” as cenas que se configuram no fazer cotidiano, na prática docente. Por fim, ressaltamos que, visando preservar a identidade dos sujeitos, estes serão identificados por nomes de personalidades históricas cearenses.

Saberes docentes e o paradigma da racionalidade técnica

A atual sociedade do conhecimento traz consigo indagações complexas a que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto, vem se processando o resignificar da profissão docente e sobretudo dos saberes que a constituem. Para Veiga e D’Ávila (2008), os paradigmas que consideram os saberes como hierarquicamente estabelecidos estão sendo postos em xeque e, de acordo com Veiga (2008, p. 20), “[...] há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência”. Assim, o modelo da racionalidade técnica², segundo

¹ Para este trabalho, utilizamo-nos de extratos de entrevistas realizadas para a pesquisa de mestrado intitulada: *Formação de professores e ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas*, apresentada pela primeira autora ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no ano de 2016, sob a orientação da terceira autora.

² O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é ins-

D'Ávila e Sonnevile (2008), que insistia e talvez ainda insista em reduzir o professorado a meros executores de tarefas preestabelecidas, vem sendo questionado, pois, para os referidos autores, a docência envolve saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos permanentemente pelos professores.

Na perspectiva do referido paradigma, o professor é visto como mero reprodutor de conhecimentos produzidos por outros, porém essa concepção tem se mostrado insuficiente para a compreensão da docência, haja vista a negação da subjetividade inerente ao processo ensino-aprendizagem, bem como desconsidera o professor como sujeito produtor de conhecimentos, desqualificando, dessa forma, o seu trabalho. Em contraposição, a categoria “saber docente” passa a predominar na maioria das pesquisas relacionadas à educação na atualidade. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nos advertem para o fato de que vários saberes são mobilizados pelos professores, logo:

[...] de fato é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder às exigências do ensino. (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Seguindo os passos de Gauthier (1998), podemos identificar o que ele chama de “reservatório de saberes” dos professores, os quais são mobilizados no exercício da docência, os seguintes: o saber disciplinar, que é produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular, que sofre as modificações para se adaptar aos programas escolares; o saber das ciências da educação, aquele adquirido durante a forma-

trumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

ção e o trabalho; o saber da tradição pedagógica, adquirido antes mesmo de se ter feito um curso de formação; o saber experiencial, elaborado ao longo do tempo de carreira; e, por fim, o saber da ação pedagógica, aquele constituído no ato de ensinar.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) problematizam a lógica conteudista e afirmam que a relação dos docentes com os saberes não se reduz à mera transmissão de conhecimentos já constituídos. Assim, o professor é um profissional dotado de razão, um ator que toma decisões, faz julgamentos, no contexto complexo e incerto da sala de aula. Suas ações são guiadas por pensamentos, julgamentos e decisões.

Portanto, o paradigma da racionalidade técnica tem suas bases questionadas, pois concebe o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Assim, por desqualificar o trabalho desse profissional, é substituído por novos paradigmas e a categoria “saber docente” surge como uma forma de se estudar a complexidade da relação dos professores com seus saberes e da própria ação pedagógica como um todo. Nesse sentido, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico, constituindo-se um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Tomamos dos estudos de Tardif (2012) sobre os saberes docentes quatro pontos fundamentais para nos servir de base em nosso estudo: (1) a relação do saber com o trabalho. Segundo esse autor, o saber docente é mediado pelo trabalho cotidiano do professor em sala de aula, sendo, portanto, produzido e modelado pelo trabalho desse profissional; (2) a diversidade do saber ou pluralismo do

saber docente, pois provém de diferentes e variadas fontes; (3) além de plural, o saber docente é temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida; por fim, (4) o saber docente é também constituído em ofício interativo, em que o objeto de trabalho é o ser humano, que atua sobre outros seres humanos, estando, pois, sujeito a toda complexidade e contradições que o humano comporta.

Nessa perspectiva de análise, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, logo a prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. O saber docente é, portanto:

[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2012, p. 36).

Assim, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregam as marcas do ser humano e provém inclusive de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Nos próximos tópicos, reforçamos o nosso propósito nesta escrita de identificar sobretudo os saberes provenientes da prática e da ação pedagógica.

A ação pedagógica e os saberes da prática

Como diria Certeau (1994, p. 18-19), interessam-nos “[...] as astúcias táticas das práticas ordinárias [...], pois o [...] o dia-a-dia [*sic*] se acha semeado de maravilhas [...], devido à [...] liberdade gazeteira das práticas”. A afirmação de Certeau (1994) é pertinente, pois, como vimos no tópico anterior, atualmente vem se processando um ressignificar da profissão docente, em que a docência é vista

como um conjunto de funções múltiplas e complexas que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. Nesse processo, interligam-se saberes e práticas, assim a racionalidade técnica que se pautava em um paradigma que prescrevia normas para o fazer docente não encontra sustentação no contexto atual, no qual a profissão professor é repensada e ressignificada.

De acordo com os novos pressupostos científicos, a docência é uma prática profissional situada, complexa e socialmente produzida e o professor um sujeito ativo que ressignifica e intervém nos fazeres de sua profissão, sendo, portanto, sujeito ativo da prática. Assim, para D'Ávila e Sonnevile (2008), faz-se necessária uma nova epistemologia da prática, que reconheça os saberes oriundos, mobilizados e (re)construídos nas práticas docentes. Ainda de acordo com esses autores, existe toda uma produção de saberes no processo da experiência docente; saberes que se objetivam na ação pedagógica, logo os professores produzem, transformam e ressignificam os saberes no ato de ensinar, sendo, portanto, a prática docente um lócus de produção de saberes.

Para Souza e Fornari (2008), somos herdeiros de uma epistemologia que sempre buscou a distinção entre sujeito e objeto, dessa forma calando a subjetividade em busca de construir um conhecimento objetivo. Sendo assim, não se pode negar a subjetividade inerente aos saberes que estes constituem e mobilizam em seu dia a dia em sala de aula. Assim, entendemos, conforme os autores supracitados, que o trabalho do professor como atividade humana é constituído de particularidades e se faz necessário compreender o que esses trabalhadores que lecionam profissionalmente nas escolas são, fazem e sabem. Dessa forma, é necessário entender a natureza e a especificidade

do ensino e os aspectos mais amplos do fenômeno educativo, isto é, a natureza da docência, para assim se chegar à compreensão de que o ensino não pode ser controlado tal como se pretende com o trabalho do operário fabril.

Todo trabalho tem como característica perseguir fins e movimentar meios para tal, porém a docência tem especificidades bastante complexas, sendo preciso entender a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar, uma vez que o trabalho do professor não permite a mera separação entre os encarregados da concepção e os da execução, pois, como vimos anteriormente, o profissional da docência não é mais considerado um simples executor de tarefas preestabelecidas.

A partir do que foi exposto, ressaltamos a importância dos saberes mobilizados pelos professores no exercício de sua prática cotidiana, saberes que transbordam qualquer sistema normativo, são forjados e (re)criados constantemente na atividade laboral, no ato de ensinar.

O estudo do ensino em seu contexto escolar, segundo Tardif e Lessard (2007, p. 7), é essencial para se:

[...] penetrar no coração do processo de escolarização, analisando o trabalho dos atores que o realizam no cotidiano: os professores interagindo com os alunos e outros atores escolares [...].

Para esse autor, a docência é um trabalho interativo-reflexivo, sobre o outro e com o outro, enquanto nossas escolas ainda seguem um modelo de organização típico do trabalho produtivo.

Assim, nossos modelos de organização escolar são provenientes do contexto industrial de organizações econômicas e empresariais; a docência, porém, é um trabalho

interativo e seu objeto é humano, o que acaba por modificar a natureza do trabalho e a própria natureza do trabalhador – no caso, os professores –, uma vez que não é só o trabalho com o outro, mas, acima de tudo, um trabalho sobre o outro.

Além de todos os aspectos mencionados acima, a docência envolve também questões de conflitos e valores, situações com as quais os professores se deparam e que têm de resolver, logo os saberes que necessitam ser mobilizados para isso são, assim, como as situações cotidianas, extremamente complexos e se encontram imbricados em um processo de construção/reconstrução/adaptação/mobilização constante. Nessa perspectiva, as práticas cotidianas dos atores escolares são marcadas por interações dinâmicas e experiências vivas dos professores.

A docência em contexto escolar não é uma atividade espontânea e natural; trata-se de uma construção social, seguindo, portanto, aspectos formais e codificados, porém não está totalmente sujeita a uma racionalidade mecânica e técnica, haja vista que a docência também é marcada por ambiguidades e elementos informais. Sendo assim:

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos [...], é agir dentro de um ambiente complexo e por isso impossível de controlar inteiramente [...]. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 43).

Logo, a docência se caracteriza por possuir aspectos variáveis, isto é, é uma atividade heterogênea que possui um duplo aspecto: determinado e contingente simultaneamente, residindo aí sua complexidade, bem como a dos saberes necessários para a sua realização.

Ainda sobre a atividade docente em seu cotidiano, é importante analisarmos o lócus, o lugar concreto onde esta se realiza – no caso, a escola. Esta tem impacto sobre aquela, uma vez que compreende a realidade concreta em que os professores atuam diariamente. Assim como a maioria das organizações sociais, a escola é marcada pela burocratização do trabalho de seus agentes, dessa forma o contexto escolar constitui um ambiente de contingência para o trabalho dos docentes. No entanto, sua organização sociofísica característica são as classes, ou seja, as salas de aula, e estas se caracterizam por serem, na maioria das vezes, locais fechados, onde os professores trabalham isoladamente, o que permite que, mesmo diante do controle da instituição, esse espaço permaneça de forma considerável longe dos controles burocráticos impostos.

Sendo o espaço da sala de aula lugar onde ainda por excelência se dá a atividade do professor diariamente, é um local sujeito a normatizações próprias do sistema educacional, porém é, acima de tudo, um micromundo repleto de possibilidades, uma vez que a docência e o processo ensino-aprendizagem são mais do que uma mera transmissão de conteúdos didatizados, assim o professor, sujeito/ator que produz e mobiliza saberes, tem diante de si classes repletas de alunos/sujeitos/atores.

Para Tardif e Lessard (2007), são dimensões presentes nas tarefas dos professores: multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação, o que requer a mobilização constante de determinados e variados saberes, não só os adquiridos nas formações oficiais, como também aqueles forjados na e pela prática cotidiana. A ação – e aqui está incluída a ação docente, o ato mesmo de ensinar, a prática do dia a dia dos professores – é

feita de “imprevisibilidades”; nenhuma ação pode se resumir a esquemas e técnicas preestabelecidos. As relações que se estabelecem entre o professor e as situações a que este está sujeito no seu fazer cotidiano excedem qualquer “moldura”; está aí a complexidade da docência, durante tanto tempo negada e agora (re)descoberta.

Formação acadêmica e prática pedagógica: as vozes do cotidiano

A partir de agora, apresentaremos as falas dos professores, sujeitos em nossa investigação, com o intuito de entender como eles concebem suas práticas docentes e a influência que a formação acadêmica exerceu/exerce sobre estas.

Sinceramente eu acho que a gente começa a aprender mais quando tá colocando em prática. A gente, quando entra na universidade, vê que nada do que a gente tá aprendendo é pra ser colocado em prática; parece que a gente tá o tempo todo vivendo na teoria. Eu acho que existe uma distância muito grande entre a formação acadêmica e a sala de aula [...]. Por esta razão, na especialização, eu procurei um curso de Metodologia, que era justamente pra enfrentar essa situação, pois eu achava que iria aprender maneiras de como trabalhar determinado assunto na sala de aula. (Professora Henriqueta Galeno).

Aqui vemos que a professora é bem clara ao dizer que procurou um curso de especialização em Metodologias do Ensino para aprender, segundo ela, maneiras de passar o conteúdo. No entanto, chega à conclusão de que a prática cotidiana é muito mais eficaz nesse sentido, revelando o que vínhamos discutindo até então: que a prá-

tica é um locus de produção de saberes e de que temos de pensar em uma nova epistemologia da prática. Epistemologia esta que necessita ser incorporada aos programas de formação de professores, uma vez que estes têm se mostrado alicerçados em uma relação dicotômica entre teoria e prática. Opinião semelhante tem outra professora ao se referir à formação e à prática. Vejamos:

A formação acadêmica não te prepara pra sala de aula; mesmo a licenciatura, ela não te prepara pra sala de aula, porque a sala de aula você só vai conseguir saber o que é quando entrar, sabe? Não é uma experiência de um estágio, que tu vai aprender a ser professor. Eu fiz o estágio em uma escola pública. Durou uma semana! Isso me deu uma visão do que era a sala de aula? Não. Não deu! Eu só vou saber isso quando eu tiver lá constantemente, todo dia, as oito horas por dia. (Professora Bárbara de Alencar).

Após a sua resposta, insistimos ainda mais na pergunta feita para a Professora Bárbara de Alencar e lhe questionamos acerca da ineficiência da formação acadêmica na constituição da prática docente, conforme a sua resposta anterior, como então se processaria a construção dessa prática, sendo esta sua resposta:

Tu constrói isso no cotidiano, no dia a dia tu vai aprendendo a lidar com o aluno, vai aprendendo que dá pra negociar algumas coisas em sala, outras num dá pra negociar. Tem dias que você tem que impor; tem dias que você tem que recuar, sabe [...]? Tu vai aprendendo a lidar com gente! (Professora Bárbara de Alencar).

Nesse caso, faz-se necessária a compreensão dos elementos subjacentes à práxis pedagógica, dos saberes forjados na prática educativa e da complexidade da ação

situada em contextos de interação e de intersubjetividades do professor sujeito da ação docente. Nesse mesmo sentido, Tardif (2012) enfatiza a necessidade de se estudar o conjunto de saberes utilizado pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Nossa próxima depoente é mais enfática e destaca que seu curso de graduação tinha um caráter mais voltado para formar pesquisador, e não professor. É interessante notar como em muitas instituições ainda há essa separação, não se considerando o professor como um pesquisador, reflexo talvez de um paradigma que hierarquiza o conhecimento. Assim, ao questionarmos sobre sua formação inicial e a influência que esta teve para a sua prática pedagógica, a professora assim se pronuncia:

[...] a prática em si eu acho que é mais embasada no que eu adquiri como professora do que como aluna de graduação, porque a minha graduação era muito voltada pra pesquisa e pouco voltada pro ensino, então não extraí tanta coisa assim pra trazer pra sala de aula. (Professora Edite Braga).

A fala da professora corrobora a concepção de Schön (2000), que afirma que é na reflexão, que tem por base os problemas da prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Ainda para esse autor, a prática é produtora de saberes e sentidos que se encontram apoiados em uma racionalidade; não a racionalidade técnica, que não dá conta dos problemas do ensino, mas a racionalidade em que o profissional – nesse caso, o professor – é um sujeito epistêmico em constante conversação com a sua situação de trabalho. Desse modo, essa postura reflexiva (res)significa a prática e promove a construção de saberes na ação, sendo, portanto, essa a característica

principal da proposta de uma nova racionalidade, uma racionalidade construtivista.

Na mesma linha de pensamento, o próximo sujeito relata alguns aspectos vivenciados em seu curso de graduação em História:

No período em que cursei a graduação, 2002 a 2007, eu acho que pecava um pouco a parte prática, de vivência em sala de aula. A gente tinha sempre aquelas disciplinas de conteúdos históricos, daqueles períodos tradicionais frutos da divisão tradicional baseada na historiografia francesa, que é: Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O curso de História no meu período seguia essa visão tradicional, que acho que ainda é o que predomina hoje ainda. A gente via muitas teorias, só no último ano do curso que a gente ia pra sala de aula viver a prática. (Professor Lourenço Filho).

Nesse caso, Therrien e Carvalho (2009) nos alertam para os saberes que estão sendo construídos na práxis docente, na ecologia da sala de aula, ressaltando o *status* epistêmico do professor. Para os autores, a definição de saber fundamenta-se na concepção de que este é produto da dinâmica de percepção, do julgamento e da argumentação situados em um contexto, sendo, ao mesmo tempo, individual e coletivo, isto é, intersubjetivo. E ainda chamam de saberes de experiência, de saberes práticos, aqueles que são construídos na prática social e pedagógica do cotidiano do professor.

Concluimos os relatos de nossos sujeitos assim como iniciamos, pois nosso último docente, mesmo afirmando que seu curso era voltado para a formação de professores, ainda assim ressalta a importância da prática cotidiana para a sua formação. Vejamos a seguir:

Ensinar a ser professor mesmo só o dia a dia; a experiência que você vai adquirindo com os próprios alunos [...]. Planejo a aula, vejo o conteúdo que eu vou dar, faço as explicações na lousa, dou as explicações em sala. Às vezes, levo alguns slides, mas é na hora mesmo que eu sei o que eu vou fazer, o que eu vou falar. Vai ser na hora que a gente vai mesmo ver como é que vai sair aquilo ali, como vai ser dado o andamento daquela situação. (Professora Rachel de Queiroz).

O discurso da professora condiz com a definição de Shulman (*apud* GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V., 1998) de saber estratégico. De acordo com esse autor, esse saber seria a capacidade de articular os vários saberes diante de uma situação inusitada, no improviso da ação no chão da sala.

Therrien e Carvalho (2009) entendem como saberes da ação docente aqueles saberes provenientes da ação situada e reflexiva da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu cotidiano. São saberes que contêm em si os conhecimentos proporcionados à educação pelas ciências humanas; os saberes pedagógicos da interação com os alunos, da elaboração e experimentação de hipóteses de trabalho, até a reinvenção de técnicas, procedimentos e recursos do seu cotidiano pedagógico. Assim, o saber implica racionalidade, o que evidencia a possibilidade de estudar o saber a partir da fala dos sujeitos, colocando os saberes profissionais como objeto epistêmico.

Portanto, o saber docente pode ser definido também como a inteligibilidade do professor mediante os fenômenos. A nossa definição de saber é relativa à razão, aos discursos, aos argumentos, aos juízos, às ideias que atendem

a uma exigência da racionalidade. A racionalidade aqui é entendida como uma forma intencional de conceber do sujeito; significa dizer que as pessoas agem não como máquinas, mas em função de objetivos, de projetos, de escolhas, de motivos. Pela peculiaridade da ecologia da sala de aula, esta racionalidade pode ser definida como pedagógica.

Considerações finais

Os discursos de nossos sujeitos convergem para pontos em comum, isto é, todos eles apontam lacunas em suas formações pertinentes ao conhecimento prático, à preparação para o ambiente de sala de aula. Todos ressaltam a grande distância entre teoria e prática presente em seus cursos de graduação e inclusive de pós-graduação. Em contrapartida, apontam que o fazer diário de seu ofício constitui-se em local de formação muito mais eficiente, revelando o caráter formador da prática docente. Essa prática criativa do professor se manifesta no dia a dia das salas de aula, na ação inventiva desse profissional diante das interações dinâmicas da realidade concreta da escola, perante as incertezas das situações complexas vividas nas relações com os alunos. Assim, o professor tem de tomar decisões perante as imprevisibilidades das situações problemáticas concretas; tem de manter um diálogo com tais situações e adotar estratégias adequadas para cada situação, pois cada situação é singular e a ela não se podem aplicar regras preestabelecidas.

Por isso, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação de professores converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que se aloja não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória

episódica, isolada e residual, nos programas de formação de professores; o fracasso mais significativo reside no abismo que separa a teoria e a prática.

Assim, corroboramos a ideia de que o professor se defronta em sua vida profissional com uma multiplicidade de situações para as quais não existem respostas preconcebidas e que não são passíveis de serem analisadas pela investigação científica clássica. Dessa forma, concluímos que não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas em sua totalidade; as realidades se criam e se constroem no intercâmbio psicossocial da sala de aula, residindo aí a complexidade do ofício docente e da ação como um paradigma de constituição de saberes.

Referências

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

D'ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 23-44.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In*: CORINTA, M. G. G.; DARIO, F.; PEREIRA, E. M. A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105-143.

OLIVEIRA, S. M. S. *Formação de professores e ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas*. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, E. C.; FORNARI, M. S. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 109-134.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

THERRIEN, J.; CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – Elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 129-147, 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. Apresentação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 7-10.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: DOS AVANÇOS À ESCALADA PARA O RETROCESSO

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

Mestra em Educação, especialista em Metodologias do Ensino de História e graduada em História, todas as formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da rede estadual de ensino do Ceará.

E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Pós-Doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em História das Ideias Políticas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em História pela UECE. Professora associada da UECE, vinculada ao curso de graduação em História, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MHIL).

E-mail: fatima.leitao@uece.br

Introdução



As novas e crescentes demandas impostas pela sociedade do tempo presente, em acelerado processo de mudanças, exigem que repensemos constantemente as bases teóricas da formação docente. Em consonância com a complexidade inerente ao ser e tornar-se professor, vivemos hoje os dilemas impostos pelo conturbado momento da história política de nosso país, que, desde o ano de 2016, vem passando por um processo de retrocesso no que diz respeito aos avanços até então conquistados no âmbito das políticas educacionais e sociais e, em particular, no que se concebe como formação inicial e continuada dos professores.

A disputa presidencial em 2014 foi marcada por uma conjuntura política acirrada, que fez emergir ideias fundamentalistas e conservadoras. Nesse bojo, a proposta de lei “Escola sem Partido” (PL nº 867/2014), a qual propõe uma postura de vigilância em escolas, professores, currículos e materiais didáticos, repercutiu de forma incisiva e ameaçadora na escola democrática e, mais particularmente, nos professores das áreas das ciências sociais e humanas.

Considerando esse contexto, fazemos nesta escrita uma reflexão sobre o arcabouço da legislação brasileira

nas últimas décadas, focando a temática inerente à formação de professores e buscando entender o processo de mudanças de entendimento do que é e como deve se processar a formação de professores segundo a perspectiva de documentos específicos sobre a questão, notadamente daqueles documentos oficializados no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Além disso, é interesse desta reflexão se concentrar de forma mais enfática nas mudanças de caráter legal que vêm ocorrendo em termos de retrocesso a partir de 2016.

Formação de professores em tempos de globalização: novos paradigmas e legislação no Brasil pós-LDBEN de 1996

O aumento da escolarização básica da população é uma exigência da nova sociedade do conhecimento, daí decorre que se configure um novo papel para o professor na sociedade globalizada. As rápidas transformações pelas quais vem passando a sociedade hodierna trouxeram novos desafios para a escola e para os professores, que, segundo Charlot (2013), possuíam uma função estável até meados do século XX. Os paradoxos da globalização, portanto, repercutem na educação, causando mudanças relacionadas à formação docente. Ainda na percepção do autor supramencionado, a massificação da escola, a partir das décadas de 1960/1970, fizeram surgir novas pressões sociais, desestabilizando a função docente. Em razão disso, os professores passaram então a ser responsabilizados pelas contradições da escola.

Uma guinada importante ocorreu no contexto das décadas de 1980/1990, com a globalização e com a aplica-

ção das políticas neoliberais, que se caracterizam pela diminuição do papel do Estado e que acarretam fortes consequências sobre a função docente. Nesse sentido, tanto as reformas educacionais quanto a formação docente passaram a ser consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento da sociedade. A educação passou a ser objeto central no âmbito das discussões referentes ao desenvolvimento dos países no contexto de um mundo globalizado.

A concepção de globalização leva à busca da expansão de um sistema educacional mundial ancorado em políticas públicas sob a óptica do mercado globalizado. Isso ocorre porque a economia capitalista mundial impõe uma hegemonia internacional que se manifesta em todos os campos de atividades sociais e, em particular, na educação, que passa a ser influenciada por novos paradigmas que resultam em novas práticas e na reformulação de conteúdos. Dessa forma, programas e projetos foram levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) e órgãos voltados para a cooperação técnica, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Tais organismos financiadores passaram também a ser responsáveis pela definição das diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

Sobre os efeitos de tais políticas na função docente, Charlot (2013, p. 99) nos alerta que estas aceleraram ainda mais a desestabilização da carreira e do ofício de professor, uma vez que:

Todas essas transformações têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, nos seus públicos de alunos, nas suas práticas. Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas.

As pesquisas sobre a formação docente começaram também a levar em conta a complexidade dos processos formativos em um mundo dominado pela ideologia do neoliberalismo e da globalização. Entendendo que “[...] ninguém se forma no vazio, formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações [...]” (MOITA, 1992, p. 115). A discussão sobre a formação docente no debate acadêmico ganhou destaque no Brasil, particularmente a partir das décadas de 1980 e 1990 no contexto internacional de investigações educacionais. Tendo esses estudos como referência para a nossa análise nesta escrita, percebemos a inegável contribuição deles para entendermos a formação e o ser professor/a em tempos de aprofundamento dos ditames de uma sociedade globalizada e tecnológica.

Dentre os motivos que contribuíram para a emergência do debate sobre formação de professores, estão o movimento de profissionalização do ensino e também suas consequências para a questão do conhecimento dos professores, já que se busca nesse âmbito um repertório de conhecimentos que visa a garantir a legitimidade da profissão, havendo, a partir daí, uma ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa desse campo.

As novas abordagens sobre a formação docente estimularam um pensamento diferente sobre os modos e estratégias de formação de professores, porém é preciso uma mudança nos programas formativos, como ressalta Nóvoa (1995, p. 23):

[...] é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Nesse sentido, é preciso entender a formação como um processo interativo, dinâmico, permanente, que tenha como prioridade a autonomia dos professores, logo é necessária a diversificação dos modelos e das práticas de formação vigentes atualmente em nossa sociedade.

As concepções de formação baseadas na racionalidade técnica não são mais viáveis no atual contexto histórico, logo a produção do conhecimento científico, que tem como base uma divisão do trabalho, há algum tempo vem sendo posta em questão e as pesquisas na área da educação concluem cada vez mais que são “anacrônicos e insatisfatórios” (GÓMEZ, 1995, p. 96) nossos sistemas de formação de professores.

A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional, que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a

educação e socialização dos profissionais e dos docentes em particular. (SCHÖN, 1995, p. 81).

A formação de professores baseada no paradigma da racionalidade técnica apresenta uma série de limitações, sendo por isso necessário se repensarem os programas de formação docente. Tal concepção apresenta-se de forma linear e simplista, não dando conta, portanto, da complexidade dos processos formativos. Logo, ao se pensar em “modelos” de formação de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão. Condições que servem de base para a prática docente, pois o professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são marcados por questões culturais e pessoais.

Entendemos que o projeto de formação docente é na realidade um projeto político, como afirmam Simonini e Nunes (2008), os quais esclarecem que, a cada época histórica, existem mudanças propostas pelo Estado, que, utilizando-se do poder público somado às pressões sociais e políticas internas e externas, acabam por propor e consolidar diretrizes para atender aos diversos interesses em questão.

A década de 1990 foi marcada por uma série de mudanças para a educação brasileira. Tais mudanças são reflexo do contexto internacional. A Conferência Mundial de Educação para Todos, por exemplo, representou essa tendência internacional de se rever o fracasso escolar do modelo de educação vigente até então no mundo.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelo Banco Mundial, pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância),

pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Os países participantes se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista [...], a conferência deparou com a seguinte estatística: ‘100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo’, revelando o fracasso da educação escolar. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 105).

Foi exatamente no bojo desse processo de mudanças e reformas educacionais iniciadas a partir do fim do século XX e início do século XXI que foi elaborada uma nova LDBEN, a Lei nº 9.394/1996, que surgiu como reflexo desse contexto internacional. Elaborada durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a nova LDBEN está em consonância com as propostas dos organismos internacionais para a educação mundial. No que se refere à formação docente, duas exigências centrais se fazem presentes: o “saber-fazer” e a profissionalização. O professor precisa então possuir as “competências e habilidades” necessárias para formar o novo cidadão exigido pela sociedade globalizada.

Sobre os documentos normatizadores da formação de professores produzidos pelo Estado brasileiro no início do século XXI, são ressonância das políticas educacionais dos anos 1990, advindos com a implantação da LDBEN nº 9.394/1996. Tais documentos são as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (DCNs) e expressavam a política educacional adotada até aquele momento. Assim, os cursos de graduação também

passaram por mudanças nesse contexto de reorganização do sistema educacional brasileiro.

A partir do ano 2000, o Estado brasileiro deu um passo importante para a reorganização dos cursos superiores de graduação. As licenciaturas de todo o país tiveram que, a partir de então, encaminhar para o Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta para a elaboração de diretrizes para a formação de professores da educação básica em curso de nível superior. Assim, foram produzidas as DCNs para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 9/2001 e Resolução nº CNE/CP 1/2002, que se constituíam em um conjunto de princípios, fundamentos e métodos que orientavam as mudanças consideradas necessárias nos cursos de formação de professores e apontavam as competências, conhecimentos e eixos norteadores da formação dos docentes que atuavam na educação básica em nosso país.

A principal crítica às DCNs centrou-se na noção de “competência” expressa pelo documento, uma vez que:

[...] a ênfase era na formação de um professor qualificado, competente, que dominasse os conteúdos e metodologias. A noção de competência está em consonância com o modelo de trabalhador que se pretende para o mundo contemporâneo [...]. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116).

Tal concepção privilegia um modelo de formação baseado na racionalidade técnica; é, portanto, um modelo aplicacionista, que se baseia na instrumentalização da função docente. Tal modelo de formação prescrito nas DCNs tinha como objetivo a inserção do sujeito no atual mundo do trabalho, baseado, pois, na meritocracia e no

consumismo, próprios do momento histórico vivenciado. Logo, os documentos legais pretendem que a escola se adapte aos interesses do mercado globalizado.

Tal documento normatizador esteve em vigência até 2015, quando entraram em vigor novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, tendo por base o Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado pelo CP do CNE e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em junho de 2015.

A aprovação das DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada assinala um momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica. Esse documento revogou a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu DCN para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução nº CNE/CP 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Dourado (2015, p. 304) ressalta que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. E esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação.

As DCNs de 2015 para o magistério da educação básica atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da educação.

Diferentemente das DCNs de 2002, a formação dos profissionais da educação não enfatizava o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores. As formações inicial e continuada foram concebidas a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem.

Para Dourado (2015), em linhas gerais, no que diz respeito aos cursos de licenciatura plena, a resolução de 2015 conserva o essencial das diretrizes curriculares anteriores. Porém, ela aumenta a carga horária desses cursos de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas. Além disso, em meio a polêmicas no campo, ela regulamenta algumas vias alternativas de formação de professores no país, por exemplo, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”. A resolução de 2015 apresenta ainda – em um único documento – as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores com a intenção de articular esses dois momentos do desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica.

Mesmo com pontos polêmicos e considerando que a implementação das DCNs para a formação do magistério por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada se constituiu em um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos professores, uma vez que muitas ações precisaram ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no ensino superior como na educação básica, para que, de fato, as orientações e normati-

zações ali contidas ganhassem materialidade, as DCNs de 2015 foram, sem dúvida, resultado de amplo e democrático debate nacional e expressaram a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Delimitadas as questões desse contexto já apresentado, importa adentrarmos em um novo contexto histórico, sobretudo a partir de 2016, com o processo de *impeachment* da então presidente eleita, Dilma Rousseff. Trata-se de um contexto que irá reverberar no que se refere às políticas de formação de professores.

Formação de professores e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em dezembro de 2018, o MEC divulgou a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Tal proposta, apresentada no governo de Michel Temer, então presidente, retoma, em grande medida, princípios e medidas contidos na Resolução nº 1, de 2002, do CP do CNE, que estabeleceu as DCNs para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, aprovada ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve vigência até 2015. O documento reafirma a formação docente por competência, a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação e a implementação de um sistema de avaliação de curso e de certificação por competências dos docentes.

No início do governo do presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, o MEC decidiu conhecer a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação para Professo-

res. O ministério informou a necessidade de ter ciência e participar ativamente do processo de formulação da Base e declarou que, após a análise do documento, decidiria se faria modificações. O texto foi recolhido pelo MEC e, depois de alguns meses, com as devidas mudanças, foi aprovado.

Assim, em novembro de 2019, foi aprovada no CNE a resolução que define as novas DCNs para a formação inicial de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. O documento reformula a Resolução CNE/CP nº 2/2015, como já mencionado, e se propõe a nortear a formação no país, reunindo pontos apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas DCNs da formação docente.

A “novidade” já era aguardada, pois, com a aprovação da BNCC, em dezembro de 2017, houve também a aprovação de uma resolução que orientava a implementação da Base Nacional Docente. Entre as diretrizes trazidas pelo documento para os professores, está a adequação de normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada para atender às novas demandas trazidas pela BNCC. A proposta se baseia na ideia de que a qualificação dos professores é um dos principais fatores que influenciam na qualidade da educação básica. O motivo que puxa a proposta, nesse momento, é a necessidade de que todos os professores garantam as aprendizagens essenciais previstas pela BNCC.

Conforme Albino e Silva (2019), para compreender a retomada do projeto de formação por competência, de avaliação e de certificação dos docentes, é preciso referir-se ao Golpe que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016. Entre os partidos que realizaram e apoiaram o Golpe, o Partido da Social Democracia Bra-

sileira (PSDB) teve grande participação. Como resultado dessa atuação, o PSDB ocupou cargos importantes no governo de Michel Temer, entre eles, no MEC. Tal situação conduziu novamente ao MEC profissionais que tinham atuado na definição das políticas de formação do governo de FHC.

Tratando ainda com essa abordagem, Albino e Silva (2019) afirmam que, mesmo tendo tido 14 anos de vigência, durante quase todo o período do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência da república, as DCNs para a formação de professores para a educação básica, definidas na Resolução nº 1/2002, não foram amplamente incorporadas aos projetos pedagógicos dos cursos de formação dos docentes, sobretudo nos cursos de Pedagogia, devido às críticas apontadas a essa proposta. A proposta da Base Nacional Comum, apresentada em dezembro de 2018, no final do governo Temer, consiste, em grande medida, na reafirmação e atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002, relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores.

De acordo com De Farias (2019), a proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, produzida no governo Michel Temer e posteriormente reformulada e implementada no governo Bolsonaro, assume o paradigma de desenvolvimento por competência como referencial básico. Tal proposta, segundo ainda a autora, foi feita a “toque de caixa” e insere-se num quadro de ações da contrarreforma da educação básica que vem se processando desde o Golpe de 2016, contexto em que o país vive um tempo de graves retrocessos de conquistas democráticas e imposição de políticas sem debate com a sociedade civil.

Diversas são as tensões que circundam a formação de professores, sobretudo a partir da implantação da BNCC, marco a partir do qual as disputas vêm demonstrando a desconstituição de processos de participação na formação e implantação de políticas, bem como o aumento da presença dos representantes do setor empresarial e industrial no campo educacional, que, por sua vez, representam a hegemonia dos parâmetros globalizantes e mercadológicos. Assim, as políticas do MEC se caracterizam por práticas verticalizadas e autoritárias, pela ausência de diálogos e pela centralização.

O discurso que predomina nas novas DCNs para a formação de professores é o de que o conhecimento é o novo capital do desenvolvimento social e econômico. Além disso, a avaliação da aprendizagem é reduzida à noção de desempenho e atrelada às avaliações externas, possuindo também um viés privatista, atendendo aos interesses do mercado, especialmente por meio da noção de competência profissional baseada em uma concepção operacional que retoma aspectos do tecnicismo e possui uma lógica homogeneizante e focada nos resultados. Tais paradigmas atribuem ao docente o papel de um mero executor de tarefas pedagógicas, principalmente de forma que esse profissional apenas reproduza os conteúdos da BNCC. Nesse contexto, a formação dos professores se configura como um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que preza a formação do sujeito produtivo e disciplinado.

Considerações finais

Vivemos momentos de incertezas quanto ao futuro próximo da educação brasileira. Entretanto, já podemos

vislumbrar um caminho que nos conduz ao retorno de velhos e ultrapassados paradigmas. Além da visão tecnicista de formação docente, as versões preliminares das DCNs para a formação continuada não levam em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, apontando para uma cisão das dinâmicas formativas que devem se constituir processo contínuo e interligado às fases da própria constituição do ser professor/a, ou seja: formação inicial, formação continuada e valorização profissional. O que podemos vislumbrar para o momento é que, nesta escalada rumo ao retrocesso no que concerne aos direitos garantidos pela Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, muitos desafios se apresentam como bandeira de luta e resistência para os/as professores/as brasileiros/as.

Referências

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002b.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

DE FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓ-

VOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 111-140.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SIMONINI, G. C.; NUNES, S. C. A formação de futuros docentes para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura normal e superior. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p. 163-184.

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE “EM QUE VAMOS MAIS ALÉM DOS LIMITES DE UM SABER PURAMENTE UTILITÁRIO”

AMANCIO LEANDRO CORREA PIMENTEL

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

E-mail: pimentelalc@gmail.com

ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), mestra em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (Unimarco) e graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciada para a Formação de Professores pela UECE. Professora da UECE. Professora do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) da UECE.

E-mail: antonia.xerez@uece.br

A formação, por sua vez, não pode dar-se na limitação acrítica e asfixiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos mais além dos limites de um saber puramente utilitário. (FREIRE, 1994, p. 134).

Introdução



reflexão que propomos na presente tessitura está nos limites da formação continuada cearense oferecida a professores(as) do ensino fundamental I. Partimos, contudo, de nossa vivência/experiência na cidade onde desempenhamos o trabalho docente, Crato¹.

O presente estudo nutre-se da convicção de que docentes, sem descuidar da formação instrumental e didático-pedagógica, devem ter, em mesma medida, o desenvolvimento contínuo de formação científica, filosófica, social, política, crítica. Tal formação implica uma visão ampla da educação, isto é, visão que não “descole” a escola e os processos educativos dos desdobramentos sociais mais abrangentes. Acreditamos que o educador e a educadora, assumindo-se como intelectuais, deveriam atuar além dos limites utilitários de exclusivos cumpridores de

¹ O Crato é um município do interior do estado do Ceará. Localiza-se ao sopé da Chapada do Araripe, no extremo sul do estado e na Microrregião do Cariri.

rotinas. Entendemos ser autêntica função do pedagogo e da pedagoga pensar a educação, o que envolve reflexão sobre questões abrangentes.

Delimitando nosso estudo, objetivamos transitar por dois documentos² norteadores do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)³, buscando a compreensão da percepção ali constante sobre educação e, por conseguinte, de formação docente. Paralelamente intencionamos considerar os referidos documentos oficiais a partir de um referencial teórico crítico, freireano-marxista, evidenciando os postulados conservadores/positivistas em que se baseiam, na tentativa de desvelar as contradições no modo de conceber a educação e a formação docente assentadas em uma racionalidade utilitário-positivista e pragmática, sob a alegação da necessidade e possibilidade de se construir um saber neutro e comercializável. Trata-se, portanto, de um estudo documental e bibliográfico.

Nossa abordagem é qualitativa, recorrendo ao método dialético, posto que entendemos ser “[...] tanto a natureza quanto a sociedade [...] compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si [...] condicionando-se reciprocamente” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 101). Estamos de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 102) quando dizem que tal lei de reciprocidade “[...] leva à necessidade de avaliar uma situação [...] do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam”.

Entendemos ser polêmica a escolha do *corpus* teórico freireano-marxista, mas consideramos que em

² Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo (CEARÁ, 2006) e Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará (CEARÁ, 2012).

³ O PAIC é o programa orientador das propostas educacionais no Ceará. Trata-se de uma parceria entre estado e municípios.

muitos temas há convergência entre Freire e Marx⁴. Embora, no presente texto, não seja nossa intenção entrar na discussão do “marxismo” de Freire, vale trazer aqui a resposta deste a um questionamento feito por uma professora da Universidade de São Paulo (*apud* GADOTTI, 1996, p. 609):

Eu fui na minha juventude ao camponês e ao operário da minha cidade, movido por minha opção cristã. Que não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem comecei a dialogar me remeteu a Marx. [...] Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu comecei a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx [...]. Comecei a ver uma certa radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então pensei: puxa, esse cara é sério! Não quero dizer que hoje sou um *expert* em Marx, ou que sou marxista. [...] Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx, e não o contrário.

Com base em nossa leitura de Freire e Marx, afirmamos que, conquanto o próprio autor não se declare um *expert* em Marx ou um marxista, a relação-aproximação entre estes dois autores – a partir da *Pedagogia do oprimido*

⁴ Sinteticamente podemos elencar pelo menos seis pontos em que Freire se aproxima (não dogmaticamente) de Marx e do marxismo, são eles: (i) o aspecto teórico-metodológico dialético; (ii) a percepção do mundo enquanto histórico, portanto, inacabado e, por isso, transformável; (iii) na práxis revolucionária, a transformação social e, por conseguinte, educacional não se dará como um presente da classe dominante, precisará ser construída pelas classes populares; (iv) a luta de classes que, embora para Freire não seja o único móvel da história, se constitui fundamental à leitura da realidade; (v) a categoria trabalho, em seus desdobramentos; e (vi) aproxima-se de Gramsci nas categorias intelectual, política e cultural.

mido (FREIRE, 1980) –, embora aberta e não dogmática, é evidente, e esta nos subsidia para pensar nosso objeto: a formação docente.

PAIC: a origem, a proposta e os limites impostos pela não problematização

A reflexão que ora propomos parte da concepção – conforme nos diz Giroux (1999) – do educador e da educadora como intelectuais, assim cabe ao docente, como tal, pensar e, por conseguinte, fazer a educação considerando sua relação intrínseca com a realidade concreta mais abrangente. Nesse sentido, exige-se do profissional uma ampliação lúcida e crítica no modo de ver sua função, demandando-lhe uma incursão sobre o conhecimento da realidade, partindo do empírico, para melhor apreendê-lo, o que implica o exercício de perceber o ato de conhecer em sua inteireza.

Entendemos, a partir dessa percepção, que os desdobramentos histórico-sociais, passados e atuais, locais e globais, devem ser problematizados, sistematizados e tornados intencionalmente conteúdo, uma vez que, a rigor, eles estão aderidos, por um lado, à vida das pessoas que fazem a educação e a escola – entrando, condicionando e interferindo nos processos educacionais – e, por outro, aos conteúdos curriculares propriamente ditos. Nesse sentido, propomos a busca por uma educação continuada (alternativa, oficial) de docentes, que, sem desconsiderar a necessária formação técnico-didática, seja autêntica formação social e intelectual e que, por isso, busque ver e sistematizar relações entre os conteúdos curriculares e a realidade feita de múltiplos determinantes.

Tal questão, sobretudo atualmente, coloca-se como polêmica, dado que, para alguns discursos e projetos⁵, pautados em cientificismos, qualquer tentativa de aproximar o processo educacional da realidade que circunda docentes e discentes é encarado como doutrinação ideológica. Cabe, ao menos, mencionar, em linhas gerais, que a Política Nacional de Alfabetização (PNA), assinada pelo presidente Jair Bolsonaro e pelo então ministro da educação, Abraham Weintraub, insistindo na neutralidade dos processos educacionais, determina que “[...] os cientistas que estudam a instrução e aquisição da literacia realizam pesquisas que dão respostas definitivas” (BRASIL, 2019, p. 26). Assim, colocam ponto final nas discussões sobre educação, ignorando-se que esta é feita de ciência e de múltiplos outros elementos, esquecidos sob o discurso das “evidências científicas” (BRASIL, 2019)⁶.

Nessa perspectiva, procurando considerar a realidade em sua totalidade, na tentativa de compreender os fenômenos para além de sua representação, buscamos pensar a formação continuada de professores(as) atrelados(as) à referida visão ampla de educação, mesmo que isso implique caminhar na contramão de discursos “novos e velhos”. Entendemos ser exemplar a proposta de Freire presente na *Pedagogia do oprimido* (1980), quando se refere a buscar na realidade concreta os conteúdos programáticos da educação, formulados a partir de dados recolhidos pela observação da comunidade onde se desenvolverá o trabalho. Tais achados recolhidos são, portanto, analisados, problematizados, sistematizados a partir de um olhar interdisciplinar e devolvidos organizadamente

⁵ Como, por exemplo, o “Escola sem Partido”.

⁶ Expressão repetida 17 vezes no texto, o qual possui apenas 56 páginas (BRASIL, 2019).

à comunidade. Compreendemos e defendemos que a formação contínua poderia e deveria se inspirar nessa perspectiva problematizadora.

Façamos a partir de agora um trânsito pelas origens e bases do PAIC com vistas a buscar ali a percepção constante de trabalho e formação docente na tentativa de estabelecermos paralelamente contrapontos a partir da referida percepção crítica e ampla, necessária ao trabalho pedagógico.

No ano de 2004⁷, devido a altos índices de analfabetismo no estado do Ceará⁸, que não se diferenciavam significativamente dos índices nacionais, foi criado, por iniciativa do deputado Ivo Ferreira Gomes⁹, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE). O CCEAE foi constituído a partir de uma parceria entre diversas entidades, envolvendo mais de 300 pessoas e 15 instituições públicas e privadas, dentre as quais o estado, os municípios, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM).

Três pesquisas foram desenvolvidas pelo CCEAE: “Diagnóstico da leitura e escrita dos alunos de 2ª série de escolas da rede pública”; “Identificação das condições e formas de organização do trabalho escolar e trabalho docente”; “Avaliação de programas e instituições de formação de docentes para as séries iniciais” (CEARÁ, 2006).

⁷ Contexto político: o estado do Ceará tinha como governador Lúcio Alcântara (2003-2007), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sucedido por Cid Gomes, Partido Socialista Brasileiro (PSB), que governou por dois mandatos (2007-2016).

⁸ Em 2004, foi *publicizado* pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que a cada dez crianças que terminavam a 4ª série (hoje 5º ano) no Ceará, “[...] mais de 7 delas têm gravíssimas dificuldades de leitura, quando 100% delas, em tese, já deveriam estar na plenitude de suas habilidades de leitura, não só de decodificação, mas de compreensão também do que lê” (CEARÁ, 2006, p. 24).

⁹ Irmão do ex-governador do estado do Ceará, Cid Gomes.

O CCEAE tinha como objetivo identificar os motivos do baixo desempenho das crianças no seu processo de alfabetização. Tais pesquisas duraram pouco mais de um ano; em 2005 e 2006, estabeleceu-se a primeira fase das práticas do programa, que envolveu parte dos municípios cearenses (56). Em 2007, o PAIC foi efetivamente criado.

O Programa se pauta por cinco eixos: gestão da educação municipal; avaliação externa; alfabetização; formação do leitor; e educação infantil. Todos os eixos são fundamentados na formação continuada e acompanhamento, no qual a:

[...] formação de professores [é] vinculada ao currículo e uso de material estruturado [...] (conjunto de materiais [...] que propõem atividades a serem realizadas diariamente [...]). (CEARÁ, 2012, p. 22).

O Comitê, em suas pesquisas, trouxe-nos dados e constatações de grande importância. Para os propósitos do presente texto, destacamos três elementos sobre os quais todo o documento se baseia. O primeiro elemento compreende os muitos fatores que podem interferir no aprendizado das crianças, como questões socioeconômicas, culturais e familiares. Diz o texto:

Esta pesquisa partiu da compreensão de que os resultados do desempenho dos alunos em processo de alfabetização são frutos de múltiplos fatores, intra e extraescolares, sendo necessário, portanto, considerar um conjunto de determinações que interagem e interferem no sistema educacional e que, por sua vez, impactam a escola e na sala de aula. (CEARÁ, 2006, p. 73).

O segundo elemento compreende o desconhecimento de professores(as) quanto a concepções e teorias de al-

fabetização e educação. A citação sobre esse ponto constata que:

Em resumo, de todo esse mosaico de métodos e práticas revelado, a pintura que se delineou expressa um raso nível de fundamentação teórica dos métodos e fragilidade nas práticas adotadas. Causou até um certo constrangimento às professoras o fato de serem perguntadas sobre as concepções dos métodos utilizados, uma vez que não conseguiam formular uma resposta congruente e fundamentada sobre os mesmos [*sic*]. (CEARÁ, 2006, p. 85).

O terceiro elemento, por fim, compreende a falta de hábito de leitura, daí sua dificuldade na autoformação.

No que se refere a iniciativas de autoformação voltada para sua área de atuação, verificou-se também que a maioria das docentes tem, de uma forma geral, um baixíssimo nível de leitura. Este nível torna-se muito crítico quando se trata da literatura relacionada à alfabetização ou mais especificamente à leitura e escrita. Das 34 professoras, 13 já leram em torno de dezesseis livros. Algumas (10) informaram que não haviam lido nada sobre leitura e escrita; as demais ou tinham lido alguma literatura da qual não lembravam mais o título e autor ou simplesmente não souberam responder. (CEARÁ, 2006, p. 85).

Tais dados – evidentemente importantes – demonstram uma realidade cuja necessidade de atenção e de mudanças radicais se coloca. Contudo, o tratamento dispensado a tais constatações, a nosso ver, não é problematizado e as conclusões extraídas são pragmáticas, não ultrapassando os limites de uma racionalidade pragmática

instrumental de base positivista, que percebe a educação de modo fragmentado e reducionista.

Ressaltemos, todavia, que nem tudo o que se encontra no Programa é alvo de nossa crítica. Destacamos que ele, em suas contradições, coloca alguns elementos que consideramos interessantes, como a contínua busca de formas criativas de trabalho com os conteúdos para um melhor alcance do(a) educando(a) ao conhecimento, o incentivo e valorização da produção literária local e cearense e a ênfase no trabalho com leitura e gêneros textuais.

Entretanto, há o fundamento teórico positivista, que parte da conformação e legitimação do mundo tal como é, afinal, para tal postulado, o máximo que se pode conseguir, devido à inacessibilidade da determinação das causas, é o alcance das regras das invariáveis leis naturais (COMTE, 1978). Embora o Relatório do CCEAE (2006) fale sobre a construção de um mundo menos perverso e mais igualitário, faz isso, todavia, dentro dos parâmetros da lógica vigente, que é excludente em sua estrutura. É como se não houvesse o que fazer a não ser atender, pronta e passivamente, às “[...] crescentes demandas da própria sociedade atual [...]” (CEARÁ, 2006, p. 103). A partir dessa perspectiva, ventila-se uma visão superficial, não problematizadora, que não vê sentido no adentramento mais aprofundado das questões educacionais aderidas às suas correlatas além da escola. Registre-se que tal modo de ver – que não é exclusividade do Programa em questão – se encontra espalhado em toda a sociedade.

Caminhando na “contramão” dessa lógica não problematizadora, façamos algumas considerações do que foi visto até aqui. Quando o Relatório do CCEAE, conforme citamos, refere-se aos múltiplos fatores intra e extraesco-

lares que impactam a sala de aula, destaca o fato existente, mas não oferece nenhuma problematização sobre ele.

Vejam: é verdade que são muitos os fatores que interferem nos processos educacionais. Souza (2019), em sua exposição sobre a formação da classe média (que, não sendo a elite, constitui-se, todavia, classe privilegiada), relata-nos sobre um conjunto de condicionantes que desde o nascimento interferem no sucesso escolar e, por conseguinte, profissional das pessoas. Ele diz que se deve partir da:

[...] socialização familiar primária, para que se compreendam as classes e sua formação e como elas irão definir todas as chances relativas de cada um de nós na luta social por recursos escassos. (SOUZA, 2019, p. 94).

Mencione-se que Souza (2019, p. 94) traça linhas que nos permitem perceber a falácia da meritocracia, pois, na medida em que “[...] as classes são reproduzidas no tempo pela família e pela transmissão afetiva pelos pais aos filhos de uma dada ‘economia emocional’”, que são facilitadas devido a possibilidades econômicas concretas, fica complicado defender que todas as crianças possuam oportunidades e pontos de partida iguais, conforme discursam os advogados da meritocracia. Souza (2019, p. 94) prossegue:

O sucesso escolar dependerá, por exemplo, da transferência efetiva, aos filhos, de disciplina, pensamento prospectivo – ou seja, a capacidade de renúncia no presente em nome do futuro – e capacidade de concentração. [Afim.] [...] são os estímulos que a criança da classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e

depois ao sucesso profissional [...]. Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser afetivamente, pela identificação com quem ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e, mais tarde, ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo. (SOUZA, 2019, p. 94).

Souza (2019) está se referindo às classes genericamente; sabemos que existem casos particulares de sucesso, contudo constituem exceção. Fica claro aqui que o dado trazido pelo CCEAE, de que os fatores extraescolares interferem no aprendizado, são verdadeiros.

Justamente devido à sua importância, compreendemos, portanto, que os(as) professores(as) que estão lidando diretamente com essa concretude deveriam adentrar nessa realidade, que inclusive se identifica com a realidade de muitos dos(as) referidos(as) docentes, por meio de análises interdisciplinares, sociológicas, filosóficas, políticas, econômicas, buscando e evidenciando relações com os conteúdos curriculares. Entretanto, em momento algum o Relatório fala ou estimula os(as) professores(as) a um conhecimento sobre essas “[...] determinações que [indiscutivelmente] interagem e interferem no sistema educacional e que, por sua vez, impactam a escola e a sala de aula” (CEARÁ, 2006, p. 73). Expressando a lógica da divisão social do trabalho, dicotomia concepção/execução, a pesquisa e seus resultados se restringem apenas aos(às) pesquisadores(as). Por não haver problematização, e sim alheamento da vida real na escola, chega-se tão somente aos limites de conclusões superficiais e abstratas. Afinal: evidenciam

os achados de que muitos fatores interferem no processo educativo, mas no final “[...] a conclusão *inevitável* é a de que a *escola pública*, com estes resultados, *está produzindo analfabetos*” (CEARÁ, 2006, p. 24, grifos nossos).

Ou seja, o documento, além de não estimular o trabalho docente, no sentido de partir dessa realidade concreta para conhecê-la – o que não surpreende, uma vez que a base é pragmático-positivista –, fica na superfície fenomênica ao dizer que é a escola que produz analfabetos, o que também se coaduna com a referida base, cujo modelo de produção defendido é o capitalismo, que sempre colocará a culpa do insucesso não em seu modelo de produção e nas mazelas e patologias sociais geradas a partir dele, mas nos indivíduos que não sabem, no caso docente, fazer seu trabalho ou naqueles que não se esforçaram o suficiente para aproveitar as oportunidades, o que nos remete ao assunto já mencionado: meritocracia.

Voltemos ao documento: em um dado momento no trabalho do CCEAE, quando questionam as professoras acerca de suas conclusões sobre o analfabetismo escolar, são críticos de suas respostas quando estas, diante da questão, vão “[...] buscar nos fatores externos à escola e à sua própria atuação a explicação causal para o fenômeno” (CEARÁ, 2006, p. 86). Isto é, o documento pode fazer a constatação, mas, quando os(as) docentes fazem, são percebidos(as) como profissionais que ou não querem assumir a responsabilidade de seu ato docente ou desconhecem as fórmulas para o sucesso. Fazemos essa afirmação posto que, em seguida, depois do elenco de fatores externos que as professoras entrevistadas fizeram – dentre os quais a falta de “[...] motivação por parte dos alunos [...]” e a falta de “[...] acompanhamento dos pais [...]” (CEARÁ, 2006, p. 86) –, os pesquisadores chegaram à conclusão de que

“[...] os tipos de respostas evidenciam como as professoras permanecem alijadas dos resultados mais recentes na área de aquisição, processamento e desenvolvimento da língua escrita” (CEARÁ, 2006, p. 86). Assim, quando as docentes colocam um peso (*autêntico*) nos fatores extraescolares, quanto ao insucesso das crianças no aprendizado da leitura e escrita, o documento afirma que o insucesso tem a ver com o desconhecimento de que existem tantos avanços em pesquisas da área, os quais definem fórmulas que, sendo compreendidas e aplicadas, independentemente dos múltiplos determinantes, garantiriam o sucesso.

Assim, cabe ao(à) docente o trabalho manual, a execução, sem maiores reflexões, ou melhor, sem reflexão crítica. Podem até pensar e refletir, entretanto que seja uma reflexão pragmática, voltada apenas ao problema técnico-didático cotidiano específico com que lidam pontualmente. O pensar que se “permite” é o pensar circunscrito à racionalidade do programa, voltado a um processamento cada vez mais “eficiente” e controlado.

Freire, em sua obra como um todo, repete-se quando afirma que o(a) trabalhador(a) da educação deve se assumir como um(a) intelectual que se empenha na luta contra a racionalidade pragmático-utilitária e, por conseguinte, pela superação da formação e autoformação como treino e adestramento. Aqui somos remetidos aos já mencionados segundo e terceiro achados das pesquisas do Comitê, que estão interligados e se referem, respectivamente, à falta de conhecimentos teóricos e ao baixo nível de leitura dos(as) docentes.

O Regime de Colaboração para Garantia do Direito à Aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará diz que “[...] a maior parte dos professores não tinha metodologia para alfabetizar” (CEARÁ, 2012, p.

19). Diante desse dado, a proposta do PAIC, então, é a de estimular a leitura dos(as) docentes por meio de algumas proposições. O documento diz que:

[...] o gosto pela leitura é estimulado também junto aos profissionais da educação, por meio da edição da revista *Pense!*, produção de uma Agenda do PAIC e criação de Clubes de Leitura nos municípios. (CEARÁ, 2012, p. 22).

Além disso, a consolidação teórica se daria por meio da “[...] articulação da formação de professores ao currículo e ao uso de material estruturado” (CEARÁ, 2012, p. 25).

Detenhamo-nos aqui por um instante: diante do déficit de leitura e “fragilidade” teórico-metodológica por parte dos(as) docentes, não constatamos, em nenhum trecho dos dois documentos analisados, uma proposta de estudo e formação teórico-prática. A revista mencionada, *Pense!*, como muitas revistas, trata dos assuntos de modo superficial, posto que carrega consigo uma gama de temáticas que funciona mais no sentido de propor uma provocação e aproximação aos assuntos do que o seu aprofundamento. Ressaltamos que tal revista – cuja última edição foi publicada em 2014 –, sendo iniciativa do próprio PAIC, converge sempre com a proposta do Programa, não apresentando, portanto, contrapontos.

A agenda e o Clube de Leitura seriam outras formas de estímulo à leitura. A agenda homenageia autores da literatura, na qual em cada dia do calendário consta uma pequena frase do respectivo autor e em alguns momentos alguns dados biográficos sobre o autor em questão. Sobre o Clube de Leitura¹⁰, vejamos:

¹⁰A título de testemunho pessoal, vale dizer que atuamos na educação pública municipal em Crato desde o ano de 2012 e, nas duas escolas por onde

Junto à produção e distribuição da revista e da agenda, foi criada uma estratégia para implantação de Clubes de Leitura nos 184 municípios cearenses. O objetivo foi constituir espaços de encontro e integração entre professores e comunidade escolar para compartilhamento de experiências de leitura, como saraus de poesia, leituras de textos, entrevistas com autores, exibição e discussão de filmes adaptados de clássicos da literatura brasileira e internacional, contação de histórias, diálogos sobre livros, entre outras atividades. (CEARÁ, 2012, p. 140).

Todas as propostas de estímulo à leitura, a nosso ver, não ultrapassam a racionalidade pragmática de que vimos falando. Dizemos isso porque em todos os casos o que se vê são estímulos a uma leitura teórico-literária fragmentada, não proporcionando, assim, um conhecimento sistemático nem dos literatos e menos ainda de teóricos da educação. No que diz respeito à teoria, ao seu conhecimento e ao seu desenvolvimento, não há uma proposta de estudo de obras dos teóricos, nem dos que fundamentam o próprio Programa, ficando apenas nos limites da articulação entre o encontro de formação e o material estruturado, que possui:

[...] marcação clara de uma rotina pedagógica e por terem uma pedagogia explícita, com conceitos bem explicados, na qual o professor sabe o que está ensinando e o aluno sabe o que está aprendendo. (CEARÁ, 2012, p. 125).

Isto é, trata-se mais de oficina do que de formação.

Consideramos, contudo, que as propostas carregam consigo alguma importância. A revista traria provocações

passamos, não tivemos conhecimento do funcionamento do referido Clube de Leitura.

e buscas por aprofundamento de alguma temática; a agenda incentivaria a leitura dos literatos homenageados, conduzindo ao interesse por uma leitura das obras; o Clube de Leitura poderia ser atividade estimulante, sobretudo na medida em que se compartilhassem e se debatessem temas a partir de leituras completas das obras literárias e se fomentasse a produção de novos textos, redações e livros por novos(as) autores(as), envolvendo a comunidade escolar, o que poderia ser interessantíssimo. As “oficinas” têm sua importância prática e auxiliam na troca de experiências, o que é essencial. Assim, conquanto tais propostas não devam ser dispensadas, *a priori*, são insuficientes.

Compreendemos que, se queremos uma educação lúcida e crítica, é preciso pensar dialeticamente, tanto a educação em geral quanto a formação continuada docente. Marx (2011) diz que, se destacamos os elementos de sua conjuntura, sem fazer uma análise de suas múltiplas relações, teríamos apenas conclusões abstratas. Para compreender dialeticamente, de acordo com o autor alemão, é preciso ir “[...] além da representação caótica de um todo [...]” (MARX, 2011, p. 54). Dessa forma, faz-se necessário ao conhecimento da realidade concreta compreendê-la como “[...] uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações” (MARX, 2011, p. 54), o que carece de formação ampla e crítica. Nessa mesma esteira, Freire (1980, p. 113) diz que:

Faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão inseridos, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. [...] lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja

cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Percebendo, portanto, a educação em sua indicotomizável relação com os múltiplos determinantes do real, sem os quais o entendimento tanto da educação quanto da função do(a) professor(a) fica comprometido e limitado, perdendo-se em abstrações, a formação de que não se pode prescindir tem que ser teórico-prática, político-filosófica, científico-econômica. Trata-se de ter a formação como ferramenta fundamental ao(à) docente, no sentido de oferecer-lhe subsídios para a referida percepção ampliada de educação. Perceber os determinantes e condicionantes possibilita a sistematização das relações entre a vida real e os conteúdos, fugindo dos limites do mero perfil do conteúdo e tornando a educação em um processo que, partindo da leitura do mundo, inicialmente como algo caótico e desorganizado, ofereça aos(às) educandos(as) contribuição ao aprendizado dos conteúdos historicamente acumulados, na mesma medida em que desenvolva, com a ajuda destes(as), a percepção clara, menos caótica, da leitura do mundo, menos mágica e mais crítica.

Considerações finais

Partindo de uma crítica à racionalidade hegemônica nas propostas oficiais de formação no Ceará, trouxemos uma síntese das origens e bases do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que se inicia com o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo no Escolar (CCEAE), trazendo, em suas pesquisas, iniciadas em 2004, achados de grande importância. Em primeiro lugar, trazem o peso que as questões extraescolares têm sobre a sala de aula e o desempenho dos alunos. Em seguida,

atestam que faltam aos(as) professores(as) conhecimentos teóricos e metodológicos que fundamentem sua frágil prática, os(as) quais carecem de hábito de leitura pessoal, o que dificulta, inclusive, sua autoformação.

Diante de tais achados, afirmamos que se trata de questões da maior relevância, que precisam ser consideradas e problematizadas, todavia, apesar da constatação do CCEAE (2006) de que fatores extraescolares interferem no aprendizado, creditam à escola a produção de analfabetos. Prosseguindo, mesmo em meio ao achado de que faltam aos(as) docentes conhecimentos teórico-metodológicos e literários, nas propostas posteriores (2012) o referido Programa, para suprir os déficits mencionados, propõe que professores(as) façam leitura fragmentada de temas e autores, bem como participem de formações, que mais se assemelham a oficinas. Sem querer tirar a importância das oficinas, não podemos achar que a formação teórico-metodológica se dê exclusivamente nesse ambiente.

Todavia, partindo de uma concepção freireano-marxista, somos persuadidos, em primeiro lugar, a perceber a realidade como uma totalidade – que se apresenta com pouca clareza, ou seja, confusamente – que, para ser compreendida, carece de um olhar amplo, que considere seus múltiplos elementos constituintes. Em segundo lugar, a partir dessa percepção de totalidade, devemos considerar a própria educação escolar como elemento dessa realidade, que, por sua vez, está aderido a ela e que, portanto, só pode ser realmente compreendido em sua relação. Por fim, dentro desse arcabouço teórico crítico, concluímos que a realidade-totalidade, ao se apresentar como síntese caótica do todo, demanda critério e rigor para a sua análise, sendo assim, aos(as) professores faz-se imprescindível uma formação ampla, científica, didática, filosófica, pedagógica, política, crítica.

(En)Formados(as) na forma pragmático-instrumental, os(as) docentes não desenvolvem a percepção de estrutura e totalidade, posto ser a prática educacional intrínseca à realidade mais abrangente. Assim, na contra-mão da perspectiva dominante conservadora-positivista, que se “agrada” de análises que não ultrapassem os limites do fenomênico – por isso, investe maciçamente contra a politicidade nos processos educativos, alegando doutrinação ideológica –, defendemos que a formação dos(as) profissionais da educação deva se dar como educação e reeducação científica, filosófica, pedagógica, política. Assim, ampliando sua capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e a realidade, podem os(as) professores(as), como intelectuais, contribuir com a elevação crítica e científica dos(as) educandos(as), em sua grande maioria provenientes da classe oprimida, trabalhadora.

Referências

BRASIL. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

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

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

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

FREIRE, P. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PESQUISA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOSÉ ERISON MATIAS OLIVEIRA

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do projeto de extensão: "Letramento Matemático e Formação Colaborativa de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental". Integrante dos grupos de estudos: Pesquisas Matemática e Prática Docente (GEPMPD) e Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), ambos da UECE. Integrante do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) da UECE.

E-mail: erison.oliveira@aluno.uece.br

RAIANE RODRIGUES DE SOUSA

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Estudo de Pesquisa em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad) e do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe), ambos da UECE. Integrante do Centro Acadêmico de Pedagogia da UECE.

E-mail: raiane.rodrigues@aluno.uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor e doutor em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução

Este estudo diz respeito à formação em pesquisa de docentes que trabalham na educação básica e, por isso, pontua-se que esse profissional pode desenvolver essa prática investigativa, algo que suscita significativos debates no meio acadêmico e que necessita ser estendido ao âmbito escolar. Diante do exposto, evidenciou-se como objetivo geral do estudo caracterizar que concepções e práticas de pesquisa têm docentes que exercem o magistério na educação básica. Esse objetivo nasceu com suporte no seguinte problema de pesquisa: que concepções e práticas de pesquisa têm docentes que exercem o magistério na educação básica?

No intuito de constituir conhecimentos acerca da temática, realizou-se em 2019 uma pesquisa, empreendida via entrevista como procedimento de coleta de dados, cujos sujeitos pesquisados foram três professores do 4º e três do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Itapipoca, Ceará, que não será identificada neste texto a fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados. Foram adotados nomes fictícios para os sujeitos de modo que eles também não sejam identificados.

Assim sendo, “[...] a pesquisa [...] alimenta a atividade ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2009, p. 16). Este estudo, expresso na abordagem qualitativa, promoveu relação mútua entre aspectos empíricos e teóricos, com dados do campo e de uma revisão bibliográfica, cujos autores utilizados para a fundamentação foram André (1996), Bagno (1998), Demo (2006), Farias *et al.* (2009), Freire (2018), Imbernón (2010, 2011), Minayo (2009), Pimenta (1996) e Santos (1995).

Em geral, em alguns cursos de licenciatura é explícita a dissociabilidade das disciplinas de conteúdos específicos com as que estão relacionadas com a prática pedagógica, por isso cabe salientar que:

Teoria que nunca acontece jamais se dirige à realidade, ou melhor, foge dela. A prática é *limitante*, pois não consegue executar toda a riqueza da teoria, mas não há história real sem prática. (DEMO, 2006, p. 104-105, grifo do autor).

A disparidade entre a teoria e a prática ocasiona fragilidades desde a formação inicial, e isso, muitas vezes, expressa-se em outros contextos formativos, situação que requer bastante atenção.

Diante do exposto, realçam-se o papel e o destaque que a formação em pesquisa expressa no âmbito em si da formação docente para a promoção de uma melhor articulação das categorias teoria e prática. Durante a realização da entrevista com os professores, foram efetivados dados que evidenciaram a “importância de pesquisar”, mas a minoria discorreu sobre a importância do “como fazer” e “a partir de quê”. Essa situação demonstra ainda que “[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir

as condições de produção de conhecimento” (PIMENTA, 1992, p. 82). Para Pimenta (1992), é necessária a atribuição de estratégias que possibilitem a realização da pesquisa, levando em consideração a diversidade contextual, bem como a mediação de “instrumentos” de concretização de dados, ou melhor, solução das problemáticas e ampliação dos saberes. À medida que são consolidados o hábito e o prazer em pesquisar, também se motiva a necessidade de querer a apropriação de mais conhecimentos, como também se destacar na profissão docente.

Este estudo foi pautado em torno das acepções de pesquisa que docentes da educação básica possuem acerca da temática abordada, sendo apontada a fragilidade durante sua formação inicial, relacionada ao restrito, por exemplo, para a pesquisa, mas que “se abriu”, durante o exercício do magistério, um novo espaço de pesquisa, que, apesar de denso, motivou novos olhares, pois “[...] a pesquisa pode ter um formador, didático, revertendo aos participantes os conhecimentos produzidos” (ANDRÉ, 1996, p. 100). A prática da pesquisa para o fazer docente assume papel imprescindível para a qualificação do ensino e, além disso, auxilia no delinear de aspectos proeminentes à ação do professor, como, por exemplo, a constituição do profissional que reflete sobre sua prática.

Este texto está organizado em três seções. A primeira se refere à introdução, que é seguida da análise de dados e da conclusão deste estudo.

Experiências formativas de pesquisa durante a formação inicial

Durante a análise dos dados deste estudo, observou-se que há hipervalorização nas falas dos professores acer-

ca da importância da pesquisa durante a formação inicial de professores na educação básica, situação que mostra que eles reconhecem o quanto é relevante a pesquisa para a profissão docente, embora apresentem críticas para a formação que tiveram, que não teve destaque nesse aspecto. É importante considerar que “[...] a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador-na-ação” (SANTOS, 1995, p. 26-27). Nesse sentido, explicitou-se que, à medida que pesquisa, o profissional está em elaboração constante do seu profissionalismo, e isso se apresenta como relevante para a consolidação do ser professor-reflexivo, fundamental para ser pesquisador.

Um dos sujeitos entrevistados apontou que sua primeira graduação foi “[...] *deficitária* [...]” (PEDRO), ou seja, apresentou fragilidades na formação em pesquisa. Já que eram pontuais as disciplinas que tratavam exclusivamente da pesquisa, então havia pouco estímulo para essa prática no curso de formação, isto é, quase não era abordada, no entanto:

[...] é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua profissão acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional. (SANTOS, 1995, p. 25).

Então, essa fragilidade de ensino para a pesquisa durante a formação inicial provocou, por exemplo, certas dificuldades na produção dos trabalhos de conclusão de curso. Porém, durante o magistério, os docentes adequaram a pesquisa à sua prática pedagógica a fim de possibilitar e despertar em seus alunos a busca por diversos conhecimentos e saberes relevantes para a vida escolar e profissional, fortalecendo a resolução de problemas e

ampliação do conhecimento, visualizando o mundo como agentes históricos e de transformação.

De acordo com um dos professores pesquisados, “[...] *sem pesquisa, não há professor*” (PEDRO), e isso confirma indubitavelmente que “Sem pesquisa não há ciência” (BAGNO, 1998, p. 19). Diante das acepções apresentadas, evidenciou-se que a práxis pedagógica deve estar em constante processo de consolidação, por isso é importante articular as vivências adquiridas durante a graduação às experiências docentes, associando-as a fontes diversificadas para a constituição de conhecimentos também diversificados.

Durante o período da graduação, ofertam-se disciplinas que intencionam aproximar os graduandos com o conceito e os fundamentos de pesquisa, ao estimular a sua prática. No entanto, torna-se impossível a atribuição do *status* de pesquisador quando somente nessas disciplinas é propiciada a aproximação da teoria à prática, com observação desta no campo de atuação profissional, por meio do incentivo à pesquisa de campo. Ao tomar como referência os posicionamentos apresentados, concordou-se que essa prática de aprofundamento de temas distintos sobre a docência, relacionando teoria e prática, procura por justificativas para os porquês que surgem em seu cotidiano escolar, no intuito de elaborar uma práxis delineada a princípios investigativos na e sobre a docência na educação básica, com estudos dos seus desafios e potencialidades. Há que ser considerado que a realização de pesquisa envolve a articulação de vários saberes docentes e nesta discussão é importante considerar que:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de

outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. [...]. (PIMENTA, 1992, p. 77).

Um período primordial no âmbito escolar para a troca de experiências é o momento do planejamento. Ao entrevistar um professor do 4º ano, foi relatado que um dos seus colegas de trabalho sempre apontou a ideia de que a universidade não é o único local em que se aprende sobre a profissão docente; faz-se necessário que tenhamos autonomia para buscar caminhos e condições para isso também no contexto das escolas. De acordo com Elias, *“Essa questão de ser pesquisador é você ser um procurador de problemas e também um procurador de soluções”*. À medida que surge uma inquietação, um questionamento, mesmo que pareça algo simples, é de suma importância buscar entender o porquê da existência dele e/ou uma resposta para esse questionamento. Para André (1996, p. 104):

A pesquisa tem, assim, um papel de mediação, aproximando os futuros professores da prática escolar e servindo como uma fonte de investigação da realidade escolar por meio do garimpo teórico.

Observou-se uma relação direta com a fala de uma das professoras no que se refere à procura de fontes diversificadas para realizar pesquisa e fundamentar o estudo ou pautas levantadas pelos professores, ou até mesmo pelos alunos, tanto na sua formação inicial quanto no exercício da profissão docente.

Uma das professoras entrevistadas afirmou o seguinte:

[...] pesquisa é você aprofundar o conhecimento prévio [...]. São vários aspectos que você tem que analisar [...] para chegar a uma opinião, para defender o seu ponto de vista. (LUANA).

Em consonância com a percepção dessa professora, concordou-se com a ideia da construção de novos conhecimentos a partir de conhecimentos já existentes. Só que, para fortificar a precisão deles e ter propriedade da teoria solidificada, é necessário fomentar novos olhares investigativos, ou um olhar crítico e reflexivo, ao observar as ponderações dos saberes em constituição a partir de outros ângulos, ao instigar aprendizagens dinâmicas e significativas.

Ao analisar o posicionamento de uma das professoras, esta apontou o seguinte:

[...] Todos os dias, temos que estar pesquisando; todos os dias, temos que estar buscando, porque a gente vai vendo que a modernidade, a atualidade, as tecnologias a cada dia estão avançando [...], e não podemos ficar para trás. (LUANA).

Evidenciou-se que a diversidade cultural e social existente no âmbito da sala de aula na formação e vida dos alunos tem impacto nos modos diferenciados de adequar e de possibilitar a elaboração de saberes por todos os envolvidos na ação docente. Isso se reflete no modo de adaptar métodos de ensino e de inter-relacionar o contexto em que os alunos estão inseridos à realidade, por isso é relevante refletir sobre e na prática.

Um dos professores do 4º ano do ensino fundamental apontou que durante o magistério “*A sala de aula se torna [...] um grande laboratório, [ao me possibilitar] ser um pesquisador, um professor pesquisador*” (ZEZINHO). Em diálogo com o posicionamento desse sujeito pesquisado, Farias *et al.* (2009, p. 69) destacam que “É no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional”. Mediante as ideias apresentadas, é na sala de aula, ou melhor, no espaço de atuação docente, que o professor

constrói e fortifica seu profissionalismo, ao dialogar com a teoria e a prática, além da tomada de decisões com o contexto de diversidade proeminente na sala de aula, e a pesquisa é proporcionada a partir da busca pelo professor em aplicar à sua práxis maior eficiência, inter-relacionando teoria e prática.

Nos escritos de Imbernón (2011, p. 17), o autor aponta que:

[...] como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. [...].

Concorda-se com a ideia de que a prática educativa é pessoal e parte da iniciativa dos professores e que essa prática é embasada em torno de uma problemática ocasionada pela individualidade cultural e social dos alunos. Segundo o professor Pedro, *“Pesquisa é a arte de procurar soluções para problemas”*. Em outros termos, durante o magistério o professor se depara com situações-problema presentes em sua ação pedagógica ou de indagações dos alunos, ocasionando um embate de problemáticas e dúvidas distintas, cabendo ao profissionalismo do professor incentivar ou estabelecer metodologias que motivem a efetivação da pesquisa, contribuindo para o processo formativo e contínuo dos professores e dos estudantes.

Segundo Bagno (1998, p. 18), *“É [...] difícil imaginar qualquer ação humana que não seja precedida por algum tipo de investigação”*. O autor em questão evidenciou que toda ação é motivada por uma pesquisa, mesmo que de maneira informal, ou seja, o ato de pesquisar se mostra presente nas mais diversas expressões do cotidiano, sen-

do necessário se apropriar dessa prática a fim de concretizar saberes eficazes ao contexto para o qual a ação está direcionada. Para Luana, “[...] *todos os dias a gente tem que se reciclar, buscar conhecimentos, buscar novas fontes, novos conteúdos, novos assuntos. Então a pesquisa é essencial*”. De acordo com a professora do 5º ano, a ação investigativa é indissociável da prática docente, principalmente para aqueles que no ensino superior não tiveram uma formação mais consolidada no que se refere à pesquisa. O exercício do magistério, desse modo, tornou-se uma oportunidade relevante para efetivar a pesquisa como atividade formativa na prática pedagógica.

Ao questionar os professores sobre a relevância de aplicar atividades que incentivem seus alunos a pesquisarem, obtivemos respostas similares entre os docentes pesquisados: os educadores incentivam essa prática em sala de aula e concordam que deve ser posta em exercício sempre. Um dos entrevistados apontou que “[A pesquisa] [...] *dá autonomia para o aluno. Na medida em que ele é um pesquisador, ele mesmo se torna responsável por achar soluções para problemas dele mesmo*” (PEDRO). Concordou-se com o fato de que “dar vez e voz” ao educando é tarefa fundamental do professor, cujo intuito é a tomada do senso crítico e o desenvolvimento disso como processo significativo de inserção social e de formação cidadã.

Um dos professores entrevistados relatou que alunos do 4º ano sentem dificuldade de realizar uma pesquisa no dicionário, ao entenderem que pesquisa se limita à utilização da internet como única fonte de pesquisa. O professor enfatizou o papel da pesquisa já nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim disse:

A criança lá do 1º ano, não sei se 1º ano seria ideal, mas poderia começar a pesquisar pequenas coi-

sas para não sofrer tanto como a gente na graduação. (PEDRO).

O professor enfatizou ainda a grande dificuldade na realização de pesquisas em atividades das disciplinas do seu curso, pois era algo totalmente novo e complexo, já que era o primeiro contato dessa prática formativa em debate. Para Demo (2006, p. 16, grifo do autor):

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* [...]. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca.

A pesquisa é uma atividade inerente ao trabalho docente, devendo ser vista como um princípio educativo e formativo, ao propiciar possibilidades inovadoras no âmbito educativo.

Para Farias *et al.* (2009, p. 57-58):

Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeitos de práxis. [...] o professor intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho.

Notou-se que a pesquisa se expressa como uma busca investigativa pelo conhecimento, por isso deve ser estimulada desde a educação básica, a fim de promover a autonomia dos estudantes e a formação continuada de professores. A pesquisa potencializa aspectos do ensino e efetiva aprendizagens inovadoras, diversificadas, com maior eficiência. A pesquisa pode estimular a criticidade à medida que surgem problemáticas e são delineadas pre-

missas de investigação em busca de soluções e/ou mesmo de necessidade em conhecer.

Diante do que foi apresentado até aqui, evidencia-se que “Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida” (MINAYO, 2009, p. 16). Assim sendo, delinea-se a pesquisa como sendo uma porta de grande relevância para a constituição da atuação docente. Apesar da consciência da sua importância atualmente, os professores entrevistados concordaram que a princípio o conceito de pesquisa precisa ser ressignificado, situação que requer mais atenção no âmbito escolar e também acadêmico.

Para Freire (2018, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para muitos professores que optaram por continuar no processo de formação, o significado de “ser professor” os acompanha antes do ingresso para atuarem na escola, aspecto importante para a docência. Essa afirmação foi bem exemplificada na fala da professora Camila:

[...] o professor ele nunca para de estudar. Por mais que você se forme, você sempre terá algo a buscar e aprofundar. Pesquisar inovações para o melhor desenvolvimento da aula e assim sempre ter aulas que prendam a atenção do aluno, estimulá-lo a também pesquisar é de grande importância, pois ele aprenderá a ter autonomia nas atividades.

Para que ocorra realmente uma prática de pesquisa com esses alunos, é necessário ao profissional docente não se limitar somente à sua formação inicial na universidade, devendo recorrer a uma formação contínua, que compreenda toda a carreira docente. Isso possibilita conhecer a trajetória da profissionalização dos docentes para, desse modo, analisar se realmente esse estímulo exposto aos alunos para aprenderem a pesquisar acontece na ação, bem como se está provocando nesses discentes autoformação e uma atitude crítico-reflexiva durante sua formação. Para André (1996, p. 102), “Eu uso a pesquisa como uma função didática, ou seja, procuro trazer para a sala de aula pesquisas do tipo etnográfico, que abordam questões do cotidiano escolar”. A prática da pesquisa no âmbito escolar poderá gerar um maior comprometimento e aceitação por parte dos educandos, redundando em uma melhoria do ensino e da aprendizagem deles. São necessárias mais discussões sobre o assunto, já que possibilitam conhecer as significações que a pesquisa vai gerar e que esses alunos vão analisar.

Para Farias *et al.* (2009, p. 156):

O desafio de configurar novas maneiras de lidar com experiências diversas, formas de aprender diferenciadas e experiências plurais, tanto dos alunos quanto dos professores, tem reclamado uma revisão na própria concepção do que costumamos denominar de aula. Nesse sentido, propomos pensá-la como um espaço-tempo coletivo de construção de saberes, lócus de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se inter-relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida.

A sala de aula possui várias possibilidades para a constituição de conhecimentos diversificados, já que é um

espaço coletivo, um espaço de interações, onde é explícita a individualidade das crianças no que se refere ao entendimento de mundo e conhecimento prévio que ambos possuem, professores e crianças, ou seja, esse momento de promoção da dialogicidade entre essas particularidades e distintas formas de verem o mundo ou uma temática em um processo de pesquisa. As concepções de professores relacionaram o ambiente da sala de aula com um perfil investigativo e reflexivo, pois, além de ser um espaço da aplicação de conteúdo, também se torna um âmbito que intercala e possibilita a produção do conhecimento, tendo em vista as condições favoráveis e a postura do professor frente a isso. Para Imbernón (2010, p. 79):

[...] é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional.

Nesse sentido, concordou-se com o fato de que a interação entre professor e aluno tomar a pesquisa como princípio de intervenção pedagógica e resolução de problemática dos alunos significa se permitir realizar inovações, e isso contribui com a constituição da identidade profissional. Nesse sentido, é relevante ofertar condições para a realização da pesquisa, no intuito de visualizar a constituição de conhecimentos para além da sala de aula, mas também para o convívio social.

A reflexibilidade se apresenta como uma postura importante a ser adotada nas práticas de pesquisa para a elaboração e transformação de práticas educativas, e a lei-

tura assume centralidade nesse contexto de realização de pesquisa, porque ela é a base também de aquisição e elaboração de conhecimentos. Conforme destacou a professora Paloma, *“Deixá-los mais aptos à leitura, à escrita, formar cidadãos conscientes e autônomos, capazes de atuar em qualquer situação comunicativa, expondo e defendendo o que acredita”*. É através dessa análise reflexiva que poderão surgir as práticas pedagógicas mais transformadoras e capazes de realizarem as modificações necessárias na própria prática pedagógica e na formação contínua dos professores.

Os relatos dos professores explicitaram que são muitas as dificuldades que enfrentam aqueles que escolhem por assumirem-se pesquisadores, como falta de financiamentos, descompromisso de muitos órgãos competentes e ausência de formação sobre esse enfoque. Em razão disso, defende-se a necessidade de serem ofertadas as condições necessárias para que as pesquisas sejam desenvolvidas no âmbito escolar e acadêmico. Como Demo (2006, p. 11) enfatiza, “[...] o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados”. Essa concepção, conforme é criticada pelo autor, é um tanto quanto perigosa, visto que acentua a ideia de que uns nascem para fazer pesquisa e outros não. Logo, é importante que a formação e as condições de pesquisa não sejam democratizadas.

Na tentativa de desmistificar o campo de produção de conhecimento e seus agentes, buscamos enfatizar neste texto que pesquisador não é aquele que desenvolve somente pesquisa no âmbito acadêmico, mas é aquele que tem também a curiosidade e a busca por caminhos investigativos para responder suas inquietações. E aqui vale enfatizar que o papel do professor deve ser o de pesqui-

sador, pois quem “[...] ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 2006, p. 14). No espaço da sala de aula, ou em todos os âmbitos formativos, deparamo-nos com o multiculturalismo, sendo necessário adequar esse multiculturalismo da sociedade em contexto de pesquisa na prática pedagógica, pesquisando maneiras mais críticas ao atender às necessidades formativas das instituições de ensino, tanto da educação básica como do ensino superior, produzindo diferentes conhecimentos e saberes.

Conclusão

As reflexões sistematizadas neste estudo estão ligadas às acepções da realização de pesquisa de professores que exercem o magistério na educação básica. Ao tomar como referência os posicionamentos apresentados pelos professores pesquisados, concordou-se que a prática de buscar o aprofundamento de temas distintos, de procurar justificativas para suas inquietações, de adentrar no que parece estranho e de descobrir o novo precisa ser incentivada desde os anos iniciais da escolarização, não devendo ser uma prática somente do âmbito acadêmico.

No decorrer da pesquisa, fomentou-se a ideia de que não existe docência sem pesquisa, sendo a pesquisa o alicerce que fortifica a docência. Logo, foi apontado que a sala de aula é um grande laboratório de estudo sobre a docência. À medida que um professor realiza investigação para a elaboração do seu plano de aula, ele está pesquisando a partir do momento que o põe em prática, mas isso requer fundamentação teórica. Ao diagnosticar

a eficiência dos métodos e/ou ineficiência, fazendo uma autoavaliação e buscando melhorias, o docente contribui significativamente para a constituição de sua identidade docente.

Em consonância com o que fundamentou este estudo, identificou-se que a pesquisa alimenta, consolida e reconfigura o senso crítico sobre a prática pedagógica e possibilita novas reflexões sobre a ação docente, isso quando embasada em problematizações; e o que concretiza o sentido da pesquisa é a busca por respostas ou alcance de soluções para elas. Quando um professor é estimulado desde a educação básica para realizar pesquisas até o ensino superior, além de promover o desenvolvimento da autonomia das crianças e o amadurecimento profissional docente, contribui-se para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

A formação inicial não supre todas as necessidades formativas da profissão docente, até porque ela é inicial. Ao tomar como referência o atual cenário universitário, são pontuais as disciplinas que têm relação ou possuem estudos específicos para o âmbito da pesquisa, ou métodos que instruem essa prática, algo que carece de maior atenção na organização e elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso. A concepção de pesquisa dos professores é reflexo de aspectos de sua trajetória formativa, algo que reverbera na prática pedagógica. Caso se intencione uma prática pedagógica expressa em pesquisa, é relevante que sejam dadas condições físicas e pedagógicas para ela ser realizada, algo que requer investimento, políticas públicas educacionais e, ao mesmo tempo, formação contínua com e para a pesquisa.

Cabe salientar que a pesquisa é uma prática movida pela curiosidade individual e incentivo coletivo, desde

a tomada de autonomia e o comprometimento durante o magistério na educação básica, devendo ser efetivada para além de uma formação inicial e expressa em uma formação contínua, ao possibilitar a mediação do ensino e da aprendizagem no âmbito escolar. Este estudo demonstrou o papel do professor quanto ao estímulo à prática da pesquisa na educação básica, a fim de analisar as fragilidades e as práticas utilizadas pelos profissionais para levar o ato de pesquisar para o cotidiano da sala de aula, o que não é um trabalho fácil, pois alguns alunos não detêm recursos que facilitem essa tarefa; muitas vezes, nem a escola pode dar este suporte, o que dificulta a aproximação do aluno com a pesquisa.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). *Formação de professores*. São Carlos: UFSCar, 1996. p. 95-105.

BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Liber, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

IMBERNÓN, F. A necessária redefinição da docência com profissão. *In*: IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-19.

IMBERNÓN, F. Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente. *In*: IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77-84.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). *Pesquisa social teoria, métodos e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SANTOS, L. L. C. P. A formação do professor e pedagogia crítica. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papi-rus, 1995. p. 17-27.

PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL EM TEMPOS DE CRISE DA DEMOCRACIA: REFLEXÕES SOBRE SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

Mestra em Educação, especialista em Metodologias do Ensino de História e graduada em História, todas as formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da rede estadual de ensino do Ceará.

E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Metodologias do Ensino de História pela UECE, em Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Univero) e licenciado em História e em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará. Atua na célula de formação continuada de professores.

E-mail: ivanilobezerra@yahoo.com.br

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE

Doutor em Sociologia da Educação pela University of Iowa, nos Estados Unidos, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduado em Música, Composição e Regência pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFC) e do curso de licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte (ICA/UFC).

E-mail: luizbotelho@ufc.br

Introdução

Por entendermos que o entrelaçamento entre a formação e os saberes dos professores materializado em determinada realidade histórica influencia e impacta o tipo de ensino por eles realizado, sentimos a necessidade de refletir sobre a atual conjuntura política de crise da democracia brasileira e suas implicações nos saberes e na formação de professores de História. Crise essa levada a cabo sobretudo a partir do Golpe institucional de 2016 (GUERREIRO, 2019), que resultou no *impeachment* da então presidente eleita Dilma Rousseff e, por consequência, na ascensão ao poder de grupos ligados à direita conservadora e aos ideais neoliberais em nosso país.

É sabido que todo esse conturbado processo que levou ao poder de forma ilegítima o ex-presidente Michel Temer e culminou com a eleição em 2018 do atual presidente da república, o militar aposentado Jair Messias Bolsonaro, teve consequências negativas para a educação e, de forma mais específica, para os professores, notadamente os de História, que passaram a ser cada vez mais perseguidos e acusados de “esquerdistas” e doutrinadores por ministrarem determinados conteúdos que têm por base conhecimentos validados cientificamente, mas que não atendem aos interesses dos grupos citados.

Diante desse contexto e visando alcançar o objetivo delineado anteriormente, nossa escrita encontra-se estruturada em três seções. Na primeira, esboçamos o conceito de saber docente como um saber plural e constituído de diversos outros saberes advindos tanto da formação profissional quanto da experiência de vida do professor, contrariando o Paradigma de Racionalidade Técnica que vigorou por muito tempo, o qual via o professor como mero transmissor de saberes construídos por terceiros. Também nos interessou discutir o papel da formação desse sujeito a partir da pluralidade de saberes que o constitui em seu exercício profissional.

Na segunda seção, empreendemos um sobrevoo sobre o ensino de História através dos tempos, destacando o seu surgimento como disciplina nos currículos oficiais escolares e em alguns espaços-tempos da história brasileira, no intuito de confirmar que esse ensino sempre esteve atrelado aos interesses das classes sociais dominantes em cada período.

Por fim, na terceira e última seção, discutimos acerca dos tempos atuais de crise da democracia brasileira, notadamente a partir do Golpe de 2016, em que se despreza, por meio de um exacerbado negacionismo, a ciência e se colocam em xeque os saberes e a conduta profissional dos professores, notadamente os de História, impondo-lhes uma situação de descrédito e desprestígio diante da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que nesse empreendimento tomamos como fundamentação teórica as categorias de *saber e formação docente* em Tardif (2011), Zamboni e Fonseca (2008) e Miranda (2008); *História do ensino de História* em Fonseca, S. (2006), Fonseca e Silva (2007), Fonseca, T. (2011) e Nadai (1992); e, por fim, nossas discussões acerca do nega-

cionismo e revisionismo histórico encontram-se ancoradas em Napolitano e Junqueira (2019).

Os saberes e a formação do professor de História

A concepção de “saber” como algo pronto e acabado vem sendo posta em xeque já há algum tempo na literatura das Ciências da Educação. Os novos paradigmas na produção do conhecimento científico na área já não consideram os antigos pressupostos da Racionalidade Técnica, que influenciaram a formação e a prática docente por décadas, ao conceberem o professor como um mero instrumento de transmissão de saberes produzidos por terceiros em uma ação mecanizada, desprovida de sentido, alheia à subjetividade e à autonomia dos docentes. Em seu lugar, surgiram racionalidades que vislumbram os saberes dos professores como plurais, heterogêneos e interligados com as experiências vivenciadas por esses atores ao longo de suas vidas, conforme afirma Tardif (2011, p. 262-263):

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor.

Nesta linha de pensamento, só podemos analisar o trabalho docente quando entendemos que o professor

é um ser humano e, como tal, carrega consigo as marcas do que viveu e por essas experiências é transformado, ao passo que delas se utiliza como elemento essencial em seu ofício no cotidiano da sala de aula. Imbuída desses pressupostos, Fonseca (2006, p. 14-15) defende que:

[...] sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada à nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas [...].

Assim, entendemos que os mestres são seres dotados de identidades particulares, mas também influenciados pelo contexto social do qual participam, o que pressupõe que a função docente deve ser analisada à luz dos fatores sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor.

Partindo da premissa do saber como algo que não é neutro e homogêneo, e sim construído, apropriado e reconstruído de forma permanente pelo professor, não há como deixar de lado questões como valores, preconceitos e ideologias relacionadas ao tempo histórico em que os docentes de História estão inseridos, bem como a sua própria subjetividade como indivíduos. Como nos lembram Fonseca e Silva (2007, p. 9), “[...] os professores de História estão na História, assim como a fazem, sofrem, desfrutam, transformam e comentam”.

Em sintonia com os pressupostos teóricos que consideram a pluralidade dos saberes docentes, entendemos que a formação do professor se dá nos espaços institucionalizados, como universidades ou centros de formação continuada, mas não se restringe só a estes; tal profissional também se forma nos espaços sociais, culturais e políticos em que se encontra inserido, sem deixar de lado o

grande peso que exercem nessa formação as experiências de vida que possui. Nas palavras de Zamboni e Fonseca (2008, p. 7):

A formação docente é concebida por nós não como uma etapa da vida escolar com início, meio e fim determinados, mas como um processo contínuo, permanente, que ultrapassa as fronteiras de um curso universitário. Não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa, ao longo da vida profissional dos sujeitos em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades e projetos formativos.

No que se refere ao professor de História, Miranda (2008) nos traz importantes contribuições a respeito da relação dos saberes e da formação desse profissional com a História por ele ensinada, isto é, com as características que o ensino de História por ele realizado assume. Para a autora, há de se pensar a complexidade de tal relação, pois:

O professor que ensina História nem sempre o faz valendo-se de um referencial de formação específica [...] e nesse sentido cabe-nos investigar permanentemente como o professor chega a compreender aquilo que lhe cabe ensinar como saber histórico. De onde provém tal conhecimento? Quais são seus filtros culturais, sociais e subjetivos, ou dito em outras palavras, que critérios tornam-se pertinentes para selecionar aquilo que ele vem ensinar aos seus alunos e excluir aquilo que, em seu julgamento, não é pertinente? (MIRANDA, 2008, p. 265-266).

A representação de como ensinar História é, portanto, uma questão relevante no ensino dessa disciplina, uma vez que o profissional carrega consigo as marcas de seu

tempo. O ensino por ele concebido é formado por uma teia de conhecimentos constituídos inclusive por toda uma longa vivência como estudante, quando teve contato com mestres que, por sua vez, traziam suas próprias concepções de História marcadas pelo tempo em que viveram.

Assim, a partir dessa perspectiva, é importante entender como têm se dado as relações entre os saberes docentes, o ensino de História e a formação desse profissional ao longo do tempo em nossa sociedade, visto que esse entrelaçamento materializado em determinada realidade histórica influencia e se reflete no tipo de ensino por ele realizado. É o que intentaremos fazer a seguir.

O ensino de História através dos tempos: breve sobrevoo

De maneira geral, a constituição de uma disciplina escolar envolve conflitos e disputas pela definição do que deve ser ensinado, isto é, dos saberes que irão constituí-la. De acordo com Fonseca (2011, p. 9), as disciplinas escolares precisam ser:

[...] estudadas no seu processo de constituição e de consolidação, no qual saberes antes restritos ao âmbito da produção científica ou próprios de outras dimensões da vida social – como a profissional, por exemplo –, acabam por tornar-se saberes escolares, constituindo conjuntos organizados de conhecimentos, apropriados para a escola, tornando-se assim disciplinas escolares. Nessa perspectiva, elas podem ser compreendidas tanto em seu processo de construção no tempo, como em suas relações com o saber científico, com os interesses políticos do Estado ou de grupos específicos da sociedade, com

os mecanismos de divulgação e vulgarização do saber, com as influências de universos culturais específicos nos quais se produziram ou nos quais atuam e, é claro, com as práticas que as envolvem no universo escolar propriamente dito.

Partindo desse pressuposto, a História, bem como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar oficial, integra o conjunto de conhecimentos que ao longo do tempo foram se constituindo como saberes essenciais ao processo de escolarização em nossa sociedade. Ao analisarmos a história do Ensino de História no nosso país, poderemos perceber como tem se dado a influência de cada contexto político e social na definição do conhecimento que deveria ser ensinado em nossas escolas.

No que concerne à História como disciplina escolar, o seu surgimento se dá primeiramente na França, no contexto das transformações revolucionárias do século XVIII, quando se ansiava por uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória.

No Brasil, a disciplina surge no século XIX no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Nadai (1992) assevera que se privilegiou, nesse primeiro momento, o ensino da História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira “História da civilização”. Nesse contexto, a autora destaca que a História do Brasil ocupava um papel secundário, relegada aos anos finais do ensino ginasial, com pequeno número de aulas e ênfase em biografias de homens ilustres, em datas e batalhas.

A partir dos anos 1930, já no século XX, as políticas educacionais passaram por um processo de centralização federal, sobretudo a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Com a criação do órgão estatal, buscava-se uma homogeneização dos programas curri-

culares, conteúdos, métodos de ensino, livros e materiais didáticos em nível nacional e, nesse aspecto, uma importante tarefa foi delegada ao Ensino de História: a da formação do cidadão para a unidade nacional. Diante de tal fato, percebemos o papel do ensino como um instrumento de educação política.

Outro momento digno de nota na história da disciplina no contexto brasileiro diz respeito ao projeto educacional implantado em nosso país pelos governos militares no decorrer das décadas de 1960 e 1970, gestado estrategicamente no bojo de um programa político e econômico mais amplo. O papel da educação estabelecido pelo Estado brasileiro a partir do Golpe Civil-Militar de 1964, que instaurou uma Ditadura Militar, esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico.

Com o advento da Lei nº 5.692/1971, os conteúdos de História foram condensados com os de Geografia por meio da disciplina de Estudos Sociais, para os alunos do 1º grau (correspondente ao ensino fundamental em nossos dias). Somente no então 2º grau (atual ensino médio) é que os discentes poderiam ter aulas específicas das duas disciplinas.

Com isso, o governo militar procurou diminuir a força que o ensino de História poderia exercer nos estudantes, no sentido de possibilitar-lhes um pensamento crítico sobre a realidade brasileira, transformando a disciplina em uma:

[...] mera transmissora de acontecimentos cronologicamente organizados e hierarquizados submetidos a um 'policionamento' ideológico, privando aqueles que se dedicavam à análise das ações humanas. (MAGALHÃES JÚNIOR *et al.*, 2015, p. 28).

No final dos anos 1970, no processo de redemocratização do país, multiplicaram-se as discussões acerca do conhecimento histórico e do ensino de História vigentes até então. No interior do movimento social organizado, a escola e o ensino de História começaram a aparecer como alvo de críticas e contestações. Assim, o repensar do ensino de História ganha espaços cada vez maiores no contexto dos anos 1980. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito da história, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida por “heroicos” personagens presentes nos livros didáticos.

Ao entrar a década de 1990, vimos acontecer acalorados debates sobre a urgente renovação curricular, influenciados por discussões em nível internacional concernentes ao papel da educação e da necessidade de se educar uma população de acordo com a lógica capitalista contemporânea e da sociedade tecnológica, que pressupõe pessoas com domínios mais amplos do conhecimento. Todas essas discussões propiciaram a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 –, trazendo em seu bojo essas reformulações no currículo escolar com o objetivo de atender aos novos pressupostos educacionais estabelecidos internacionalmente.

Sobre o ensino de História no contexto das propostas curriculares estabelecidas nos anos de 1990, podemos apresentá-lo da seguinte forma: ele está presente em todos os níveis de ensino e, junto à Geografia, constitui uma das bases das Ciências Humanas em toda a educação básica (ensino fundamental e ensino médio). Em tais propostas se encontram fundamentados os pressupostos da História Social e Cultural. Essa tendência tenta superar uma visão histórica que tinha como base o positivismo, que

privilegiava os feitos dos heróis e dos grandes homens, bem como uma análise baseada no marxismo estruturalista, que privilegiava a análise das estruturas econômicas no processo histórico, incorporando contribuições sobretudo da Nova História Francesa¹.

Com a chegada dos anos 2000 e com eles a entrada no século XXI, novos questionamentos são levantados acerca das especificidades do ensino de História. Nesse sentido, é importante nos questionarmos que História ensinar na sociedade marcada pela globalização e pela revolução tecnológica, uma vez que em tal contexto predominam as concepções de tempo contínuo sem vinculação com o passado. Tais inquietações nos impelem a refletir acerca dos saberes que mobilizamos em nossas práticas de ensino e na formação das novas gerações de professores de História diante do atual contexto social e político que vivemos. Tal contexto pode ser esboçado, de forma abreviada, na seção a seguir.

¹ No século XX, surgiram diversas inovações nas metodologias da História. Uma releitura da História que havia sido produzida até então permitiu a apresentação de novos personagens, novos objetos de estudo e novas conjunturas, sobretudo devido ao movimento da Escola dos *Annales* ou Nova História Francesa. Esse foi um movimento historiográfico que se destacou por incorporar métodos das Ciências Sociais à História e propunha-se a ir além da visão positivista. A partir desse movimento, diferentes gêneros surgidos na historiografia permitiram tratar de temas já conhecidos com olhares e propostas diferenciadas, revelando novas realidades. A História Social encontra-se entre esses gêneros, a qual aborda objetos de pesquisa que são alheios ao mundo das elites, partindo das classes menos favorecidas na sociedade; faz uso de fontes diversificadas, considerando não apenas os documentos governamentais oficiais, mas todo tipo de registro humano de um grupo ou uma comunidade. O outro gênero se refere à História Cultural, entendido como um modo de compreender a História que resultou em um certo abandono dos esquemas teóricos generalizantes, com a valorização de grupos particulares, em locais e períodos específicos. Assim, surgiram trabalhos sobre gêneros, minorias étnicas e religiosas, hábitos e costumes, incorporando metodologias e conceitos de outras disciplinas. São elementos da História Cultural: as relações familiares, a língua, as tradições, a religião, a arte e algumas ciências.

O ensino de História em tempos de retrocesso

Após o Golpe de 2016, podemos acompanhar uma série de reformas governamentais que foi efetivada, muitas delas sem amplo debate público. A partir daí, várias políticas sociais foram postas em prática, inclusive as relacionadas à educação, que refletem os interesses dos grupos que ascenderam ao poder, estes vinculados à direita conservadora e de cunho neoliberal, como já apontamos neste texto.

Diante de tal conjuntura, é possível observar que as Ciências Humanas, em que se inclui a História, foram as mais atacadas, dado o lugar que ocupam no processo de escolarização, uma vez que um de seus objetivos é levar as pessoas a compreender o mundo político e social em que estão inseridas, por meio da criticidade e do questionamento. Notícias como cortes de bolsas aos estudantes dessa área do conhecimento, bem como o seu rebaixamento e desprestígio no rol das ciências em geral, faz com que o potencial pedagógico das Ciências Humanas esteja seriamente ameaçado. Para o filósofo Ghiraldelli Júnior (2019, p. 81-82, grifo nosso), a direita e mais especificamente a direita *bolsonarista*:

[...] vê a escola como um elemento nocivo de modernização acentuada e, não raro, como um lugar de inculcação ideológica. A ‘ideologia de gênero’, as teses de ‘viés ideológico’ e até mesmo certas noções científicas básicas são tomadas por tal direita como um campo minado, capaz de levar as crianças a sérias perturbações psíquicas e morais. [...] Nesse sentido, a direita brasileira criou o movimento *escola sem partido*. ‘Sem partido’, no caso, significa: sem que os professores possam ensinar o que ensinam co-

mumente em História, Geografia, em Sociologia e Filosofia. Tudo é visto como ‘doutrinação marxista’, a favor do PT.

Diante desse contexto, uma onda de perseguição tem se instaurado contra os professores brasileiros em todos os seus níveis de atuação, tanto na educação básica como no ensino superior, sob acusações de doutrinação dos alunos e de constantes ameaças de censura às suas práticas de sala de aula. Um exemplo desse cenário é a orientação dada a discentes por representantes do governo de gravarem aulas de seus professores ao abordarem certos conteúdos do currículo oficial tidos como nocivos pelo atual escalão governamental.

Essa tem sido a realidade de muitos docentes ao vivenciarem o momento histórico conservador atual, camuflado em um discurso oficial de respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos estudantes, de seus pais ou responsáveis, mas que, na verdade, reflete a tendência de a escola assumir um pensamento unilateral, notadamente conservador, que equivale a impor um único pensamento destinado a manter as desigualdades históricas no Brasil. Assim, a lógica é fazer da escola um lugar para treinar mão de obra barata, e não um lugar para estimular o pensamento crítico, o pluralismo e a diversidade.

No que se refere ao ensino de História, a situação consegue ser ainda mais preocupante, haja vista que está em curso no país um processo de revisionismo da História com base na negação e na manipulação de fatos. Tem sido comum a difusão pela mídia e redes sociais em geral de afirmações do tipo: “O Nazismo foi um movimento de esquerda”; “Não houve Ditadura no Brasil”; “Os portuque-

ses nunca estiveram na África para escravizar suas populações”, entre tantas outras.

Num primeiro momento, tais afirmações podem sugerir certo desconhecimento histórico de quem as propaga. Contudo, quando analisadas em sua conjuntura, elas escancaram o projeto de um revisionismo histórico, com fins eminentemente políticos e baseado na negação de fatos comprovados por ampla documentação histórica, com a finalidade de legitimar os seus interesses políticos a partir de uma visão distorcida da historiografia acadêmica fundamentada em fontes de validade científica. Dito de outro modo, o negacionismo, disfarçado de revisionismo, manipula o conhecimento histórico e vai contra as pesquisas historiográficas produzidas sobre temas já consagrados com o objetivo de adaptar a narrativa aos interesses dos grupos que ocupam o poder na sociedade. Em síntese, trata-se de uma estratégia política para ocultar o passado.

Contudo, faz-se necessário salientar a diferença entre negacionismo e revisionismo, uma vez que o último insere-se dentro do debate historiográfico, ancora-se em métodos aceitos e cria novos objetos de pesquisa, novos problemas, novas questões, fazendo com que o próprio historiador/professor de História questione suas crenças, o que é próprio da ciência histórica. Já o negacionismo tem um ponto de partida ideológico, com o objetivo de distorcer e ocultar o passado de acordo com os interesses de determinados grupos, como já frisamos anteriormente.

Napolitano e Junqueira (2019) asseveram que o negacionismo já existe há algum tempo e apontam que o termo teve sua origem na historiografia do Holocausto. Os negacionistas são aqueles que negam o Holocausto como política de extermínio dos judeus e se valem desse discurs-

so como elemento de coesão ideológica e estratégia para se viabilizar politicamente por meio da negação e falsificação de fatos históricos consagrados que possuem fortes evidências testemunhais, materiais e documentais. No Brasil, ele vem ganhando espaço, sobretudo com a ascensão da nova direita nos últimos anos, tendo sido fundamental nos discursos que ajudaram a eleger o atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro.

Conforme já apontamos nesta escrita, o conceito de negacionismo, segundo Napolitano e Junqueira (2019), é um tipo de afirmação histórica que não tem base documental, distorce o processo factual, ao ponto de até mesmo utilizar documentos falsos com o objetivo de negar processos que são consensuais.

Como se vê, o negacionismo se insere nesse processo de deslegitimação do conhecimento acadêmico e vê no professor de História um alvo potencial de seus ataques, uma vez que estes estão em constante processo de desautorização e descrédito. Tais atitudes visam impedir um ensino crítico e questionador e com o firme propósito de colocar alunos e sociedade contra os professores. Todo esse cenário resulta em comprometimento a uma educação emancipadora, defendida pelo Patrono da educação brasileira – o educador Paulo Freire, também alvo de críticas e desprestígio pelos grupos que governam o país pós-eleição de 2018.

Considerações finais

Mediante o que discutimos no presente texto, o que vem se processando atualmente no Brasil diz respeito a uma manipulação da História com o intuito deliberado de legitimar projetos políticos autoritários, que persegue a

ciência e seus métodos, colocando-a em xeque na condição de paradigma de explicação da realidade.

O momento é de ataque à educação como um todo, às Ciências Humanas e à História em particular, assim como aos professores, que estão na mira do atual Governo Federal, que apregoa a falácia da existência de uma suposta “doutrinação comunista” por parte dos docentes. Nesse sentido, propusemo-nos a refletir sobre a influência desse contexto social e político na mobilização de seus saberes no ensino dessa disciplina, bem como da urgência de que tal contexto seja levado em conta nos processos formativos de professores de História.

Nessa mesma linha de pensamento, corroboramos os postulados de Napolitano e Junqueira (2019), ao conceituarem o negacionismo como um fato social que deve ser incluído como temática na formação dos novos professores com o objetivo de discutir como estes devem lidar com essa problemática atual, uma vez que não se trata apenas de negá-lo, mas de entender as causas de seu aparecimento e as razões de sua disseminação.

Portanto, na atual conjuntura em que vivemos, na qual testemunhamos a crise das instituições democráticas em nosso país, torna-se essencial refletirmos sobre as imposições de tal cenário nos saberes docentes, bem como na formação desses profissionais e nas características do ensino por eles realizado em um contexto de disputa pela narrativa e memória histórica, o que representa um ato de resistência para se formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel de luta por uma sociedade mais digna e justa para todos, sendo este o sentido de ser do ensino de História.

Referências

- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- FONSECA, S. G.; SILVA, M. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.
- FONSECA, T. N. L. E. *História & Ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *A filosofia explica Bolsonaro*. São Paulo: LeYa, 2019.
- GUERREIRO, P. S. *A eleição de um meme*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2019.
- MAGALHÃES JUNIOR, A. G. *et al.* Ensinando História no Brasil: trajetórias de percursos. *Ensino & Linguagens da História*, Fortaleza, p. 15-32, 2015.
- MIRANDA, S. R. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (org.). *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p. 261-280.
- NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25, 1992.

NAPOLITANO, M.; JUNQUEIRA, M. Revisionismos como desafios ao conhecimento histórico. *In: NEGACIONISMOS E REVISIONISMOS: O CONHECIMENTO HISTÓRICO SOB AMEAÇA*, 2019, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: USP, 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. Apresentação. *In: ZAMBONI, E. (org.). Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 7-15.

APRENDIZADOS NA CONSTITUIÇÃO DE GRUPO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

LARISSA ELFISIA DE LIMA SANTANA

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da UECE e coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos Matemática e Prática Docente (GPMPD) da UECE. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES) e do Núcleo de Psicologia da Educação Matemática (Nupem), vinculado à UECE e à UFPE, respectivamente.

E-mail: larissa.santana@uece.br

ANA CLÁUDIA GOUVEIA DE SOUSA

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

E-mail: anaclaudia@ifce.edu.br

MARCILIA CHAGAS BARRETO

Estágio Pós-Doutoral na Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), no Canadá, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES), vinculado à UECE.

E-mail: marcilia.barreto@uece.br

Este capítulo objetiva analisar obstáculos e avanços na constituição de um grupo colaborativo de formação e pesquisa. Este trabalho faz parte da ação do grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES), que vem tentando avançar na perspectiva da colaboração desde 2012. Aqui trataremos especificamente do movimento realizado durante o desenvolvimento do projeto D-Estat (SANTANA; CAZORLA, 2018), realizado nos anos 2018/2019.

O projeto D-Estat visou à análise da formação colaborativa de professores voltada para o ensino de Estatística. Foi realizado em rede, entre universidades dos estados do Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo, além da Universidade de Lisboa, atendendo às necessidades formativas de professores da educação básica. Trata-se de uma resposta à ampliação da área de estatística como componente curricular a partir das determinações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Neste texto estão analisados exclusivamente dados relativos ao trabalho realizado no município de Itapipoca, Ceará, onde uma das autoras coordenou o projeto local.

As pesquisas acerca da formação docente têm crescido significativamente nos últimos 40 anos. São diferentes olhares sobre a complexidade desse fazer pedagógico, cuja compreensão, mesmo frente aos avanços, permanece como desafio. Nesse sentido, muitos esforços têm sido realizados para reduzir o distanciamento entre instituições formadoras de professores e o campo de atuação profissional, a escola de educação básica (ZEICHNER, 2010).

O afastamento institucional, como fator de desconexão entre as experiências da formação inicial e continuada, e o campo da prática têm levado a modelos idealizados de formação, de aluno e de docência que não condizem com as reais necessidades da profissão (ANDRÉ, 2014). A formação docente, por meio da pesquisa colaborativa, tem sido uma possibilidade nessa aproximação, uma vez que abre caminhos para que professores de todos os níveis de ensino possam tornar-se pesquisadores e reelaboradores de suas próprias práticas. Reconhece-se, assim, que docentes da educação básica são dotados de conhecimentos e saberes (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002) e que somente a parceria que reconheça isso pode contribuir para a articulação entre teoria e prática, tão necessária à formação profissional docente.

É nesse sentido que Zeichner (2010) propõe o terceiro espaço, que se constitui como ambiente híbrido de interação entre as instituições acadêmica e profissional e se concretiza por projetos comuns, com o senso de igualdade entre participantes, apesar do reconhecimento das diferenças. É um modo de olhar o “cruzamento de fronteiras” (ZEICHNER, 2010, p. 486) institucionais em programas e ações de formação de professores com foco na escola, em que Instituições de Ensino Superior (IES) e escola compartilham saberes sem hierarquizá-los, na perspectiva em que cabe um *e* outro, e não um *ou* outro.

A origem do termo “pesquisa colaborativa” pode ser vista nas considerações de Ibiapina (2008), quando ela trata da existência de três modelos da pesquisa-ação: técnica, prática e emancipatória. Na primeira, o pesquisador necessita manter afastamento da prática para melhor compreendê-la, isentando-se de integrar a comunidade pesquisada, informando aos professores os resultados de

sua pesquisa. Na perspectiva prática, pesquisador e professores têm preocupações comuns e realizam pesquisa inserida na prática de sala de aula, teorizando-a, embora não constituam ainda comunidade de reflexão. Finalmente a pesquisa-ação emancipatória parte de relações de poder diluídas pela negociação, em grupo formado por pesquisadores e professores, propiciando a colaboração e coprodução. Esses fenômenos exigem sucessivos ciclos de reflexão que devem ocorrer durante todo o processo de pesquisa, visando à revalidação, reelaboração ou superação de conhecimentos teóricos e práticos. É sob a perspectiva desse último modelo que se ancora a pesquisa colaborativa, a qual apresenta caráter de intervenção na realidade e dimensão emancipatória e de desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, destacam-se as condições fundantes desse modelo de pesquisa (IBIAPINA, 2008) – colaboração, círculos reflexivos, coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores – para constituir as categorias que permitirão avaliar até que ponto se avançou na efetiva constituição de grupo colaborativo.

A colaboração exige negociação em torno dos conflitos que caracterizam o processo de ensino, na perspectiva democrática, resguardando o direito de todos a expressarem suas concepções, evitando-se as relações hierárquicas de poder. Nesse modelo de pesquisa, não se faz necessário que todos os participantes tenham o mesmo conhecimento, mesma agenda ou mesmo poder de decisão, mas que todos disponham de “[...] possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos” (CELANI, 2003, p. 28). Dessa forma, valoriza-se a interação entre as múltiplas competências dos participantes,

em que o professor pode entrar com seu potencial de percepção das práticas pedagógicas, enquanto o pesquisador contribui com sua percepção de formador e com o domínio acerca das etapas constituintes da pesquisa.

Os círculos reflexivos devem ocorrer sistematicamente em todo o processo de pesquisa, de modo a oferecer oportunidade de apreensão das ideias acerca do trabalho docente que estão postas socialmente, propiciando a percepção das contradições nelas embutidas e das possibilidades de superação. A reflexão requer conhecimento teórico e do mundo da experiência docente, de modo que sejam criadas condições para atendimento das necessidades formativas de todo o grupo, propiciando o desvelar de teorias e hábitos não conscientes. Assim, podem ser criadas condições para fazer vir à tona significados internalizados sobre a docência, propiciando o confronto e a reconstrução.

A coprodução estabelece a participação de todos nas atividades da pesquisa, superando a concepção de que o professor da escola básica deve ser usuário de saberes elaborados por outrem, em espaços distintos daquele em que sua prática docente se realiza. Ele deve ser reconhecido como coprodutor de teorias e de práticas adequadas aos desafios educacionais. A coprodução dos conhecimentos durante a pesquisa deve estar voltada “[...] para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Importa ainda considerar, em relação à constituição do grupo colaborativo, o que afirma Santos (2015), para quem a colaboração deve contemplar quatro diferentes facetas: entre os pesquisadores; entre os professores; entre o grupo e seus diversos participantes; e entre os professores e seus estudantes. Neste texto, estão contempladas

as relações entre o grupo e seus diferentes participantes, considerando a diversidade de componentes – bolsistas de iniciação científica¹, professores da educação básica e de IES. É diante dessa complexidade que buscamos evidenciar as ações, os aprendizados e as reflexões que efetivamente contribuíram para a constituição do grupo colaborativo na perspectiva emancipatória.

Os dados foram buscados nos registros dos planejamentos dos encontros; nos portfólios dos participantes, compostos por suas avaliações sistemáticas dos processos vividos; nos diários de campo dos pesquisadores e bolsistas de iniciação científica.

A constituição do grupo colaborativo

A pesquisa “Desenvolvimento profissional e letramento estatístico de professores do ensino fundamental”² foi desenvolvida com docentes do ensino fundamental de uma escola do município de Itapipoca. O objetivo foi estudar, planejar e implementar práticas pedagógicas para o ensino de Estatística na perspectiva do letramento.

Para tentar compreender o ocorrido na experiência, colocamos foco na identificação dos movimentos, decisões e percepções dos participantes do grupo que fizeram avançar ou não o processo de constituição do grupo colaborativo a partir das vivências realizadas. Apresentamos e analisamos, a seguir, os dados que emergiram no processo formativo.

Para a definição da escola parceira, lançamos mão do fato de um professor substituto do *campus* de Itapipoca

¹ Bolsistas de iniciação científica são estudantes em formação para a pesquisa, orientados por professor pesquisador. No caso em discussão, são alunos de Pedagogia, graduandos em formação inicial para a docência.

² Vinculada à pesquisa D-Estat, já citada.

ca da IES onde uma das pesquisadoras leciona ser também o diretor de uma instituição de educação de ensino fundamental. Esse fato efetivou a aproximação entre as instituições com maior facilidade, se comparada com outras experiências do grupo MAES, as quais revelaram resistências das escolas convidadas. Ao ser apresentado ao projeto de pesquisa e formação, o diretor imediatamente se disponibilizou a intermediar a relação com os professores. O primeiro contato com o grupo docente foi realizado após um mês, aproveitando a oportunidade do planejamento coletivo que já estava agendado. As escolas em Itapipoca mensalmente reúnem seus professores para um planejamento coletivo das atividades. Foi durante esse encontro que a gestão da escola disponibilizou uma hora para a apresentação do projeto. Os 22 professores da escola responsáveis pelo ensino fundamental encontravam-se reunidos e todos se mostraram interessados em participar do projeto.

Com essa experiência, supôs-se que a presença do diretor e sua disponibilidade para reunir os professores havia sido o ponto-chave para o início do grupo colaborativo. Entretanto, com o decorrer dos encontros, foi-se observando que parte dos professores que havia se manifestado para participar da pesquisa efetivamente não tinha interesse ou condições, o que fez com que o número de participantes fosse sendo reduzido a cada encontro, variando a frequência ao longo dos seis encontros entre seis e dez participantes. Dessa forma, passou-se a perceber que a presença do diretor havia funcionado como um poder que, em lugar de motivar os professores para a atividade, lhes impunha tal participação.

Portanto, cabe a reflexão sobre se, pelo percurso realizado, a proposta não chegou aos professores com um

caráter impositivo, institucional, por vir do diretor, com quem foi feita a primeira articulação por parte da IES. Nacarato (2016) reflete sobre limitações de modelos de formações continuadas que venham prontas desde o sistema de ensino, sem considerar necessidades e interesses do professor e sem espaço em sua jornada de trabalho. Assim, refletimos, a partir dessa experiência, sobre as consequências de chegar aos professores via gestão da escola. Reconhecemos que essa via foi importante e necessária no projeto referido devido ao fato de a formação acontecer na escola e por precisarmos da abertura de um tempo dentro da jornada docente. E, pensando o professor da educação básica como produtor de saberes, a proposta tinha espaço de negociação e ajustes, exatamente para aproximar-se dos anseios docentes.

Diante da manifestação dos 22 professores para participarem do processo formativo, vivenciamos o desafio de definir um horário que fosse compatível com todos. Necessitávamos agendar 12 encontros quinzenais, com duas horas de duração, conforme a proposta inicial do projeto. Pensamos em utilizar os horários de planejamento, entretanto eles eram diferenciados: entre os professores dos anos finais, havia aqueles que planejavam às segundas e os que planejavam às quartas-feiras; já os professores dos anos iniciais, de segunda a sexta-feira, em diferentes horários. Dessa forma, o horário do planejamento na escola teve que ser descartado. Mesmo não sendo a melhor possibilidade, a tentativa de realizar os encontros após o horário das aulas esbarrou no fato de vários docentes dependerem de ônibus da prefeitura para deslocamento intermunicipal. Passamos então a utilizar o horário do planejamento coletivo da Secretaria Municipal, que ocorria mensalmente. Essa intermediação foi viabilizada no-

vamente pela ação do diretor, o que denota seu decisivo movimento em direção à efetivação da parceria, pois essa ação, de cunho administrativo e político, também era necessária e precisava ser realizada por quem tinha esse poder institucional de articulação.

Alterava-se, desse modo, o ciclo que havia sido projetado entre encontros, leituras, planejamentos e vivências de intervenções em sala; e novo encontro com debates sobre essas experiências. O intervalo de um mês desmobilizou o grupo, chegando a colocar em dúvida a possibilidade da continuidade da pesquisa e da formação. Todavia, entendemos que a negociação dos impasses relativos ao processo de contratualização é parte inerente ao processo da constituição da colaboração, logo adaptamos novamente nossa proposta para seis encontros mensais de duas horas.

Uma vez que a pesquisa foi realizada em rede, houve decisões que necessitaram ser seguidas por todo o grupo. Esse foi o caso da realização de diagnóstico acerca dos conhecimentos estatísticos de professores e estudantes da escola. Os dados daí oriundos seriam utilizados como suporte para o planejamento da pesquisa e da formação, fornecendo dados iniciais para debates e reflexões. Assim, foram agendados encontros individuais com os professores visando à aplicação do referido instrumento diagnóstico com questões acerca de conhecimentos estatísticos.

Em relação a essa etapa, uma primeira dificuldade encontrada foi relativa à disponibilidade dos professores para realizar o diagnóstico, o que fez com que apenas seis o respondessem. A resolução das questões foi um momento tenso para os professores, pois pareciam estar intimidados e constrangidos devido a suas dúvidas e receios

quanto ao conteúdo estatístico. Consideramos que a aplicação do instrumento diagnóstico teve resultado oposto ao esperado, gerando tensão, receio e distanciamento. A colaboração, por si só, não é um processo espontâneo, necessitando que sejam respeitados os saberes dos sujeitos, tirando-os da posição de espectadores e avaliados. A resolução desse instrumento não ajudou a avançar na vinculação inicial do grupo.

Parece-nos que a escolha de realizar o diagnóstico reforçou a hierarquização de saberes entre a pesquisadora e os professores, uma vez que a situação avaliativa corroborou a ideia de que se buscava avaliar os conhecimentos, detectando os que eles não possuíam, mas “deveriam ter”. A partir dessa experiência, aprendemos que o processo de aproximação inicial requer direcionar atenção às realizações do professor, ao que ele se revela capaz de fazer e aos seus saberes, não prioritariamente às lacunas, visando permitir que o docente se sinta valorizado como partícipe do grupo (PONTE, 2014).

Conforme já mencionado, os alunos dos professores também foram submetidos à realização de diagnóstico. Os resultados obtidos foram objeto de discussão do primeiro encontro formativo. Em um primeiro momento, o grupo de professores pareceu interessado e engajado em discutir e compreender os resultados. Ao longo do debate foram expressas dúvidas sobre os conteúdos e habilidades avaliados no diagnóstico. Essa vivência gerou nos professores reflexões sobre suas práticas escolares e suas consequências sobre a aprendizagem de seus alunos:

Seria possível trabalhar de uma forma que eles [os alunos] fossem os protagonistas? Ou seja, pudessem construir o conhecimento? (P1, avaliação do 1º encontro).

Como é a interpretação de gráficos para chegar a uma resolução, principalmente para que nossos alunos compreendam de maneira mais clara? (P3, avaliação do 1º encontro).

Na minha opinião, o que faltou foi apenas algumas sugestões de como trabalhar essas dificuldades que foram detectadas. Isso: cópia (xérox), o mais foi muito bem conduzido pela professora. (P4, avaliação do 1º encontro).

Nas avaliações, as professoras apresentaram questionamentos, revelando a necessidade de suportes para a compreensão das dificuldades que foram evidenciadas por seus alunos. Embora essas reflexões tenham sido pertinentes, de modo geral, as educadoras mostraram-se preocupadas em justificar o desempenho dos estudantes, parecendo-nos, mais uma vez, sentirem-se avaliadas, agora sob uma nova óptica. Um possível distanciamento decorrente da aplicação do diagnóstico pode ter influenciado dois eventos observados posteriormente: o primeiro diz respeito ao comportamento das pessoas no grupo constituído no aplicativo WhatsApp, criado com o objetivo de facilitar o contato entre o grupo, a partir do qual praticamente não houve interação no grupo no intervalo entre os encontros; o segundo evento foi a redução do número de participantes na formação seguinte, de 22 para 10 professores.

Diante do distanciamento sentido, a pesquisadora passou a refletir com as bolsistas de iniciação científica sobre estratégias para possibilitar maior vinculação entre o grupo, permitindo relação mais próxima entre os participantes. O papel inicialmente atribuído às bolsistas voltava-se para o auxílio nos registros e planejamentos dos encontros. A mediação nos momentos da formação era de

responsabilidade exclusiva da pesquisadora. Após a reflexão coletiva, as bolsistas passaram a colaborar na promoção e efetivação de estratégias de reflexão, análise e resolução dos problemas detectados e discutidos pelo grupo, em consonância com o referencial teórico adotado.

Com essa mudança, as bolsistas passaram a se reconhecer como protagonistas do processo de formação. Índícios dessa transformação puderam ser percebidos a partir do quarto encontro, quando elas pararam de se referir a si mesmas como bolsistas e passaram a se autodenominar colaboradoras na escrita dos diários de campo, como é possível verificar nos seguintes excertos.

*A problematização foi apresentada pela **bolsista**, onde a mesma iniciou falando sobre o ciclo investigativo e abriu uma discussão acerca do tema educação especial, gerando o seguinte problema: como a formação inicial ou continuada auxilia no trabalho pedagógico? (Diário de campo de B1, 3º encontro, grifo nosso).*

*Todos ficaram livres para falar, fazer apontamentos, tirar dúvidas, inclusive as **bolsistas colaboradoras do projeto**, que participaram da mediação da dinâmica. (Diário de campo de B1, 4º encontro, grifo nosso).*

Embora possa parecer uma mudança pequena, acreditamos que, ao cunhar o termo *bolsistas colaboradoras*, as estudantes apresentaram ressignificação de seu papel no grupo. Esse aspecto foi novamente constatado quando, ao final do período como bolsistas, escreveram a avaliação de suas experiências, conforme os trechos a seguir:

[...] O trabalho em equipe foi um ponto fundamental para que a pesquisa se desenvolvesse, pois cada bolsista desempenhou um papel [...]; foi ne-

cessário muito empenho de todos os que participaram do projeto, sendo atribuídas tarefas para cada uma, o que não sobrecarregou ninguém e o que possibilitou a atuação de todos. (B2, avaliação final).

[...] tive a oportunidade de atuar como colaboradora no planejamento [...], auxiliando a orientadora nas atividades necessárias; colaborar com o desenvolvimento do projeto foi essencial para que o olhar que eu tinha sobre a docência ultrapassasse o ambiente de sala de aula, ou seja, um olhar para além das quatro paredes, com isso despertando o interesse para a necessidade de repensar a formação continuada [...]. (B1, avaliação final).

A transformação na participação das bolsistas refletiu no grupo. Ao longo dos encontros, as mediações das estudantes de graduação parecem ter contribuído para a agregação das professoras e o avanço no processo de colaboração. Nóvoa (2009) alerta que, nos últimos anos, os professores da educação básica sentiram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos, docentes e especialistas universitários, reduzindo-os a papéis secundários na investigação educacional. O autor adverte ainda que precisamos ter clareza desse aspecto se quisermos entender as razões que dificultam a cultura colaborativa entre IES e escolas.

Assim, a participação ativa das bolsistas é reconhecida nessa experiência como um movimento que fez avançar a vinculação e participação dos professores no grupo, requisitos para a efetiva colaboração. Foi perceptível a mudança na interação das docentes, quer na realização das próprias atividades, quer na condição de formadoras das bolsistas, o que pode ser considerado movimento de

coprodução. Há indícios de que, para elas, a inexperiência das bolsistas, oficialmente aprendizes, já que ainda graduandas, ressaltava a relevância dos seus saberes. No trecho a seguir, a pesquisadora reflete sobre esse movimento em seu diário de campo do 3º encontro:

A bolsista B1 ficou encarregada de apresentar os questionamentos relativos aos conteúdos estatísticos abordados no texto. Ao iniciar sua exposição, seu nervosismo foi notório por sua voz trêmula e respiração ofegante. Ao perceber a situação, P3 interveio, respondendo ao primeiro questionamento e falando que não era fácil estar na frente de todos, mas que ela [a bolsista] estava indo muito bem. (Diário de campo da pesquisadora, 3º encontro).

A partir do 3º encontro, visando evidenciar a importância da participação de cada membro do grupo com seu potencial, introduzimos, no início dos encontros formativos, dinâmicas para ajudar na reflexão sobre os aspectos necessários para que o trabalho em grupo ocorra. Essa escolha baseou-se na compreensão de que aprender em grupo, por meio dos intercâmbios e elos que acontecem no interior de uma coletividade, não é um processo espontâneo. Para Nóvoa (2009, p. 20), a profissão docente é marcada “[...] por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas [...]” que têm colaborado para a diminuição de suas margens de liberdade e independência. Essas dinâmicas foram percebidas pelas professoras como elemento mobilizador de reflexão sobre suas próprias posturas, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

[...] uma das falas que chamou a atenção foi a de uma professora que refletiu sobre o fato de que todos os dias elas falam em sala de aula para seus

alunos que eles não devem ter medo de falar e errar, pois todos estão em momento de construção de aprendizagens, contudo nos momentos de formação elas próprias acabam se inibindo de falar por medo de errar. (Diário de campo de B2, 3º encontro).

No momento destinado para planejamento e discussão sobre sequências de ensino a serem aplicadas nas salas de aula, as próprias professoras, motivadas e engajadas em promover esse momento, sugeriram a realização dos encontros em horário após as aulas, quinzenalmente. Acordamos com a gestão de encerrar as aulas meia hora antes do horário previsto, e as professoras se disponibilizaram a ficar por uma hora após o término de suas atividades. A mobilização das professoras em prol de horário mais adequado para os encontros foi fruto de um incômodo coletivo que pôde ser percebido nas avaliações quanto ao curto tempo destinado para os encontros. Percebemos, assim, um movimento de colaboração ao sugerirem mais tempo para os encontros para ampliar as reflexões:

Minhas dificuldades são no tempo e no aprofundamento em pesquisas. (P1, avaliação do 4º encontro).

O tempo está sendo escasso para a absorção de muitas informações. (P2, avaliação do 4º encontro).

O curso é muito rico, mas estamos aproveitando pouco, devido ao tempo para a dedicação ser muito resumido. (P4, avaliação do 4º encontro).

A escassez de tempo obrigou a realizar mudanças nos princípios e procedimentos didáticos planejados para os encontros. Apesar da redução de tempo, o planejam-

to representou momento de engajamento das professoras em um objetivo comum, o que denota avanço na colaboração. Ao final desse momento, em avaliações realizadas pelas professoras, elas ressaltaram a valorização da experiência de trabalhar em grupo com seus pares e a relevância do letramento estatístico, foco da formação. Esses aspectos podem ser observados a seguir:

[...] aprendizagens: conhecer e vivenciar experiências a partir do trabalho dos colegas, pois cada nova experiência é uma nova aprendizagem que colocamos em nossa bagagem. (P1, avaliação do 5º encontro).

[...] assunto muito importante, como o letramento estatístico, deveria fazer parte da formação de todos os professores, para poder ensinarem seus alunos com mais clareza esse assunto – tratamento da informação. (P2, avaliação do 5º encontro).

[...] o estudo desse tema é de grande importância para aperfeiçoarmos melhor o estudo em sala de aula. (P3, avaliação do 5º encontro).

Reafirma-se, assim, a necessidade de que o grupo colaborativo se organize com base na manifestação dos professores durante todo o processo de pesquisa, direcionando as ações conforme as preocupações dos docentes (IBIAPINA, 2008). Para isso, é necessário que o professor tenha a oportunidade de sistematizar e compartilhar seus saberes. Vejamos o relato:

[...] Uma professora fez uma reflexão de como foi participar da sequência de ensino junto de outros colegas de trabalho, afirmando que se sentiu professora novamente, com o sentimento de prazer em estar em sala. [...] As professoras indagaram da dificuldade para planejar, mas [discutiram]

da importância de trabalhar em equipe, que a construção da sequência de ensino ajudou bastante na interação, gerando uma aprendizagem mútua. (Diário de campo de B2, 6º encontro).

A motivação das professoras diante do planejamento realizado nos encontros coletivos foi perceptível também fora deles. Três docentes do grupo iniciaram utilização, ainda que tímida, do grupo do WhatsApp para organizar outros encontros para planejar e discutir as sequências de ensino a serem aplicadas em sala de aula. O grupo do WhatsApp também passou a ser utilizado para compartilhar fotos de momentos da aplicação da sequência didática. Desse modo, esse passou a ser um instrumento para trocas e diálogos do grupo, o que era sua intenção inicial, mas isso só aconteceu durante os planejamentos e implementações das sequências de ensino. Percebemos, assim, que a articulação da formação com suas experiências reais fez mais sentido para as professoras, inclusive impulsionando integração entre conteúdos e aspectos pedagógicos, tendo a prática como suporte para essa mudança de atitudes (PONTE, 2014).

Considerações finais

Ao longo da trajetória, na tentativa de constituição do grupo colaborativo, encontramos desafios e reconhecemos distanciamentos desse objetivo em função de decisões e movimentos realizados, por exemplo: o caso da interferência do diretor para mobilizar os professores para participarem da formação; a tensão causada pela realização do diagnóstico; o tempo reduzido para os momentos formativos; e a alternância no número de professores presentes em cada encontro. Essas evidências, no entanto,

foram identificadas, refletidas e analisadas com o intuito de avançar na compreensão do movimento grupal e da colaboração.

Nesse sentido, a reflexão também possibilitou notar indícios de avanços no grupo rumo à colaboração. Evidências desses avanços foram percebidas a partir da decisão de dar maior protagonismo às bolsistas nos planejamentos e encontros, o que foi reconhecido na autodenominação das bolsistas como colaboradoras. Outra evidência de ampliação da colaboração foi identificada a partir da escolha de utilizar dinâmicas para promover reflexões sobre o trabalho em grupo, propiciando às professoras tomada de consciência sobre seus papéis nessa coletividade. Por último, percebemos que o momento de planejar e intervir em sala de aula levou à produção de novos sentidos por elas, ao permitir o reconhecimento dos ganhos provenientes do trabalho em grupo.

Com os encontros, constatamos que o olhar das professoras para a formação e para o grupo passou a ser mais atento a partir da experiência prática, seja reconhecendo aprendizados de conhecimentos didáticos ou estatísticos, seja apontando desafios estruturais, como os relativos ao pouco tempo para as atividades, ou de conhecimentos do conteúdo. O fato de elas aguçarem esse olhar, refletindo sobre ele e compartilhando-o, aparece como avanço em direção à coprodução de saberes e de percepções que foram deflagradas pela existência do grupo e de suas ações na tentativa da efetiva colaboração.

O aprendizado fundamental é que as dificuldades objetivas existem e certamente existirão na tentativa de vivenciarmos formações e pesquisas em grupo colaborativo, envolvendo diferentes sujeitos, saberes, instituições, mas as decisões precisam ser cuidadas e os movimentos refleti-

dos para não trazerem prejuízos e afastamentos das pessoas e do objetivo principal, aprender juntos em colaboração.

Referências

ANDRÉ, M. E. *A aproximação entre universidade e escola na formação de professores: políticas de inserção na docência*. Relatório de Pesquisa. CNPQ. Processo n.400541/2009-2. 2014.

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

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, A. A. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 19-35.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber, 2008.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: PONTE, J. P. (org.). *Práticas profissionais dos professores de Matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 269-292.

SANTANA, E.; CAZORLA, I. (coord.). *Desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: D-Estat*. Projeto de pesquisa em rede. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2018.

SANTOS, A. *Formação de professores e as estruturas multiplicativas: reflexões teóricas e práticas*. Curitiba: Appris, 2015.

SHULMAN, L. S. Those who understand: the knowledge growths in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. p. 479-504, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

HERALDO SIMÕES FERREIRA

Pós-Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área de Educação Física Escolar, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Psicomotricidade pela UECE e graduado em Educação Física pela Unifor. Docente da UECE, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e professor e vice-coordenador do Curso de Mestrado Profissional Ensino da Saúde (Cmpes) da UECE. Coordenador do curso de graduação em Educação Física EaD da UECE/UAB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe) da UECE.

E-mail: heraldo.simoes@uece.br

ITAMÁRCIA OLIVEIRA DE MELO

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Educação Física também pela UECE. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe) da UECE.

E-mail: itamarciaom@gmail.com

THAIDYS DA CONCEIÇÃO LIMA DO MONTE

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista no Ensino de Educação Física pela Faculdade Farias Brito (FFB) e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (Gepefe) da UECE e Educação, Saúde e Exercício Físico (GPESEF) do IFCE.

E-mail: thaidys.monte@ifce.edu.br

Introdução



construção dos saberes docentes para a atuação profissional ultrapassa os limites da graduação, pois apenas a formação inicial não oferece todo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da profissão docente. Imbernón (2006) enfatiza que a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar enquanto aluno e se desenvolve durante toda a vida. Vai além dos momentos pontuais de formação institucional e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e decisão.

Por isso, é imprescindível que os professores tenham acesso à formação continuada durante toda a vida profissional. Imbernón (2006) ressalta que ela não é somente um processo de atualização de processos pedagógicos, mas possibilita ao professor repensar o fazer pedagógico através do desenvolvimento de atitudes que contribuirão para o desenvolvimento do seu desempenho profissional.

Na área da Educação Física, a formação inicial e continuada possui uma trajetória marcada por uma tendência tecnicista, baseada no saber fazer, no entanto a formação continuada em Educação Física deve basear-se em estratégias que incentivem os professores a uma prá-

tica pedagógica reflexiva e crítica e deve ser um espaço de reconstrução de saberes que, quando ocorre em colaboração e compartilhamento de experiências, se torna ainda mais eficaz na reconstrução de sua prática pedagógica (MOREIRA; SILVA, 2017).

Nesse sentido, um dos conteúdos a serem abordados durante a formação, tanto inicial como continuada de professores de Educação Física, trata da temática saúde na escola. Apesar de ser um conteúdo significativo, ainda é pouco desenvolvido nas formações, visto que o objetivo da maioria delas ainda está voltado para conteúdos técnicos.

Ao pensar a saúde como um processo educativo, os ambientes educacionais se tornam ferramentas para sua disseminação; e a escola especificamente, por corresponder a um local onde as crianças e os jovens passam grande parte de suas vidas, pode ser considerada *locus*¹ fundamental para as ações de promoção e educação em saúde.

Entende-se, portanto, que o desenvolvimento do tema saúde no contexto escolar deve assumir um caráter pedagógico, que engloba a esfera biológica em uma perspectiva ressignificada, no sentido de desenvolver habilidades e competências agregando os elementos da cultura corporal de movimento aos projetos de vida dos alunos.

Refletindo acerca do exposto, formulou-se a seguinte questão central da atividade investigativa: uma formação continuada em ensino da saúde para o professor de Educação Física escolar se torna resolutive para um processo de ensino-aprendizagem positivo? Nesse sentido, o objetivo geral da presente pesquisa consistiu em analisar se a realização de uma formação continuada, voltada para o ensino da saúde na escola, seria relevante para a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

¹ *Locus*: palavra latina que significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local”.

Esta pesquisa teve como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Canindé. Os participantes do estudo foram 18 professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Canindé e localidades circunvizinhas que atuam no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Para a escolha dos participantes, foram considerados os seguintes requisitos como critérios de inclusão: a) aceitar a participação de forma voluntária; b) ser professor do ensino fundamental II; e c) atuar na rede municipal de ensino de Canindé ou cidades circunvizinhas. Foram excluídos da amostra todos aqueles participantes que não se enquadraram nos critérios de inclusão, bem como aqueles que porventura não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A metodologia da presente pesquisa baseia-se no paradigma interpretativo e caracteriza-se como uma abordagem qualitativa. No sentido de alcançar o objetivo proposto, optou-se pelo tipo de pesquisa denominado pesquisa-ação. Essa metodologia de pesquisa científica busca facilitar a resolução de problemas, a tomada de consciência ou a produção de conhecimento através da ação coletiva das pessoas implicadas na investigação. O estudo está baseado na proposta metodológica de Thiollent (2011), em que o desenvolvimento da intervenção consistiu em quatro fases: diagnóstica, planejamento, ação e avaliação. Os dados colhidos na fase da avaliação foram interpretados subjetivamente de acordo com a análise de conteúdo temática de Minayo (2010).

Na fase diagnóstica, aplicou-se um questionário com o objetivo de realizar um diagnóstico da situação atual, caracterizando prováveis problemas e elencando metas para alcançar o objetivo proposto. Posteriormente, na fase do planejamento, programaram-se ações objetivando

o avanço na formação dos professores participantes. Na fase da ação, realizou-se uma formação sobre o ensino da saúde na escola a partir dos dados analisados na fase do planejamento, assim a intervenção seguiu o formato de curso de formação continuada. O curso foi ministrado pelos pesquisadores, com carga horária total composta por 100 horas, sendo 10 horas presenciais (no IFCE, *campus* Canindé) e 90 horas na modalidade a distância (através da plataforma Google Sala de Aula). No momento da avaliação, realizou-se uma entrevista em grupo com os professores buscando compreender as percepções destes em relação à formação e à efetiva aplicabilidade dos conteúdos de saúde na escola.

A realização deste estudo baseou-se principalmente nos seguintes referenciais teóricos: Betti (2009), Bracht *et al.* (2002), Darido (2012), Ferreira (2011), Imbernón (2006), Minayo (2006), Oliveira, Martins e Bracht (2015) e Thiollent (2011).

Experiências dos docentes participantes do curso de formação continuada para o ensino da saúde na escola

Após a realização do curso de formação continuada sobre o ensino da saúde na escola, ao final do último encontro presencial realizou-se uma entrevista em grupo, em que se avaliaram as contribuições advindas do curso de formação continuada para o ensino da saúde na escola. As perguntas seguiram um roteiro previamente estabelecido e foram exibidas em *slides* para que todos pudessem visualizá-las. Os docentes participantes respondiam aos questionamentos individualmente e os demais teciam

contribuições acerca do exposto, tornando o momento em uma rica discussão coletiva.

Para tanto, as discussões dos dados levantados durante a entrevista foram realizadas por categoria, com base nas perguntas feitas aos participantes, sendo elas: avaliação do curso de formação continuada; conhecimentos adquiridos durante o curso; contribuições do curso para a prática docente; e sugestões de melhoria ao curso de formação continuada.

Avaliação do curso de formação continuada

A primeira pergunta realizada na entrevista teve como objetivo avaliar a metodologia aplicada no curso de formação, incluindo carga horária, material, conteúdo e espaço. Após a análise das falas dos participantes, observou-se a ênfase em duas temáticas: a metodologia de Educação a Distância (EaD) e a participação ativa no curso.

No que se refere à metodologia utilizada no segundo momento do curso, os professores destacaram a relevância da EaD, o fácil acesso aos conteúdos, a flexibilidade e sua contribuição positiva na formação continuada docente:

[...] a questão do espaço era um ambiente bem simples para entendimento, muito rápido e objetivo. Você lançava suas atividades, você comentava no fórum.

[...] eu achei a metodologia bem prática, visto que todos nós trabalhamos, temos nossas ocupações, e acabou sendo bem prático pra todo mundo, bem flexível mesmo.

[...] não tiveram tantos encontros presenciais, até porque tem gente que mora fora de Canindé, que trabalha à noite, e isso acabou facilitando pra

todo mundo, incluindo a carga horária. Gostei muito disso.

Diante das falas dos docentes, fica explícito o interesse pela formação continuada na modalidade EaD. Esse método de ensino surge como meio de superação de algumas dificuldades da formação continuada na modalidade presencial, tais como falta de tempo do professor, altas jornadas de trabalho, carência de recursos para deslocamento, entre outras. Diante desse cenário, uma das qualidades da EaD encontra-se na expansão do alcance territorial possibilitado por essa modalidade, assim essa forma de ensino tem se destacado entre as demais, pois, para muitos docentes, torna-se inviável o deslocamento, visto que a maioria encontra-se submetida a uma intensa carga horária de trabalho.

Outros elementos significativos nesse tipo de aprendizagem são a flexibilidade e a independência, que proporcionam ao aluno escolher o melhor lugar, momento e horário para realizar os estudos, obtendo maior aproveitamento. Independência e flexibilidade se inter-relacionam na autonomia que a EaD confere ao aluno ao proporcionar-lhe o poder de trabalhar de acordo com sua autonomia, sua disponibilidade de tempo, sua organização e seu ritmo de aprendizagem (ARRUDA; GONÇALVES, 2005).

Outra categoria surgida a partir da pergunta concernente à metodologia utilizada no curso de formação continuada refere-se à participação ativa dos docentes. Mesmo sendo uma formação continuada na modalidade EaD, eles afirmaram ter ocorrido uma participação ativa durante as atividades propostas, como nos relatos que se seguem:

[...] a metodologia que vocês utilizaram foi coletiva e muito bacana, porque nós fomos ativos,

nós adquirimos conhecimento, nós estudamos, e achei interessante vocês destacarem assim [...]; a gente bate tanto nesta tecla: 'Faça o aluno ser participativo'.

[...] então essa metodologia que vocês utilizaram foi muito interessante, todo mundo participava e todo mundo tinha muita vontade de falar o seu conhecimento, o seu pensamento. Achei muito importante.

Sobre a participação ativa dos alunos nessa metodologia de ensino, observou-se que foi bem-sucedida, visto que a maior parte deles comentava as postagens feitas pelos colegas. Os participantes também se mostraram atuantes no desenvolvimento das atividades e interação com as pesquisadoras. De acordo com Garcia, Bizzo e Fazio (2014), existe uma diferença significativa entre a formação presencial e a formação a distância. Para os autores, o aluno, na modalidade presencial, assume uma postura mais passiva e memorizadora; já na modalidade a distância, torna-se mais ativo, participativo, crítico e colaborativo.

Conhecimentos adquiridos durante o curso de formação continuada

Nesse item da entrevista, os docentes foram questionados sobre os conhecimentos adquiridos durante o curso. Após a análise das falas dos participantes, emergiram duas categorias temáticas: saúde de forma ampliada e saúde como responsabilidade de todos. As categorias foram propostas devido à significativa frequência com que apareceram durante a entrevista.

No que se refere à saúde de forma ampliada, os docentes enfatizaram que, durante o curso de formação,

foram instigados a refletir mais sobre a temática saúde e que, a partir de então, puderam ter uma visão diferente da concepção de saúde.

A gente já trabalhava a saúde, mas não tanto como a gente percebeu aqui. Pra mim, esses momentos foram ricos, me fizeram enxergar saúde além do que eu vim desenvolvendo e procurar melhorar cada vez mais minhas aulas.

[...] foi muito rico tudo que foi discutido, porque me fez refletir a saúde como todo. Confesso que a prática e a imagem de saúde não foram só construídas como formas mais abrangentes, mas foram compartilhadas, como esse processo de discutir, falar e ouvir.

Sabe-se que conceituar saúde não representa uma tarefa fácil, pois ela é determinada por vários aspectos, de individuais a coletivos. Antes do desenvolvimento do curso, a relação que os docentes faziam sobre saúde estava mais atrelada às questões biológicas, porém, ao analisar as falas dos participantes, pode-se perceber a ampliação da concepção de saúde. Oliveira, Martins e Bracht (2015) enfatizam a importância de conferir autonomia às pessoas para que estas possam dirigir sua saúde, sem excluir as questões individuais e as relações sociais. Para os autores, as aulas de Educação Física na escola são ambientes favoráveis para a educação em saúde, pois nelas podem ser trabalhados elementos como o cuidado de si e do outro, a inclusão e o respeito. Em um estudo realizado pelos autores ora citados, em que foi empreendida uma formação continuada de professores por meio da pesquisa-ação, mencionaram que o conceito de saúde compreendido pelos docentes participantes anteriormente à formação estava focado em aspectos biológicos.

Para os professores participantes da presente pesquisa, as reflexões sobre saúde ampliada proporcionadas pelo curso os ajudaram a avistar novas possibilidades de desenvolver a temática através de diferentes conteúdos da Educação Física.

[...] não é que vocês estejam interessadas que a gente só trabalhe isso [saúde], mas que a gente perceba a possibilidade de discutir essa temática em qualquer momento de uma aula.

Me proporcionou visualizar a saúde em diversos temas que já são abordados dentro da proposta curricular que a gente já colocou em prática nas escolas.

Nos relatos, nota-se que os participantes foram despertados a desenvolver a temática saúde de forma transversal, por meio de conteúdos inerentes à Educação Física, e não necessariamente relacionados a conteúdos com características biológicas, como prevenção de doenças e Índice de Massa Corporal (IMC). Segundo Darido (2012), os temas transversais devem ser trabalhados por todas as disciplinas escolares e enfatiza que a Educação Física deve refletir sobre saúde a partir de uma perspectiva mais ampla, considerando que as dimensões social, psicológica, afetiva e cultural também sejam privilegiadas.

Outra categoria revelada a partir dos relatos dos participantes sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação trata da abordagem da saúde na escola como uma responsabilidade de todos. Os docentes afirmaram que a saúde deve ser desenvolvida na escola não só pelos professores, mas também por todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar.

[...] muitos materiais que estavam lá fizeram a gente refletir sobre a nossa prática; tinha um tex-

to que eu fiquei pensando: ‘Como buscar parcerias para que o debate sobre saúde dentro da escola não seja somente para estudantes, mas para a comunidade escolar, os pais, o núcleo gestor, os professores e a comunidade externa?’.

[...] e ver também que não somente a gente pode estar trabalhando esse tema, mas toda a comunidade escolar.

Os conteúdos traziam reflexões importantes e sucintas, e isso trouxe também para a prática um repensar, um cuidado em ampliar essa ação. Acho que se trata não só da escola, mas de nós mesmos entendermos que essa situação não é uma ação apenas individual.

Conforme citado pelos participantes da pesquisa, a promoção da saúde na escola deve articular-se a outros membros da comunidade escolar, levando em consideração o contexto social em que a escola está inserida. Nesse sentido, a escola é percebida como um ambiente essencial ao desenvolvimento individual e de transformação social, visto que estabelece interações humanas entre todos os agentes envolvidos. A escola configura-se dentro de uma sociedade como instituição fundamental, cabendo-lhe o dever de formar cidadãos humanizados, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos (BETTI, 2009).

Ferreira (2011) aponta que a escola, juntamente com a família e o Estado, por meio do apoio de políticas públicas, é o local onde as crianças devem ter o primeiro contato sobre saúde. Dessa forma, compreende-se a importância do desenvolvimento das ações de saúde na escola, ambiente favorável para a análise e reflexão crítica sobre o tema. Assim, a saúde deve ser entendida como um processo de construção social em que os diversos agentes da

comunidade escolar devem agir em prol de oferecer um ambiente favorável à saúde de todos que estão incluídos nessa instituição.

Contribuições do curso para a prática docente

Nessa questão, os professores foram indagados sobre as contribuições do curso para a prática de ações de saúde na escola. Duas temáticas mostraram-se relevantes nas narrativas dos docentes: a legitimação da Educação Física como promotora da saúde e a reflexão sobre a prática.

No momento de expor as respostas referentes às contribuições do curso, os docentes foram bastante enfáticos em suas falas sobre a legitimação da Educação Física como promotora da saúde na escola.

Acredito que a gente vai melhorar nossa prática e vamos ter mais bagagem no momento que for necessário levantar a bandeira e defender a disciplina na escola [...].

Nós estamos sempre à disposição de nos reinventarmos. Não podemos fugir; dentro da escola, nós, os professores de Educação Física, que puxamos essa discussão [saúde]. [...] nós sempre buscamos uma melhor prática para que nossa disciplina seja percebida como importante, sim, dentro do currículo e dentro da escola, e discutir, sim, a saúde dentro da escola.

Percebe-se, no discurso dos docentes, que o curso de formação continuada contribuiu de maneira expressiva para a sua prática em relação aos conteúdos de saúde. Segundo os professores, os conteúdos trabalhados e as reflexões desenvolvidas os ajudarão a desenvolver a temática saúde em suas aulas de Educação Física na escola com

maior propriedade, visto que um dos objetivos da disciplina é promover saúde no ambiente escolar.

Desde a homologação da Resolução nº 218 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 6 de março de 1997, o profissional de Educação Física é reconhecido como sendo da área da Saúde. A Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde, desenvolvida durante o Fórum Nacional de Prevenção Integrada da Área de Saúde, na cidade de Belo Horizonte, ocorrido nos dias 8 e 9 de setembro de 2005, promovido pelo Conselho Federal de Educação Física (Confef), reafirma a importância da prevenção, da promoção da saúde e do papel do professor de Educação Física no desenvolvimento de ações que objetivem a melhoria da qualidade de vida da população.

Portanto, entende-se que uma das funções da Educação Física é promover saúde no ambiente escolar, no entanto as ações não devem se restringir apenas à prática de atividades físicas e esportes. Para que seja relevante no que se propõe, a disciplina deve ampliar as possibilidades de práticas corporais, no sentido de contribuir perante a saúde individual e coletiva dos estudantes. O relato do docente a seguir expressa alguns aspectos que o professor de Educação Física deve considerar no sentido de ajudar os alunos na promoção da saúde:

[...] muitas pessoas acham que ele [o professor de Educação Física] só tem que trabalhar com atividade física, [...] como se o professor de Educação Física não discutisse também a saúde mental. A gente trabalha a saúde familiar, social, porque o social começa dentro da escola.

No sentido de desenvolver a temática saúde na escola, Azambuja (2018) sugere que os conteúdos da Educação Física (jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas, es-

portes e conhecimentos sobre o corpo) podem incluir, em suas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, os temas relacionados à saúde por meio de propostas pedagógicas que reforcem atividades físicas para a compreensão da saúde.

Outra temática evidenciada pelos docentes quando indagados sobre as contribuições do curso de formação para a prática pedagógica foi o desenvolvimento da reflexão sobre a prática. Essa temática foi destacada nos seguintes discursos durante a entrevista:

[...] então o divisor dessa participação, na minha opinião, é a aprendizagem. Aprender mais pra ensinar melhor não é só a leitura, é dividir, escutar, compartilhar, saber da realidade, aprender com cada experiência.

[...] só quero agradecer a oportunidade de ter me encaixado e acho que sou uma nova profissional, porque a forma como eu agia e agora como eu estou agindo é totalmente diferente.

Do que eu gostei mais foram as discussões, que foram muito ricas [...]; se todo profissional tivesse a possibilidade, iriam abrir várias oportunidades, principalmente a forma de pensar e de agir. Então, as discussões, pra mim, foi o que foi mais importante; aprendemos do começo ao fim.

Com base nos relatos dos participantes, pode-se observar que a formação continuada proposta na presente pesquisa se mostrou resolutiva, visto que os professores afirmaram que uma das contribuições advindas do curso foi a reflexão da prática pedagógica sobre saúde. Imbernón (2006) ressalta que a formação continuada não é somente um processo de atualização de processos pedagógicos, mas possibilita ao professor repensar o fazer pedagógico

através do desenvolvimento de atitudes que contribuirão para o desenvolvimento do seu desempenho profissional.

A formação continuada de professores deve ser baseada em estratégias que incentivem os docentes a uma prática reflexiva e crítica sobre sua ação na escola. No entanto, devido à sua trajetória marcada por uma tendência tecnicista, a formação continuada em Educação Física, de um modo geral, ainda é baseada no saber fazer, pouco se preocupando na reflexão da prática.

Entretanto, recentemente na área da Educação Física, alguns autores têm surgido com a preocupação de contribuir com a formação continuada de professores, no sentido de capacitá-los para a reflexão da ação. Assim, pode-se mencionar Betti (2009) e Bracht *et al.* (2007), que defendem a pesquisa-ação como metodologia relevante para produzir conhecimento científico, ao mesmo tempo que busca soluções para as questões pedagógicas da Educação Física.

Bracht *et al.* (2007) mencionam que a formação continuada de professores de Educação Física deve ter uma característica interativa-reflexiva, considerando o professor um participante ativo no seu processo de formação. Os autores defendem que a pesquisa-ação indica um caminho mais efetivo, pois vincula o conhecimento da realidade da própria prática com a ação, e os sujeitos participantes atuam também como pesquisadores da sua própria prática pedagógica. Betti (2009) entende que a pesquisa-ação baseia-se no diálogo permanente com a realidade, com a prática pedagógica e seus atores. O autor menciona que a formação continuada baseada na pesquisa-ação é a melhor alternativa de articulação entre a Educação Física escolar e a ciência, como resultado da relação teoria *versus* prática.

No estudo realizado por Ferreira (2011), o autor aponta a importância da reflexão sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola no que se refere aos conteúdos da saúde e afirma a necessidade de discutir problemas sociais durante as aulas, inclusive os temas relacionados à saúde pública, como obesidade, sedentarismo e alimentação. A reflexão sobre esses temas e sobre os problemas sociais leva o aluno a compreender o contexto social em que está inserido.

Considerações finais

Uma das finalidades do presente estudo foi colaborar com uma formação que ajudasse os docentes a superar os desafios do cotidiano escolar na contemporaneidade pertinentes ao ensino da saúde nas aulas de Educação Física. Para tanto, surgiu a necessidade de desenvolver uma metodologia que oferecesse aos participantes momentos de aprendizagem, interação e reflexão sobre a prática pedagógica.

Sabe-se que a Educação Física como componente curricular deve contribuir para o desenvolvimento de ações de promoção da saúde na escola, no sentido de cooperar com a autonomia e a criticidade dos alunos em relação à saúde individual e coletiva. Para tanto, o professor de Educação Física deve desenvolver uma concepção de saúde mais ampla, visto que a disciplina se apresenta como uma ferramenta capaz de articular-se com outros agentes da sociedade em busca da qualidade de vida dos educandos.

Entende-se, portanto, que a metodologia da pesquisa se mostrou relevante, no sentido de contribuir positivamente para a formação continuada dos docentes.

Percebeu-se que houve a reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos professores participantes durante a formação, os quais admitiram a possibilidade de inovação e ampliação dos conteúdos de saúde em suas aulas de Educação Física na escola.

Referências

ARRUDA, E. P.; GONÇALVES, I. A. Educação a Distância: uma inovação do saber pedagógico?. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2005.

AZAMBUJA, A. P. O. *A questão da saúde na Educação Física escolar*: reflexões sobre as perspectivas de professores. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

BETTI, M. *Educação Física escolar*: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

BRASIL. *Resolução nº 218, de 6 de março de 1997*. Brasília, DF: CNS, 1997.

DARIDO, S. C. Temas transversais e a Educação Física escolar. *Caderno de Formação*: Formação de Professores, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 76-89, 2012.

FERREIRA, H. S. *Educação Física escolar e Saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza*: proposta de ensino para Saúde. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Ensino da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N.; FAZIO, X. Desafios da formação contínua a distância para professores de Ciências. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, San Cayetano Alto, v. 17, n. 2, p. 37-57, 2014.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MOREIRA, E. C.; SILVA, A. P. V. Formação continuada de professores de Educação Física: uma proposta de trabalho colaborativo. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, v. 2, n. 15, p. 235-250, 2017.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em Educação para a Saúde em Educação Física escolar: possibilidades!. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

SABRINA LINHARES GOMES

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

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

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-Doutor na École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), em Paris, na França, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação também pela UFC. Docente da UFC, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e da UECE, no Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Desenvolveu as atividades de direção da Faculdade de Educação (Faced) da UFC (2005 e 2011). Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE) da UFC.

E-mail: luistavora@uol.com.br

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta uma parte do resultado da pesquisa de acompanhamento do campo de Educação Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) referente ao período de aproximadamente dez anos, de 2011 a 2020, que tem como objetivos: estudar o campo de Educação Musical do IFCE, propor estratégias para o crescimento da área da Música na instituição e auxiliar no processo de formação dos professores de Música do campo estudado.

Do ano de 2011 ao ano de 2018, durante o período da especialização, mestrado e doutorado, foram desenvolvidos estudos de acompanhamento do campo docente na área da Música no IFCE: identificação prévia da existência do campo de Educação Musical do IFCE (GOMES, 2011)¹, análise da formação e consolidação do referido campo na instituição (GOMES, 2014), historiografia da trajetória do primeiro professor de Música da instituição (GOMES, 2018). Para dar seguimento ao acompanhamento de tal campo, reunimos com toda a documentação coletada e arquivada durante esses oito anos um novo arquivo de do-

¹ O levantamento da primeira base de dados e documentos foi iniciado durante o período de especialização em Arte-Educação e Cultura Popular (GOMES, 2011).

cumentos referente ao quadro atual do campo estudado (2011-2020), com a intenção de analisar a formação dos atuais professores de Música do IFCE e pensar futuras estratégias de formação docente para a área da Música, fortalecendo assim a área e mantendo a coerência no ensino de Música na instituição.

Neste capítulo, apresentamos, de modo claro e objetivo, o campo de Educação Musical do IFCE, o mapeamento atual dos professores do referido campo e uma breve análise da formação dos professores de Música do IFCE, para que, com isso, possamos efetivamente, a partir de então, pensar e propor estratégias coerentes de formação para os professores de Música do IFCE, a serem realizadas a partir do ano de 2021.

Seguimos com os referenciais metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental (MINAYO, 2012), acrescida de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores para a confirmação de dados e auxílio na coleta de documentos (MAY, 2004).

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

O campo de Educação Musical do IFCE

Para analisar com maior propriedade a formação dos atuais professores de Música do IFCE, primeiramente precisávamos compreender a história da formação e consolidação do campo de Educação Musical do IFCE, campo ao qual eles pertencem; bem como compreender a formação dos antigos professores de Música da instituição, entendendo o perfil dos docentes de Música do IFCE e compreendendo assim todo o processo, contextualizado com base em três pilares: História da Educação Musical, Políticas Educacionais Musicais e Formação de Professores de Música no Brasil.

Na formação inicial do campo de Educação Musical do IFCE, consideramos: Heitor Villa-Lobos como autoridade musical pedagógica nacional que possibilitou a transformação de Orlando Vieira Leite em autoridade musical pedagógica cearense. Ambos contribuíram significativamente para que a Educação Musical fizesse parte do cotidiano do atual IFCE (GOMES, 2018).

Em 1956, quando a instituição se chamava Escola Industrial de Fortaleza, houve o primeiro concurso público para professor de Música (Canto Orfeônico) da instituição, tendo recebido então seu primeiro professor de Canto Orfeônico, Orlando Vieira Leite, iniciando assim o campo da Educação Musical na instituição. A partir de tal contratação, diversas outras, por meio de concurso ou não, foram realizadas, contribuindo para o fortalecimento de tal campo musical na instituição referida. Devido ao afastamento do maestro Orlando Leite em 1974, a princípio a instituição suspendeu suas atividades musicais temporariamente. O maestro permaneceu afastado da instituição até sua aposentadoria, passando a ser colaborador:

consultor musical, afastado de suas funções docentes, migrando do Quadro Permanente de Funcionários do MEC para o Quadro de Pessoal – Parte Especial da Escola Técnica Federal do Ceará, através da Portaria nº 391, de 24 de outubro de 1974 (GOMES, 2018).

Em 1977, o professor Francisco Eloi Lopes foi contratado como professor colaborador mediante contrato e ocupou o cargo de professor de Educação Artística e regente do coral da instituição. Um ano depois, em 1978, a professora Maria Angélica Rodrigues Ellery foi admitida para ocupar o lugar deixado pelo professor Francisco Eloi Lopes. Ela permaneceu como professora e regente do coral na instituição até sua aposentadoria, no início da década de 1990. Em 1979, o então professor de Língua Portuguesa da instituição, Antônio Silveira Bastos, criou o Grupo de Flautas Doces (GOMES, 2014).

Até o início da década de 1980, a instituição tinha apenas dois professores de Música e dois grupos de extensão em Música: o coral e o Grupo de Flautas Doces. A partir de 1982, os professores de Educação Musical da Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE) passaram a ser contratados mediante seleção pública para o cargo de professor de Educação Artística. Maria de Lourdes Macena Filha foi admitida em 1º de fevereiro de 1982 para a criação de um grupo Parafolclórico, e Francisco José Costa Holanda foi admitido em 11 de agosto de 1982 para a criação da banda de música da instituição. Apenas na década de 1990, novas vagas passaram a ser destinadas para a contratação de professores de áreas específicas da Música para o projeto Arte-Educação². O primeiro curso técnico em Música do Brasil foi criado na instituição em 2001 e começou a fun-

² Projeto destinado à oferta de oficinas nas diversas áreas da Arte, dentre elas a Música.

cionar em 2002. No ano de 2011, tal curso foi transformado em curso técnico em Instrumento Musical (GOMES, 2014).

Durante essas duas décadas, a instituição manteve professores de Música efetivos e substitutos. Dentre os professores, precisamos destacar Potiguar Fernandes Fontenele e Lucile Cortez Horn, que foram regentes do coral da instituição, e Cecília Maria do Vale, que coordenou o Grupo de Flautas Doces. A partir de 2011, uma nova geração de professores foi sendo nomeada e novos cursos na área da Música foram sendo criados na instituição, fortalecendo o campo de Educação Musical do IFCE.

Mapeamento atual do campo de Educação Musical do IFCE

Para a realização do mapeamento de professores de música do IFCE, consideramos os dados coletados em documentos institucionais públicos até junho de 2020. De acordo com as pesquisas realizadas, constatamos que o IFCE possui atualmente 42 professores de Música. Apresentamos os referidos professores neste capítulo em três grupos: professores nomeados até 2010, professores nomeados no período de 2011 a 2015 e professores nomeados no período de 2016 a 2020. Ressaltamos que serão apresentados nesta pesquisa apenas os docentes que permanecem ativos até o ano de 2020, sendo então desconsiderados aqueles que se aposentaram e os que foram substitutos até 2020.

Após analisarmos os documentos referentes aos contratos, aos concursos públicos, aos aproveitamentos de concursos e às nomeações de professores de Música do IFCE, bem como os documentos de aposentadoria, cons-

tatamos que apenas quatro professores foram nomeados até o ano de 2010 e permanecem ativos na instituição em 2020, são eles: Francisco José Costa Holanda³ (contratado em 11 de agosto de 1982), Raimundo Nonato Cordeiro (nomeado pela Portaria nº 375, de 4 de novembro de 1991 – Diário Oficial da União [DOU] de 7 de novembro de 1991, Seção II, 7817), Carlos Augusto Crisóstomo de Moraes (nomeado pela Portaria nº 380, de 27 de setembro de 1993 – DOU de 20 de outubro de 1993, Seção II, 5925) e Eddy Lincolln Freitas de Souza (nomeado pela Portaria nº 693, de 29 de dezembro de 2008 – DOU de 30 de outubro de 2008, Seção II, p. 19-20). Os quatro professores de Música apresentados permanecem no quadro de docentes do IFCE, *campus* Fortaleza, atuando no Departamento de Artes de tal *campus*.

A partir de 2011, vagas para os *campi* do IFCE instalados no interior do estado do Ceará começaram a ser planejadas e solicitadas para os concursos públicos da instituição. Destacamos que a análise dos professores nomeados entre 2011 e 2020 considerou os editais de remoção docente da instituição (os quais apresentam as vagas), os concursos públicos, os aproveitamentos de concursos e as nomeações dos professores de Música do IFCE.

No ano de 2011, o “Edital 08: DGP-IFCE: 2011 – Docentes” apresentou a primeira vaga⁴ destinada também ao ensino de Música para o *campus* Canindé. Nos anos

³ De acordo com documentações do Departamento de Gestão de Pessoas do IFCE, *campus* Fortaleza, Francisco José Costa Holanda foi contratado em 11 de agosto de 1982 mediante contrato regido pela Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT), após seleção pública para o cargo de professor de Educação Artística destinado à formação e regência da banda de música da instituição, posteriormente sendo enquadrado no Quadro Permanente da ETFCE pela Portaria nº 494/MEC, de 16 de junho de 1991.29.

⁴ Vaga: Artes: sonoras, cênicas e plásticas.

de 2011 e 2012, foi então realizado o concurso público do “Edital 001/GR-IFCE/2011” e Sabrina Linhares Gomes foi nomeada pela Portaria nº 500, de 26 de junho de 2012.

Ainda no ano de 2012, o “Edital 08: DGP-IFCE: 2012 – Docentes”⁵ apresentou mais duas vagas para professores de Música destinadas ao *campus* Fortaleza. Em 2013, foi realizado o concurso público do “Edital 03/GR-IFCE/2013” e foram nomeados os professores Marcelo Leite do Nascimento e Elder Pereira Alves, pela Portaria nº 1.094, de 5 de novembro de 2013 (DOU de 12 de novembro 2013, Seção II, p. 16).

Em 2014, o “Edital 13/Progep-IFCE/2014” não apresentou nenhuma vaga para professor de Música. Porém, ainda em 2014, a professora Sabrina Linhares Gomes foi removida do *campus* Canindé para o *campus* Fortaleza pelo “Edital 06/Progep-IFCE/2014”. No ano de 2015, o “Edital 04.Progep-IFCE” apresentou oito vagas para professores de Música⁶ destinadas aos *campi*: Caucaia, Cedro, Fortaleza, Iguatu, Itapipoca, Juazeiro do Norte, Sobral e Tabuleiro do Norte. Houve, então, aproveitamento de concurso do “Edital 03/GR-IFCE/2013” e, pela Portaria nº 626, de 6 de outubro de 2015 (DOU de 7 de outubro de 2015, Seção II, p. 18), foram nomeados apenas cinco professores de Música: Rubens Tadeu Passos Carneiro (*campus* Caucaia), Marcos Paulo Miranda Leão dos Santos (*campus* Fortaleza), Davi Silvino de Moraes (*campus* Itapipoca), Francisca Antônia Marcilane Gonçalves Cruz (*campus* Sobral) e Rai-

⁵ Vagas: Desenvolvimento, interpretação e execução de Clarinete Bb; Desenvolvimento, interpretação e execução de flauta doce; Desenvolvimento, interpretação e execução de teclado eletrônico; Treinamento Auditivo, Artes para Integrado: Oficina, Disciplina de Música para o Integrado; Música para o Ensino Médio; Música Brasileira-Etno, Popular e Erudita; Teoria Musical; Solfejo; Apreciação Musical.

⁶ Vaga: Música.

mundo Edson Santos Távora Filho (*campus* Tabuleiro do Norte). Três vagas não foram preenchidas e foram deixadas para mudança de perfil ou realocação em novo edital.

Ao mapearmos os dois primeiros grupos de professores de Música do IFCE, grupo I: professores nomeados até 2010; e grupo II: professores nomeados de 2011 a 2015, constatamos que até 2015 os professores de Música do IFCE estavam distribuídos em cinco *campi* da instituição (Fortaleza, Caucaia, Itapipoca, Sobral e Tabuleiro do Norte).

No ano de 2016, o “Edital 03/Progep-IFCE/2016” apresentou cinco vagas para professores de Música⁷ (Canindé – 1 vaga, Fortaleza – 1 vaga, Guaramiranga – 1 vaga, Tabuleiro do Norte – 1 vaga, Tauá – 1 vaga). O professor Davi Silvino Moraes foi removido do *campus* Itapipoca para o *campus* Canindé e o professor Raimundo Edson Santos Távora Filho foi removido para o *campus* Fortaleza. De tal forma e com algumas alterações institucionais, o resultado final apresentou cinco cargos vagos para o próximo concurso público (Guaramiranga – 1 vaga, Itapipoca – 1 vaga, Tauá – 1 vaga, Tabuleiro do Norte – 2 vagas).

Também no ano de 2016, no resultado do “Edital 11/Progep-IFCE/2016”, o professor Davi Silvino Moraes foi removido do *campus* Canindé para o *campus* Maracanaú. Ao final, tal edital apresentou 25 vagas para professores de Música⁸ (Canindé – 5 vagas, Cedro – 1 vaga, Crateús – 5 vagas, Guaramiranga – 3 vagas, Iguatu – 1 vaga, Itapipoca – 1 vaga, Jaguaribe – 1 vaga, Limoeiro do Norte – 5 vagas, Tabuleiro do Norte – 2 vagas, Tauá – 1 vaga). Todas as vagas deveriam ser destinadas ao próximo concurso público. De

⁷ Vagas: Música/Dedicação Exclusiva.

⁸ Vagas: Bateria e Percussão; Canto Popular; Cordas Dedilhadas, Regência e Sopro; Teclas (Piano, Teclado Elétrico, Acordeom).

acordo com as entrevistas realizadas⁹ e a análise dos documentos institucionais, constatamos que o aumento de vagas para professores de Música se deu pelo planejamento institucional, que previa a criação de novos cursos na área da Música no IFCE.

Ainda em 2016, o concurso público foi lançado pelo “Edital 10/2016 – GR/IFCE”, com 25 vagas¹⁰. O edital não especificou os *campi* de destino das vagas. Porém, em 2017 foram realizadas duas convocações, totalizando 21 novos professores de Música na instituição, a primeira com 17 vagas e a segunda com quatro vagas.

A Portaria nº 552, de junho de 2017, nomeou os professores: Marcos Antônio Monte Silva (*campus* Crateús), Marina Freire Crisóstomo de Moraes (*campus* Canindé), Lia Raquel Monteiro Venturieri (*campus* Itapipoca), João Paulo Ribeiro de Holanda (*campus* Crateús), Ana Paula Nogueira da Silva (*campus* Cedro), Yuri Carvalho Barreto (*campus* Canindé), Jacó Silva Freire (*campus* Tabuleiro do Norte), José Wellington Borges Araújo Júnior (*campus* Jaguaribe), Felipe Eugênio Vinhal (*campus* Crateús), Renato Mandes Rosa (*campus* Tauá), Gladson Leone Rosa (*campus* Canindé), César Augustus Diniz Silva (*campus* Crateús), Paulo Batista de Lima (*campus* Tabuleiro do Norte), Deyvid Willian Martins (*campus* Canindé), Paula Figueiredo da Silva (*campus* Guaramiranga), Cristina Ferreira Gino (*campus* Limoeiro do Norte) e Mateus Silva Rocha (*campus* Crateús).

A Portaria nº 1.281, de 26 de dezembro de 2017, nomeou os professores Márcio de Albuquerque Silva (*cam-*

⁹ Entrevistas realizadas com os professores de Música individualmente por meio digital para esclarecimento de possíveis dúvidas e confirmação de dados.

¹⁰ Vagas: Bateria e Percussão; Canto Popular; Cordas Dedilhadas, Regência e Sopro; Teclas (Piano, Teclado Elétrico, Acordeom).

pus Limoeiro do Norte), Thaíse Cristina Marcelino Matias (*campus* Limoeiro do Norte), José Paulo Pereira (*campus* Limoeiro do Norte) e Frances Alexandre Serpa Ferreira (*campus* Limoeiro do Norte).

Das 25 vagas previstas no “Edital 11/Progep-IFCE/2016”, foram convocadas inicialmente no mês de junho 17 vagas. Em dezembro de 2017, foram convocadas mais quatro vagas, totalizando 21 vagas. Quatro vagas ficariam para futuras convocações, porém apenas duas dessas vagas foram convocadas em 2019, as outras duas vagas restantes, destinadas ao *campus* Guaramiranga, sofreram alteração de perfil e foram destinadas a outra área. Nos anos de 2017 e 2018, não houve edital de remoção nem convocações e nomeações de professores de Música na instituição.

No ano de 2019, devido à demanda gerada pela criação de novos cursos na área da Música no IFCE e às novas solicitações de diversos *campi* para vagas em tal área, ocorreram mais duas convocações para aproveitamento do concurso público do “Edital 11/Progep-IFCE/2016”.

Em fevereiro de 2019, o “Edital 02/Progep-IFCE/2019” apresentou três vagas¹¹ (*campus* Canindé – 1 vaga, *campus* Itapipoca – 1 vaga e *campus* Tabuleiro do Norte – 1 vaga). No mesmo edital de remoção, o professor Renato Mendes Rosa foi removido do *campus* Tauá para o *campus* Canindé e a professora Paula Figueiredo da Silva foi transferida do *campus* Guaramiranga para o *campus* Itapipoca. Como resultado final, tal edital apresentou duas vagas para aproveitamento de concurso público (*campus* Tauá – 1 vaga e *campus* Tabuleiro do Norte – 1 vaga). O *campus* Guaramiranga não recolocou a vaga para professor de Música, a qual

¹¹ Vagas: Bateria e Percussão; Canto Popular; e Teclas (Piano, Teclado, Acordeom).

foi destinada a outra área. Foram nomeados os professores Clara Bezerra Nunes Barros (*campus* Tabuleiro do Norte) e Cledinaldo Alves Pinheiro Júnior (*campus* Tauá) pela Portaria nº 250, de 28 de março de 2019 (DOU de 29 de março de 2019, Seção II, p. 53).

Em maio de 2019, o “Edital 09/Progep-IFCE/2019” apresentou oito vagas¹² (*campus* Canindé – 1 vaga, *campus* Crateús – 1 vaga, *campus* Horizonte – 1 vaga, *campus* Itapipoca – 2 vagas, *campus* Limoeiro no Norte – 2 vagas, *campus* Limoeiro do Norte – 1 vaga, *campus* Maranguape – 1 vaga e *campus* Paracuru – 1 vaga). Foram removidos nesse edital cinco professores de Música: Paula Figueiredo da Silva, do *campus* Itapipoca para o *campus* Horizonte; Renato Mendes Rosa, do *campus* Canindé para o *campus* Itapipoca; Paulo Batista de Lima, do *campus* Tabuleiro do Norte para o *campus* de Limoeiro do Norte; Gladson Leone Rosa, do *campus* Canindé para o *campus* Maranguape; e Cristina Ferreira Gino, do *campus* Limoeiro do Norte para o *campus* Paracuru. Como resultado final, o referido edital apresentou oito vagas para aproveitamento de concurso público.

Foram nomeados pela Portaria nº 386, de 20 de maio de 2019 (DOU de 21 de maio de 2019, Seção II, p. 27) os professores de Música: Kleber da Silva Moreira (*campus* Canindé), Marcelo Anderson da Costa Holanda (*campus* Itapipoca), Laís Costa Rocha (*campus* Crateús), João Paulo Rocha Façanha Moreno (*campus* Guaramiranga), José de Oliveira Filho (*campus* Canindé), Filipe Petterson Barroso (*campus* Tabuleiro do Norte), Fernanda de Moura Estevão Peroba (*campus* Limoeiro do Norte) e João Victor Miranda Leão dos Santos (*campus* Itapipoca).

¹²Vagas: Bateria e Percussão; Canto Popular; Cordas Dedilhadas; Regência; e Sopro e Teclas (Piano, Teclado, Acordeom).

Ainda no ano de 2019, o “Edital 28/Progep-IFCE/2019” apresentou uma vaga¹³ para professor de Música (*campus* Fortaleza). Como resultado divulgado, porém ainda não efetivado, Davi Silvino de Moraes será removido do *campus* Maracanaú para o *campus* Fortaleza; Francisca Antônia Marcilane Gonçalves Cruz será removida do *campus* Sobral para o *campus* Maracanaú; e Laís Costa Rocha será removida do *campus* Crateús para o *campus* Sobral.

No primeiro semestre de 2020, Frances Alexandre Serpa Ferreira foi redistribuído para o *campus* Barra de São Francisco do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

Atualmente o IFCE possui 42 professores de Música e duas vagas para professores de Música para serem preenchidas por aproveitamento de concurso, redistribuição ou novo concurso público (Crateús – 1 vaga e Limoeiro do Norte – 1 vaga).

Análise da formação dos professores do campo de Educação Musical do IFCE

Como resultado do mapeamento dos três grupos de professores de Música do IFCE, grupo I: professores nomeados até o ano de 2010; grupo II: professores nomeados no período de 2011 a 2015; grupo III: professores nomeados no período de 2016 a 2020, constatamos que, até o ano de 2020, os professores de Música do IFCE estão distribuídos em 16 *campi* da instituição (Caucaia, Canindé, Cedro, Crateús, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Paracuru, Sobral, Tabuleiro do Norte e Tauá). A seguir, o resultado do mapeamento (grupo I, grupo II e grupo III):

¹³Vaga: Canto Popular/Dedicação Exclusiva.

Quadro 1 – Resultado do mapeamento de professores de Música do IFCE

1	Francisco José Costa Holanda	Fortaleza
2	Raimundo Nonato Cordeiro	Fortaleza
3	Carlos Augusto Crisóstomo de Morais	Fortaleza
4	Eddy Lincolln Freitas de Souza	Fortaleza
5	Sabrina Linhares Gomes	Fortaleza
6	Marcelo Leite do Nascimento	Fortaleza
7	Elder Pereira Alves	Fortaleza
8	Marcos Paulo Miranda Leão dos Santos	Fortaleza
9	Raimundo Edson Santos Távora Filho	Fortaleza
10	Rubens Tadeu Passos Carneiro	Caucaia
11	Davi Silvino de Moraes	Maracanaú
12	Francisca Antônia Marcilane Gonçalves Cruz	Sobral
13	Marcos Antônio Monte Silva	Crateús
14	Marina Freire Crisóstomo de Morais	Canindé
15	Lia Raquel Monteiro Venturieri	Itapipoca
16	João Paulo Ribeiro de Holanda	Crateús
17	Ana Paula Nogueira da Silva	Cedro
18	Yuri Carvalho Barreto	Canindé
19	Jacó Silva Freire	Tabuleiro do Norte
20	José Wellington Borges Araújo Júnior	Jaguaribe
21	Felipe Eugênio Vinhal	Crateús
22	Renato Mendes Rosa	Itapipoca
23	Gladson Leone Rosa	Maranguape
24	César Augustus Diniz Silva	Crateús
25	Paulo Batista de Lima	Limoeiro do Norte
26	Deyvid Willian Martins	Canindé
27	Paula Figueiredo da Silva	Horizonte
28	Cristina Ferreira Gino	Paracuru
29	Mateus Silva Rocha	Crateús
30	Márcio de Albuquerque Silva	Limoeiro do Norte
31	Thaíse Cristina Marcelino Matias	Limoeiro do Norte
32	José Paulo Pereira	Limoeiro do Norte
33	Clara Bezerra Nunes Barros	Tabuleiro do Norte
34	Cledinaldo Alves Pinheiro Júnior	Tauá
35	Kleber da Silva Moreira	Canindé
36	Marcelo Anderson da Costa Holanda	Itapipoca
37	Laís Costa Rocha	Crateús
38	João Paulo Rocha Façanha Moreno	Guaramiranga
39	José de Oliveira Filho	Canindé
40	Filipe Petterson Barroso	Tabuleiro do Norte
41	Fernanda de Moura Estevão Peroba	Limoeiro do Norte
42	João Victor Miranda Leão dos Santos	Itapipoca

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao analisarmos os currículos dos professores de música do IFCE disponibilizados na plataforma Lattes¹⁴, verificamos que o IFCE possui em 2020 três professores de Música graduados, 12 professores de Música especialistas, 21 professores de Música mestres e quatro professores de Música doutores. Verificamos ainda que, dos 42 professores de Música, atualmente dez continuam em processo de formação, com atividades e cursos em andamento, sendo: seis professores mestrando, três professores doutorando e um professor em estágio pós-doutoral. Destacamos que, entre 42 professores, dez não têm nem estão cursando mestrado e 35 não têm e não estão cursando doutorado.

Compreendemos também os desenvolvimentos da área da Música nos 16 *campi* que apresentam professores de Música e entendemos que em dez *campi* (Caucaia, Cedro, Guaramiranga, Horizonte, Jaguaribe, Maracanaú, Maranguape, Paracuru, Sobral e Tauá) há apenas um professor de Música para atuar no ensino junto a outros cursos e com atividades de pesquisa e extensão na área da Música e no seis demais *campi* existem cursos específicos na área da Música (Canindé, Crateús, Fortaleza, Itapipoca, Limoeiro do Norte e Tabuleiro do Norte). Nos dez *campi* que não possuem cursos específicos na área da Música, temos: um professor de Música graduado, três professores de Música especialistas e seis professores de Música mestres.

No *campus* Fortaleza existe o curso técnico em Instrumento Musical (criado em 2011) e está em processo de criação o curso de licenciatura em Música (tramitando em 2020), o qual possui quatro professores de Música doutores e cinco professores de Música mestres. No *campus* Ta-

¹⁴Verificamos todos os currículos dos professores de música do IFCE disponibilizados na plataforma Lattes com acessos realizados até julho de 2020.

buleiro do Norte existe o curso técnico em Instrumento Musical (criado em 2018), o qual possui dois professores de Música especialistas e um professor de Música mestre. No *campus* Crateús existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2018), o qual possui um professor de Música graduado, dois professores de Música especialistas e três professores de Música mestres. No *campus* Canindé existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2018), o qual possui um professor de Música graduado e quatro professores de Música mestres. No *campus* Limoeiro do Norte existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2019), o qual possui dois professores de Música especialistas e três professores de Música mestres. No *campus* Itapipoca existe o curso de licenciatura em Música (criado em 2020), o qual possui um professor de Música graduado, dois professores de Música especialistas e um professor de Música mestre¹⁵.

Considerações finais

Apresentamos neste capítulo, de modo claro e objetivo, o campo de Educação Musical do IFCE, o mapeamento atual dos professores do referido campo e uma breve análise da formação dos professores de Música da referida instituição.

Com a produção deste texto, foi possível apresentar uma parte do resultado da pesquisa de acompanhamento do campo de Educação Musical do IFCE referente ao período de aproximadamente dez anos, do ano de 2011 ao ano de 2020, visando estudar o campo de Educação Musical do IFCE, propor estratégias para o crescimento da área da

¹⁵Verificamos todas as resoluções de criação dos cursos de Música do IFCE em *links* do *site* institucional com acessos até julho de 2020.

Música na instituição e auxiliar no processo de formação dos professores de Música do campo estudado.

Com a conclusão desta etapa, seguiremos para a última fase desta pesquisa, podendo efetivamente, a partir de então, pensar e propor estratégias coerentes de formação para os professores de Música do IFCE, a serem realizadas a partir do ano de 2021, colaborando assim efetivamente com o campo de Educação Musical do IFCE.

Referências

- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Almedina, 2009.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.
- GOMES, S. L. *Autoridade musical pedagógica: Orlando Vieira Leite*. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- GOMES, S. L. *Consolidação do campo de educação musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GOMES, S. L. *Corpo e voz: consciência corporal no canto coral*. 2011. Monografia (Especialização em Arte-Educação e Cultura Popular) – Programa de Pós-Graduação em Arte-Educação e Cultura Popular, Centro de Educação Tecnológica Darcy Ribeiro, Fortaleza, 2011.

IFCE. *Site institucional*. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/>. Acesso em: 2 ago. 2020.

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

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

PLATAFORMA LATTES. *Site da Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://www.lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 2 ago. 2020.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESCOBERTAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

ANDRÉIA MATIAS FERNANDES

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Fecli) da UECE.

E-mail: andreaia.fernandes@uece.br

AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS

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

E-mail: aurea.cruz@uece.br

JOABE ARAÚJO DE OLIVEIRA

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Científica em Projeto sobre Formação de Professores e Educação Inclusiva.

E-mail: joabe.araujo@aluno.uece.br

Introdução



formação de professores voltada para uma Educação Inclusiva é pauta de diversos congressos e discussões de pesquisadores da área de Educação e vem, nos últimos anos, alcançando espaço e destaque nas esferas políticas e sociais. No entanto, apesar da obrigatoriedade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e das orientações de uma formação inicial inclusiva nos cursos de licenciatura, pesquisas recentes em âmbito nacional têm mostrado que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sala de aula alunos especiais (GLAT *et al.*, 2003).

É indiscutível exercer a ação docente sem relacionar a temática inclusão em nossas práticas cotidianas. Acreditamos que é tão importante que deveria ser um critério básico a ser desenvolvido em todos os cursos de formação docente. Ao falar sobre inclusão educacional, referimo-nos não somente às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas à inclusão de todos, respeitando as diferenças individuais, bem como a diversidade, com todas as suas especificidades. Para Prietro e Arantes (2006, p. 40), a educação inclusiva é:

[...] um 'novo paradigma', que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valo-

rizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Dessa forma, evidencia-se a importância da universidade para a promoção de uma formação de professores que consiga atender a esse “novo paradigma”. A universidade pode e deve contribuir com os processos formativos dos discentes no que se refere à educação inclusiva e assim criar condições mais favoráveis e direcionadas para a inclusão desses futuros educadores no âmbito educacional.

Diante disso, o estudo apresenta uma discussão sobre os processos formativos de licenciandos acerca da Educação Inclusiva e suas perspectivas quanto a essa formação, tendo como foco os cursos de licenciatura de uma universidade pública cearense. Nosso objetivo foi analisar o processo de formação inicial dos acadêmicos dos últimos semestres dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas nos aspectos referentes à Educação Inclusiva. Pretendemos também compreender como os formandos avaliam as abordagens referentes à Educação Inclusiva de seus respectivos cursos e ainda identificar as perspectivas dos futuros professores quanto à sua formação inicial e futura atuação no mercado de trabalho tendo em vista as novas demandas da Educação Inclusiva.

A análise, apoiada na abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010) e na pesquisa empírica, contou com um questionário que foi destinado a cinco discentes de cada um dos cursos ora mencionados. A fundamentação teórica contou com autores que abordam a formação de professores e a Educação Inclusiva, tais como: Freitas (2006), Man-

toan (2008), Mazzotta (2011), entre outros que fizeram parte de nossas discussões.

A seguir, apresentamos um recorte histórico sobre a trajetória da Educação Inclusiva, contextualizando com os aspectos normativos e práticas existentes na universidade. Logo após, abordamos o contexto da formação docente no âmbito acadêmico, o percurso metodológico, bem como as discussões e resultados.

Recorte histórico da Educação Inclusiva

Os primeiros marcos da educação direcionada às pessoas com deficiência no Brasil surgiram no período imperial, durante a década de 1850; atendendo a uma parcela ainda que insignificante de surdos, mudos e cegos, foram fundados o Imperial Instituto do Menino Cego¹ e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos² (MAZZOTTA, 2011). Apesar de essas entidades aparentarem um avanço no país, o que predominou por muito tempo foi o conceito de um ensino segregado da escola comum.

Mazzotta (2011) esclarece que, durante maior parte do século XX, quase todas as instituições especializadas foram iniciativas de grupos particulares; o governo cooperava indiretamente. Com isso, podemos perceber o descaso público desde o início do processo do atendimento educacional de educandos com deficiência. Por conta disso, o autor dividiu a história da Educação Especial em duas fases: “As iniciativas oficiais e particulares oficiais” e “as iniciativas oficiais em âmbito nacional”. Para ele, foi somente a partir da segunda metade do século XX que as

¹ Conhecido atualmente como o Instituto Benjamin Constant (IBC).

² Conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

medidas referentes ao ensino especializado ganharam proporções mais amplas e relevantes (MAZZOTTA, 2011).

Entretanto, o movimento da educação inclusiva ganhou forças a partir de meados da década de 1990, estendendo-se até os dias atuais (MAZZOTTA, 2011). A Declaração de Salamanca, em 1994, foi que despertou essa caminhada em busca de uma escola inclusiva. No Brasil, a Lei nº 9.396/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fortaleceu o direito já preconizado na Constituição Federal de 1988 de implementar o Atendimento Educacional Especializado nas unidades de ensino públicas.

Porém, a Educação Especial foi reforçada com aspectos mais inclusivos com a chegada da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, em 2008, a qual trazia a proposta de garantir o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas públicas, dando suporte complementar e suplementar individualizado no contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008).

O direito à educação em todos os níveis e modalidades para as pessoas com deficiências foi assegurado com mais consistência com a promulgação da Lei nº 13.146/2015, que estabeleceu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; essa foi a ação do governo mais recente que favoreceu esse público-alvo que por muito tempo esteve marginalizado da sociedade.

Esse trajeto nos faz observar que, durante quase um século ou mais, a concepção predominante em relação às pessoas com deficiência era a de efetuar um atendimento separado, isolando tais sujeitos do restante da população. Felizmente esse pensamento veio se modificando ao longo do tempo; embora isso não seja um fenômeno tão antigo,

devemos considerar essa ideia como um avanço comparado ao tratamento antes realizado.

Educação Inclusiva: práticas, desafios e possibilidades

Inicialmente vamos colocar algumas indagações para provocar uma reflexão, pois, quando falamos sobre Educação Inclusiva, vêm-nos muitos questionamentos: do que estamos falando? O que compreendemos como Educação Inclusiva? Quais aspectos normativos e práticas existentes? Essas indagações servirão para nortear o tema em questão. Já vimos neste capítulo alguns recortes históricos para compreendermos o que aconteceu ao longo do tempo. Isso nos orienta e dá subsídio para um diálogo sobre as práticas atuais de Educação Inclusiva, haja vista que, apesar de a legislação garantir a inclusão, na prática encontramos alguns desafios.

É pertinente mostrar a ideia de inclusão. Para isso, vale citar Grassi (2008, p. 2), quem afirma que:

[...] inclusão educacional pressupõe considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade como componente natural (e necessário) no processo de ensino-aprendizagem.

Ao falar sobre inclusão, percebemos através das vivências, atuando no chão da escola e também na universidade, que há políticas com propostas inclusivas, contudo, na prática, a realidade se difere dos textos normativos. Para contextualizar, apresentaremos os números de pessoas que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), com dados de 2011, um bilhão de pessoas vivem

com alguma deficiência. Essa informação nos causa impacto e se faz necessária para nos fazer refletir e nos motivar a seguir em movimento na luta para que essas pessoas tenham os seus direitos garantidos.

Estamos falando sobre Educação Inclusiva no aspecto legal, do direito assegurado para todas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Conforme González (2002, p. 103), “[...] a expressão ‘necessidades educativas especiais’ inclui os alunos que apresentam dificuldades na aquisição das aprendizagens”. Para o autor, essas dificuldades estão relacionadas “a problemas de maturidade”.

As pessoas com dificuldades de aprendizagem necessitam ser incluídas nos espaços educacionais. Grassi (2008, p. 5) assevera que:

[...] incluir significa fazer parte de um grupo, pertencer a ele, ser aceito como se é, ser respeitado e valorizado com suas características individuais, participar desse grupo, das atividades e oportunidades dadas a todos.

Estamos de acordo com essa fala e acreditamos que precisamos abrir caminhos para possibilitar essa quebra de barreiras. Vale reforçar que, com a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, observamos um aumento dos números de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas, os quais conseqüentemente estão chegando às universidades.

Para Mantoan (2008, p. 57), “[...] a Educação Inclusiva tem por objetivo entender e reconhecer o outro dentro de suas possibilidades”. Para compreender esse objetivo, faz-se primordial uma sensibilização de forma geral dos organismos que compõem o âmbito acadêmico. É importante que seja realizado um trabalho coletivo como forma

de facilitar a acessibilidade, desde a mudança nos documentos, matrizes curriculares e demais instrumentos.

No entanto, cabe ressaltar que buscamos minimizar esses desafios, criando mecanismos com possibilidades de equiparar as diferentes situações adversas. Existem nas universidades cearenses grupos de estudos, seminários e eventos com o objetivo de provocar os discentes, docentes e gestores a uma sensibilização. Consideramos essas práticas, mesmo que ainda tímidas, um subsídio para a efetivação da melhoria com o processo da inclusão na universidade.

A Educação Inclusiva no contexto da formação inicial

Com a implementação de políticas públicas de Educação Especial e o avanço das conquistas legais do acesso igualitário, surge no país um amplo debate sobre a necessidade de investimentos físicos e principalmente pedagógicos às escolas regulares e à formação de professores. Nesse contexto, a inclusão social:

[...] enquanto processo implica mudanças que são urgentes, fundamentais e constantes, envolve uma abordagem diferente que possibilite a identificação e a resolução das dificuldades que surgem no espaço escolar. (GRASSI, 2008, p. 7-8).

Diante desse cenário, a formação inicial de professores voltada para uma educação inclusiva se torna fundamental nos processos de desenvolvimento profissional do futuro professor. Contudo, como aborda Pimenta (2007), o que se vê é um constante descompasso entre a formação universitária e a realidade das escolas públicas brasileiras. Pensando nessa formação, Goffredo (1999, p. 68) destaca que:

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

Como destacado pela autora, é imprescindível que a formação inicial esteja atrelada a uma visão crítica e realista da sociedade em que está inserida. A Educação Inclusiva, dessa forma, passa a ser um paradigma emergencial, o qual ainda caminhamos a passos lentos para a sua efetivação.

É certo dizer, como já destacado no texto, que durante as últimas décadas o movimento pela Educação Inclusiva tem alcançado garantias legais, políticas, sociais e pedagógicas, contudo a sua concretização nos espaços educacionais ainda é tímida, principalmente quando o assunto é a formação inicial de professores. Ao falar sobre os desafios de uma educação inclusiva, Freitas (2006, p. 176) afirma que:

[...] hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Em concordância com a pesquisadora, acreditamos que, para uma mudança significativa nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, em relação à Educação Inclusiva, é necessário repensar o currículo. A discussão deve estar em todo o percurso de formação, e não apenas em disciplinas específicas e, por vezes, meramente teóricas. A formação então deve propiciar ao discente conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de profissionais conscientes e reflexivos.

Isso posto, consideramos que a formação inicial exerce papel fundamental na prática profissional dos professores, sendo a partir dela que o futuro docente construirá seu repertório pedagógico e seus conhecimentos teórico-práticos. Portanto, a universidade deve oferecer uma educação plural, uma formação em uma perspectiva diversificada e inclusiva, em que a universidade e a escola trabalhem em conjunto de forma integradora.

Percurso metodológico

O trabalho aqui delineado tem como base discussões sobre os processos formativos relacionados à Educação Inclusiva de acadêmicos que estão na fase final dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas. Para o alcance dos objetivos propostos e tendo em vista a problemática anunciada, a presente pesquisa foi desenvolvida com o apoio da abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010) e empírica.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário contendo quatro questões discursivas, elaboradas de acordo com os objetivos a serem alcançados. Aplicamos o questionário com dez alunos, sendo cinco do curso de Pedagogia e cinco do curso de licenciatura em

Ciências Biológicas, que estavam em fase de conclusão do curso. Para manter o sigilo de informações pessoais, atribuímos a cada sujeito um pseudônimo.

Os dados foram trabalhados a partir de uma análise temática apoiada nas ideias de Gomes (2016). Assim, através da leitura e releitura do material e buscando compreender as particularidades, a análise traz quatro categorias temáticas, que serão discutidas no próximo tópico.

Discussões e resultados

As discussões aqui apresentadas esboçam as experiências e concepções de discentes dos últimos semestres dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia acerca da Educação Inclusiva. Após a análise dos questionários, o texto foi elaborado visando abordar quatro categorias principais: conceito de Educação Inclusiva, currículo, conhecimentos adquiridos e prática como aprendizagem. Vale destacar, como já mencionado anteriormente, que os nomes destacados nas citações são pseudônimos, utilizados para manter o sigilo de informações pessoais sobre os respondentes.

O primeiro questionamento buscava compreender o que os alunos entendiam por Educação Inclusiva: a maioria concordou que esse tema não envolve apenas as pessoas com deficiências, mas a participação de todos, assegurando os seus direitos:

A Educação Inclusiva permite a inclusão de todos os discentes, tanto aqueles com deficiências quanto aqueles que não as possuem. (JENIFFER – Ciências Biológicas).

Sobre o termo, entendo como direito educacional e sem distinções, em que transforma o espa-

ção educativo em igual e pertinente a todos. Não se volta apenas à pessoa com deficiência (isso é Educação Especial), mas a todo indivíduo na sociedade. (CINEIDE – Pedagogia).

As opiniões expressadas pelas discentes vão ao encontro do pensamento de Grassi (2008, p. 6), para quem:

[...] a inclusão se caracteriza como uma ampliação do acesso à educação a grupos excluídos historicamente desse direito em função de classe social, gênero, etnia, faixa etária e deficiência, o que garantiria a democratização do ensino.

Assim, pode-se destacar que o conceito de escola inclusiva não deve se limitar apenas a instituições que abrem seus espaços para alunos com necessidades educacionais especiais, a escola inclusiva deve, portanto, garantir os direitos de todos igualmente, e os futuros docentes demonstraram estar conscientes dessa questão.

Outra informação coletada foi sobre as disciplinas ofertadas nos cursos que abordavam direta ou indiretamente conteúdos relacionados à educação de pessoas com deficiências. No curso de Ciências Biológicas, predominaram as disciplinas de Estrutura da Educação Básica, Didática e Estágios. Já no curso de Pedagogia, as mais citadas foram as disciplinas de Psicologia e Educação de Excepcionais³.

Possivelmente algumas das ementas dessas disciplinas não tinham como finalidade principal trabalhar a área da inclusão, contudo os professores ministrantes se dispuseram a implementar o assunto nas disciplinas. Tal ação corrobora o que defende Santos (2015), para quem a

³ A disciplina recebe essa nomenclatura devido à matriz curricular do curso ter sido elaborada em 1990, no entanto vale destacar que uma nova matriz está sendo desenvolvida.

formação docente deve superar a fragmentação do currículo e/ou a mera inserção de disciplinas com conteúdos específicos. Dessa forma, a educação inclusiva não precisa estar limitada apenas a disciplinas segregadas, mas pode estar inserida nos conteúdos das demais.

Outra questão levantada diz respeito à avaliação dos cursos por parte dos licenciandos e à relação pertinente aos conhecimentos adquiridos na graduação sobre o ensino direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Dos respondentes, apenas um considerou esses saberes suficientes para a atuação em sala de aula. Para Jéssica, do curso de Ciências Biológicas, deveriam existir disciplinas específicas sobre o assunto, pois, além de não existirem disciplinas voltadas à Educação Inclusiva, o assunto é discutido de forma esporádica, em momentos de estágio ou discussões sobre temáticas educacionais. Para a aluna, a ausência de disciplinas específicas cria uma lacuna no conhecimento necessário para lidar com a realidade de sua futura profissão.

Para Felipe e Eloísa, alunos do mesmo curso, a faculdade ajuda apenas a nortear, é a base do saber, no entanto são as experiências que de fato vão proporcionar os conhecimentos mais significativos. A aluna Andreia, também das Ciências Biológicas, possui um conceito semelhante: ela justificou sua resposta elencando que sua experiência em sala de aula desvinculou-se dos ensinamentos teóricos obtidos na universidade: “[...] *apesar de abordar o tema da educação inclusiva, quando vivenciei isso na sala de aula não soube direito o que fazer*”.

Essa dicotomia entre teoria e prática na universidade demonstra a fragmentação da formação inicial docente e nos remete às discussões travadas por Pimenta (2007) na busca de uma unificação entre escola e universidade. Al-

guns alunos do curso de Pedagogia concordaram com essa ideia entre a desvinculação entre teoria e prática:

[...] na teoria, foram bem abordados os assuntos, porém na prática, que me lembre, não teve nenhuma aproximação. (ÂNGELA – Pedagogia).

[...] Durante a graduação, podemos conhecer muito sobre o 'mundo' a ser trabalhado dentro de uma escola. Temos alguns contatos diretos com o espaço, no entanto não o suficiente para conhecer o contingente de particularidades presentes no espaço escolar. O que conhecemos na base teórica em muitos casos fica distante do que encontramos nos ambientes educativos. (CINEIDE – Pedagogia).

Vale ressaltar a posição de Alessandro, também aluno da Pedagogia, para quem a graduação sempre vai deixar lacunas, principalmente tratando-se da inclusão escolar, que é uma abordagem bastante ampla. O estudante, porém, defendeu o curso ao enfatizar que este está tentando cumprir o seu papel. De acordo com a concepção de Alessandro, a formação inicial não é capaz de preparar um professor para todos os tipos de situações que serão enfrentados, desse modo é necessário que o docente esteja em constante formação.

O último questionamento foi a respeito da experiência que tinham com alunos com deficiências. Entre os discentes das Ciências Biológicas, três afirmaram ter essa vivência adquirida no estágio; outra aluna também confirmou possuir, mas não especificou onde; e outro disse não ter experiência. Entre os cursistas da Pedagogia, três certificaram obter essa experiência em um projeto da prefeitura municipal de Iguatu, Ceará (CE), que ofertava bolsas de monitoria para trabalhar com estudantes com defici-

ências; outra declarou ter adquirido no estágio; e o último informou não possuir.

Os dados estatísticos revelam que uma grande parcela dos discentes dessa instituição experimentou algum tipo de situação com educandos com necessidades educacionais especiais; o estágio supervisionado e o Projeto de Monitor de Inclusão⁴ da prefeitura de Iguatu-CE foram os principais acessos para essa vivência.

Vale comentar que na fala dos alunos não foram citadas somente as dificuldades, mas também foram narrados relatos positivos e reflexões que ajudam a traçar novas medidas de ensino, a saber:

[...] durante o estágio supervisionado em uma das turmas que desenvolvi as atividades havia alunos com deficiências visuais, que abrangeram um aluno com cegueira e outro com baixa visão. Com isso, fizemos modelos didáticos acerca dos assuntos que abordamos em sala de aula a fim de facilitar a compreensão desses alunos principalmente e possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa. (JENIFFER – Ciências Biológicas).

[...] no estágio supervisionado na educação infantil, escolhi a sala onde duas crianças com deficiência, e nas observações me foi clara a distinção que a professora regente faz ao trabalhar os conteúdos. Exemplo, as demais crianças precisam fazer o nome completo e as crianças com deficiência só fazem as iniciais, sendo que percebi que a capacidade de ambos está muito além. (DAIA-NE – Pedagogia).

⁴ Projeto realizado pela prefeitura municipal da cidade de Iguatu/CE, o qual oferece bolsas remuneradas anualmente para pessoas com ensino médio concluído para trabalharem com alunos com deficiências auxiliando os professores na sala de aula.

De acordo com os dois depoimentos, ambas as universitárias, por meio dessa vivência, apontaram estar construindo um novo perfil como futuras educadoras, criando metodologias de ensino, caminhos e possibilidades, não se acomodando diante dos obstáculos que apresentam os alunos da Educação Especial e/ou Inclusiva.

Considerações finais

Assim como em outros trabalhos qualitativos, não foi intenção desta pesquisa traçar generalizações, tampouco esgotar o tema; o intuito foi provocar reflexões acerca da formação de licenciandos dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas quanto à Educação Inclusiva.

Diante do contexto apresentado, é possível dizer que houve avanços significativos na legislação e na trajetória dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito educacional (desde a inclusão nas escolas regulares até seu ingresso na universidade), no entanto percebemos que ainda é incipiente a realidade vivenciada nas escolas e universidades, pois, de acordo com o referencial disposto e os relatos dos discentes, é possível evidenciar que se faz necessário um olhar sensível para as matrizes curriculares, bem como para os conteúdos programáticos que são ministrados nos cursos de formação inicial dos futuros professores.

Referências

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 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GLAT, R. et al. *Panorama nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003.

GOFFREDO, V. L. F. S. Como formar professores para uma escola inclusiva?. In: SEED. (org.). *Saldo para o futuro: educação especial – tendências atuais*. Brasília, DF: MEC, 1999.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 79-108.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRASSI, T. M. *A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária*. Curitiba: SEED-PR/UFPR, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, G. C. S. Formação continuada para professores para educação inclusiva: análise de um curso de pós-graduação. In: CNFP, 3., 2015, Águas de Lindoia. *Anais [...]*. Águas de Lindoia: Unesp, 2015. v. 3.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE IGUATU-CE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ELIZABETE DA SILVA OLIVEIRA

Pós-Graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Excelência (FAEX) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuou como bolsista no projeto de extensão universitária "Formação docente e inclusão: compartilhando e ampliando saberes". Professora da rede privada de ensino de Iguatu, Ceará. E-mail: elizabetesilva038@gmail.com

MARIA DA GLÓRIA ALVES DE OLIVEIRA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do projeto de extensão universitária "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva". E-mail: gloriaoliveira47@outlook.com

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Especial/ Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e graduada em Psicologia pela UFC. Docente da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenadora do projeto de extensão universitária "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva" e do projeto de pesquisa "Inclusão nos cursos de licenciatura da UECE: narrativas de alunos com deficiência".

E-mail: giovana.falcao@uece.br

Introdução



inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino no Brasil é algo recente, tendo sido iniciada somente a partir dos anos 1990. Por muito tempo, essas pessoas foram excluídas na sociedade, depois foram assistidas em instituições especializadas, tendo se iniciado mais recentemente o seu processo de inclusão nos diversos contextos sociais, sendo a escola um desses espaços.

A defesa pela inclusão das pessoas com deficiência tomou forças com a luta da sociedade civil, encontrando ressonância no movimento internacional. As Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) são alguns dos documentos que influenciaram fortemente a legislação brasileira.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 explicita que a educação é direito de todos. Também a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece no artigo 58 que a educação especial é a modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, destinada aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996). Já em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que prevê:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]. (BRASIL, 2008, p. 14).

Embora exista previsão legal assegurando que todos devem estar na escola regular, muitos são os desafios que ainda cercam a escola inclusiva. A inclusão exige mudanças na organização do trabalho pedagógico, que deve se pautar no respeito e na valorização da diversidade de todos os que a compõem. É importante ressaltar que as escolas não enfrentam dificuldades apenas na inclusão, uma vez que as dificuldades são de muitas ordens. Pletsch (2009) explica que incluir as pessoas com deficiência em um contexto precário não é suficiente para romper a exclusão. É preciso refletir sobre o assunto de maneira articulada para transformar a realidade da sala de aula.

A grande dificuldade é chegar a um sistema de ensino que atenda às necessidades não somente de alguns alunos ou de um público específico, de maneira segregacionista, mas sim que possibilite o aprendizado de todos os educandos, respeitando as diferenças existentes. Nesse sentido, a formação de professores se apresenta como aspecto fundamental para que o docente desenvolva uma prática, de fato, inclusiva. A formação de professores para a inclusão exige constantemente repensar e ressignificar a própria concepção de educação, entendendo que o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação de conceitos e conteúdos, muitas vezes, estereotipados.

Entendendo a complexidade presente na formação de professores para a educação inclusiva, sabendo que esta deve ir além da formação inicial e acontecer de modo permanente, indagamos: como se dá a formação docente para os professores da sala comum do município de Iguatu, no Ceará? Assim, interessa saber se a oferta de formação continuada para os professores da sala comum desse município do Ceará atende às expectativas desses docentes e se possibilita uma atuação de fato inclusiva. Desse modo, definimos como objetivo do estudo compreender se a formação vivenciada por professores de Iguatu favorece uma atuação inclusiva.

Para tanto, ouvimos, por meio de entrevistas semiestruturadas, quatro professores da educação básica da rede pública municipal. A investigação é de natureza qualitativa, por se tratar de um estudo que objetiva compreender, de modo mais aprofundado, o que dizem e pensam os professores sobre suas atuações junto aos alunos com deficiência, incluindo, assim, aspectos da subjetividade dos investigados. De acordo com Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os entrevistados são professores dos anos iniciais do ensino fundamental, graduados em Pedagogia, os quais possuem mais de cinco anos como docentes. Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados no estudo como: professora 1 (P1), professora 2 (P2), professora 3 (P3) e professor 4 (P4), sendo três participantes do sexo

feminino e um deles do sexo masculino. A pesquisa foi desenvolvida em Iguatu, cidade que fica a aproximadamente 340 quilômetros de Fortaleza, capital do Ceará. As ações de inclusão nesse município tiveram início no ano de 2005 e atualmente a rede municipal de educação conta com 13 salas de recursos multifuncionais.

Refletir sobre a formação de professores para uma escola inclusiva se constitui uma necessidade, pois, como bem se sabe, muitos são os desafios, tanto no que se refere à formação inicial quanto no que se referem à formação continuada, especialmente para o professor da sala comum. É recorrente ouvir os professores expressando que não se sentem preparados para atuar com alunos com deficiência, revelando, assim, a fragilidade de suas formações.

Este escrito está organizado em três seções, além desta, de caráter introdutório. Na seção seguinte, abordamos sobre a formação de professores para a inclusão; na sequência, analisamos os dados da pesquisa; e, por fim, trazemos as considerações finais.

Formação de professores para a inclusão: caminho em construção

Falar sobre a formação de professores voltada para a inclusão dos alunos com deficiência exige olhar para o contexto mais amplo, entendendo como o direito à educação formal para essas pessoas foi acontecendo ao longo do tempo, sendo processo ainda em construção.

A educação da pessoa com deficiência passou por um processo de exclusão, negação, segregação, até se falar em inclusão. É importante ressaltar que a luta por parte de familiares e profissionais foi determinante na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2011, p. 16):

[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.

Isso acarreta uma série de preconceitos, marginalização e uma visão errônea a respeito das pessoas com deficiência, colocando-as como se estivessem em um estado imutável e que, por isso, não mereciam atenção.

No período pós-guerra, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 estabeleceu que todos têm direito à educação, crescendo, a partir de então, o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, influenciando ações em diversos países. A Conferência de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são importantes documentos resultantes desse movimento. Signatário das duas conferências, o Brasil incorporou nos seus marcos legais e políticos a perspectiva da educação inclusiva.

O movimento inclusivo chegou às escolas gerando demandas e exigindo mudanças, que ainda não foram atendidas plenamente conforme preconiza a legislação. O professor é figura central nesse contexto, que deve atender a todos os alunos de modo indistinto. Rosa (2018) explica que, com o aumento das demandas em função da diversidade nas escolas, é preciso maior investimento em políticas públicas de formação de professores, porque as funções e tarefas dos docentes têm se ampliado e se tornado mais complexas. As políticas devem compreender ações de formação inicial e continuada como iniciativas do Estado em cooperação com a sociedade. Prieto (2006, p. 60) enfatiza que “Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar”. É necessário tomar consciência de que

a escola é um espaço formativo para os alunos com deficiência, e não apenas um ambiente de socialização, como destaca a mesma autora.

Nesse sentido, a formação de professores se revela como área estratégica na efetivação da educação inclusiva. É imprescindível que o professor da sala comum esteja preparado para atender às necessidades de todas as crianças, de maneira que promova a inclusão dos discentes que têm deficiência. A respeito disso, Prieto (2006) destaca que a formação dos profissionais da educação, incluindo todos que participam desse meio, professores, funcionários técnico-administrativos, etc., é essencial para garantir a matrícula de todos os alunos na escola regular. Ainda sobre esse assunto, Glat e Nogueira (2003) salientam que, no que diz respeito à educação inclusiva, o educador precisa estar preparado para lidar com as diferenças e diversidades da sala de aula.

No tocante à formação de professores, a LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 59, define que os profissionais devem possuir:

[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A vigente LDBEN assegura também, em seu artigo 62, no parágrafo primeiro, que:

A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Prieto (2006, p. 58) declara que:

[...] se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 anuncia que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. (BRASIL, 2008, p. 17).

A legislação brasileira define diretrizes para a formação de professores, porém nem sempre ela acontece como deveria ou, na maioria das vezes, não é suficiente para atender à realidade educacional. Afinal, a formação inicial e continuada dos professores deve ser um espaço que promova reflexão, e não apenas um acúmulo de informações e conteúdos. No entanto, é importante esclarecer que a formação sozinha não dá conta de todas as problemáticas relacionadas à inclusão daqueles que têm deficiência; diversas mudanças e investimentos precisam acontecer para que a inclusão se efetive de fato.

Constituindo saberes para a inclusão: o que dizem os professores da sala comum

Para compreender se a formação vivenciada por professores de Iguatu, no Ceará, favorece uma atuação inclusiva, indagamos sobre a formação inicial¹, procurando

¹ Quando tratamos sobre a formação inicial, referimo-nos especificamente à abordagem da educação especial nessa formação.

saber como a temática da inclusão foi vivenciada no curso de Pedagogia; se foram abordadas disciplinas voltadas para a educação especial.

As falas revelaram que, de um modo geral, a formação inicial dos participantes pouco abordou sobre educação das pessoas com deficiência. Para alguns, o tema foi tratado em uma disciplina específica; outros nem sequer lembraram de ter estudado sobre o assunto. Ao ser indagado sobre disciplinas que tratam da educação das pessoas com deficiência, P1 respondeu: “*Na pós-graduação, sim. Na graduação mesmo, não. Não tinha nenhuma disciplina voltada para a educação inclusiva*”. Percebemos na fala da professora que ela não havia recebido suporte na formação inicial para trabalhar com alunos com deficiência, tendo sido somente no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional que ela veio a ter contato com o tema abordado.

Também falando a respeito de sua formação inicial, P2 expressou o seguinte:

Na Pedagogia, a gente viu muito. Assim, na faculdade não é suficiente, porque você, pra ver, você vê rápido, porque só são duas vezes por mês que eu fazia. Então, se a gente não se aprofundar, não for pesquisar [...].

Para essa professora, o fato de ter feito uma licenciatura em caráter especial dificultou a aprendizagem; ela afirmou que, para suprir essa dificuldade, é preciso continuar estudando.

Embora tenham ressaltado haver disciplinas voltadas para a educação especial e inclusiva, reconheceram que estas não foram suficientes, demonstrando uma fragilidade na formação inicial, levando-nos a pensar no distanciamento de tais disciplinas em relação à realidade e

à necessidade de se contemplar a educação das pessoas com deficiência em disciplinas específicas, mas também em todas as disciplinas. Glat e Nogueira (2003) ressaltam que os currículos dos cursos de formação de professores devem estar voltados para preparar o graduando para trabalhar com alunos com deficiência.

Ainda sobre a formação inicial, P3 declarou: “*Não. Na época, não*”, afirmando que não havia estudado sobre a temática em sua graduação. Sobre as disciplinas voltadas para a inclusão vivenciadas na formação inicial, P4 afirmou: “*Não. Nenhuma disciplina. Porque hoje é obrigatório ter, mas, quando eu fiz a Pedagogia, ainda não tinha essa obrigatoriedade de ter essa disciplina*”.

P4 cursou, além da graduação em Pedagogia, licenciatura em Letras e Biologia. Sua fala revelou que a discussão sobre a educação especial é recente na história das licenciaturas e que as disciplinas específicas da área não eram obrigatórias, a exemplo da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se tornou obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia através de um decreto de lei do ano de 2005. Desde sua obrigatoriedade, como destaca Pletsch (2009), houve uma demora na adequação dos cursos, o que pode ter prejudicado a formação de muitos professores. A autora salienta ainda que, “[...] de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão” (PLETSCH, 2009, p. 150). Entendemos que a garantia de uma disciplina não é suficiente para ofertar uma formação consistente no atendimento aos alunos com deficiência.

Em seguida, indagamos sobre a formação continuada, procurando entender se esta tem favorecido uma atuação inclusiva. Entendemos que a formação dos pro-

fessores deve acontecer de modo permanente. Na mesma perspectiva, Formosinho (2009, p. 226) concebe a formação docente como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Perguntamos aos entrevistados se participavam de cursos voltados para a educação especial, sejam eles ofertados pela Secretaria Municipal de Educação ou por iniciativa própria. P1 assim se posicionou: “*Não. Nunca participei*”. P2 afirmou o seguinte: “*Não. Cursos eu nunca participei, não*”. Quando questionamos se a Secretaria Municipal de Educação ofertava cursos voltados para a temática, a docente respondeu: “*Assim, se ofertaram, nunca me comunicaram pra mim participar*” (P2). P3 disse que havia realizado um curso *on-line* por iniciativa própria: “*[...] foi um curso de 180 horas, ‘Educação especial e gestão democrática’*”. P4 assim se expressou sobre a questão:

Sim. Tenho curso de 120 horas, tenho de 180 horas, tenho de 200 horas e tenho a especialização de 540 horas. Alguns foram ofertados pela Secretaria de Educação e outros foram pela minha própria iniciativa. O primeiro que eu fiz ofertado pela Secretaria de Educação foi em 2008; depois 2010 fiz novamente e 2011; 2012 eu fiz um voltado pro Atendimento Educacional Especializado, de 200 horas, ofertado pela Secretaria de Educação. Os outros foram minha iniciativa.

Na fala do professor 4, observamos que ele declarou ter participado dos cursos ofertados pela Secretaria Mu-

nicipal de Educação, os quais não são recentes, destacando que atualmente não têm sido ofertados cursos para a área destinados aos professores da sala comum.

Alguns docentes buscaram a formação por iniciativa própria, porém dois expressaram que nunca haviam participado de nenhum curso na área, alegando que a prefeitura municipal nunca havia ofertado, o que chama a atenção, pois ambos têm alunos com deficiência. Prieto (2006) ressalta que os sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino devem ter compromisso com a formação continuada de professores, visto que essa formação funciona como uma maneira de assegurar que os educadores estejam aptos para implantar novas propostas e práticas educativas de inclusão.

A compreensão e o trabalho na educação especial exigem tempo e dedicação, ficando comprometidos em formações a curto prazo, as quais pouco se distinguem das disciplinas semestrais da graduação. Desse modo, percebemos a necessidade de investir em formações continuadas consistentes para os professores, dando ênfase para a educação das pessoas com deficiência.

Quando questionamos se consideravam suficientes os conhecimentos que possuíam para trabalhar com o aluno público-alvo da educação especial, os professores reconheceram que não eram suficientes, apontaram a fragilidade dos processos formativos e expressaram que precisam aprender sempre, afirmando que cada aluno precisa ser olhado em sua especificidade. P1 respondeu:

Não. Não vou mentir: não são. [...] a cada deficiência que a gente recebe na nossa sala de aula, [...] a gente precisa, sim, de uma formação, de uma preparação para lidar melhor com ele nessa parte de inclusão.

Sua fala demonstra a consciência de que a formação está sempre em processo. Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 8) destacam que “[...] o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão”. Além disso, percebemos o “caminho” percorrido para atuar com alunos com deficiência na sala comum. Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 8) asseveram que “[...] o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão”. Além disso, percebemos o “caminho” percorrido para atuar com discentes com deficiência na sala comum.

P2 disse que seus conhecimentos eram suficientes para uma atuação junto aos alunos com deficiência, pois tinha amor pelos estudantes:

Eu acho que sim, porque primeiro você tem que ter o carinho e o amor pelo que você faz, principalmente pela educação. Se você não tiver aquele amor, você não trabalha com nenhum tipo de menino, nem que tenha deficiência, nem que não tenha. Hoje em dia, a gente tem muita ajuda, porque tem os monitores, tem a menina do AEE [Atendimento Educacional Especializado], que acompanha também, aí tudo ajuda muito, assim.

Sua fala indica que entende a docência como missão, vocação, assim o amor é o mais importante. Entender a docência como vocação significa que essa é uma condição natural, independentemente do contexto ou mesmo do desejo da própria pessoa. Sendo assim, pouco necessita aprender. P2 também ressaltou o apoio de profissionais que a ajudam junto aos alunos com deficiência, favorecendo que se sinta mais preparada por contar com o auxílio deles. Ao ressaltar o apoio de profissionais, a professora está se referindo aos monitores de inclusão, bolsistas sele-

cionados pelo município que acompanham diretamente o aluno com deficiência em sala de aula. Entretanto, os monitores não têm formação suficiente para isso, visto que muitos ainda estão cursando a graduação e outros têm apenas o ensino médio completo.

Respondendo se os conhecimentos são suficientes para a atuação na educação inclusiva, P3 afirmou:

Eu acredito que não, porque todo dia eles apresentam uma necessidade diferente, né? E a gente tem sempre que tá buscando cursos e meios pra trabalhar com esse tipo de deficiência e com esse tipo de aluno.

Assim como P1, ela revelou entender que precisa ampliar conhecimentos, principalmente em função das demandas que vão surgindo. No mesmo sentido, P4 ressaltou que os conhecimentos que possui não são suficientes:

Não. A cada dia, eu preciso aprender pra poder realizar esse trabalho na sala de aula, porque hoje eu consigo realizar um trabalho, amanhã, com o mesmo aluno, dentro do mesmo objetivo, já sinto dificuldade.

Os professores 1, 3 e 4 reconheceram a necessidade de ampliar conhecimentos teóricos, deixaram clara a importância de estarem atentos à realidade para possibilitar uma melhor intervenção e expressaram suas dificuldades em seus cotidianos de sala de aula em função da fragilidade de conhecimentos.

Ao ser indagada sobre os saberes que mobilizava diante dessas dificuldades, P1 disse:

Não adianta tá com aquela criança dentro da sala de aula como se ele fosse um objeto, né? Então, a gente procura pesquisar sobre métodos pra

trabalhar e adaptar as atividades de acordo com o mundo deles, a forma melhor pra que eles possam lidar.

Para a referida professora, a formação inicial oferece apenas noções básicas, por isso realiza pesquisas para conseguir desenvolver seu trabalho junto ao discente com deficiência. Percebemos na fala da docente a necessidade de buscar novos conhecimentos, de construir e reconstruir seus conhecimentos de acordo com cada estudante que chega, bem como a necessidade dos conhecimentos curriculares para auxiliar a sua prática docente. É importante destacar, no entanto, que, ao afirmar “a gente procura pesquisar”, a professora se referia à busca da temática na internet, e não a uma pesquisa mais sistematizada.

P3 relatou que tem estudado a respeito das deficiências e procurado atividades específicas de acordo com a necessidade dos educandos:

[...] Pesquisas a respeito da deficiência e atividades diferenciadas, diversificadas, pesquisas também nessa área e tá trabalhando com atividades que sejam direcionadas pra atender à deficiência, à necessidade daquele aluno.

Notamos na fala da professora a necessidade de novos conhecimentos, buscando por conta própria ampliar informações e planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

Em relação às estratégias utilizadas diante das dificuldades apontadas, P4 pontuou o seguinte: “*Eu procuro algo teórico pra depois eu tentar realizar a prática. Leio muito a respeito da inclusão*”. Os conhecimentos teóricos são destacados como muito importantes por esse professor, talvez por isso tenha feito várias graduações e especializações. O educador português António Nóvoa defen-

de a necessidade de uma formação teórica consistente, no entanto ressalta que esta precisa ser crítica e possibilitar a reflexão constante sobre a prática.

É possível perceber que os professores demonstraram buscar alternativas solitárias e parecem não contar com muitos apoios diante das dificuldades. Também destacaram a necessidade de ampliar os conhecimentos, aspecto salutar, pois a profissão docente exige que se aprenda sempre. Somente P2 não mencionou esse aspecto, por entender que o amor é suficiente, uma afirmação que é preocupante, pois os conhecimentos teóricos – a reflexão sobre a prática – são elementos imprescindíveis para a atuação docente. Sobre os saberes necessários para a prática docente, Nóbrega-Therrien, Menezes e Therrien (2015, p. 190-191) afirmam:

Tendo em mente que a experiência prática deve estar associada à teoria, e que esta, sozinha, tampouco seja suficiente ao êxito da ação pedagógica, entende-se que se torna necessária uma articulação entre os saberes oriundos do mundo da vida e os que se constituem como do mundo sistêmico. Desse modo, é do professor o desafio de fazer a integração entre esses dois tipos de conhecimento, os da ação cotidiana e os teóricos [...].

As falas evidenciam que a formação inicial e continuada vivenciada pelos participantes apresenta fragilidades, repercutindo diretamente em suas práticas junto aos alunos com deficiência.

Considerações finais

Para responder aos objetivos deste estudo, ouvimos quatro professores da educação básica de Iguatu, no Cea-

rá. A fala dos participantes evidenciou fragilidade em seus processos formativos. Em suas graduações, a educação especial foi pouco abordada e, quando o tema foi tratado, aconteceu de maneira superficial. Além disso, segundo os participantes, a Secretaria Municipal de Educação de Iguatu não tem ofertado formação continuada para os docentes voltada para a educação especial, revelando a necessidade de maior investimento por parte do município em formação para os professores da sala comum.

Percebe-se que os professores buscam suprir as lacunas deixadas pela formação inicial na formação continuada procurando fazer cursos na área por iniciativa própria. Esse foi um desafio identificado na fala dos participantes. Entretanto, entende-se que desejar ampliar os conhecimentos não deve acontecer apenas diante das carências da formação inicial, mas deve ser um ato movido pela necessidade de buscar novas práticas e atualizar os conhecimentos constantemente.

Entender sobre aspectos da formação docente de professores da sala comum se revelou em importante atividade, permitindo conhecer como acontece a formação dos professores de Iguatu. Contudo, acreditamos que essa realidade não é somente desse município, mas é também vivenciada em outras cidades. Sendo assim, faz-se necessário maior investimento nos cursos de graduação e na formação ofertada pelos municípios no que se refere à educação especial.

O estudo possibilitou ricas reflexões a respeito da realidade vivenciada pelos docentes junto a alunos com deficiência. Trouxe ainda importantes contribuições pertinentes ao debate sobre formação inicial e continuada, favorecendo à comunidade acadêmica refletir sobre suas práticas para a construção de uma escola inclusiva. Nesse

sentido, entendemos que o estudo chama a atenção para a necessidade de se lançar um olhar mais sensível e comprometido com as necessidades formativas dos professores da sala comum em relação à educação especial.

Referências

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão *versus* integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Araraquara, n. 59, p. 1-11, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

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

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 134-141, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M. N.; MENEZES, E. A. O.; TERRIEN, J. A reflexividade como busca de sentidos e signi-

ficados: contribuição na formação dos saberes docentes. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, n. 25, p. 171-199, 2015.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PRIETO, R. G. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. In: ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 56-73.

ROSA, M. G. O. Políticas inclusivas para formação docente: desafios possíveis?. In: LOSS, A. S.; VAIN, P. D. (org.). *Ensino superior e inclusão: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais*. Curitiba: CRV, 2018. p. 157-171.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Salamanca: Unesco, 1990.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Brasília, DF: Unesco, 1998.

DURVAL FERRAZ: DOS SABERES DOCENTES E TRAJETÓRIA À POLÍTICA – A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DITADURA MILITAR E NO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA (1964-2004)

MARCO AURÉLIO DE PATRÍCIO RIBEIRO

Pós-Doutor pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor), mestre em Educação pela Universidade de São Marcos, especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), em Fortaleza, e em Teologia no Instituto Pio XI, em São Paulo, e graduado em Psicologia Clínica pela Unifor. Docente e coordenador do curso de Pedagogia e de curso de pós-graduação no UNI7. Desenvolve atividades de formação de professores: graduação e pós-graduação. E-mail: marcoaurelio@7setembro.com.br

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduado em Ciências Sociais pela UFPB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), ambos da UFPB, atuando como orientador (mestrado e doutorado). Professor titular da UFPB. Lotado no Departamento de Metodologia da Educação (DME) no Centro de Educação (CE). Pesquisador convidado do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD) da Universidade do Algarve/Portugal. Pós-Doutorando em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra/Portugal. Bolsista de produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (PQ2). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Paraíba e do Histedbr-GT-PB. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) desde a fundação, em 1999. Membro do Comitê de Assessoramento de Educação (CA-ED) do CNPq. E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

Introdução



objetivo deste capítulo é realizar uma análise histórica das políticas de educação no Brasil e no Ceará no período que vai do regime militar à redemocratização, apontando as semelhanças e as diferenças com a política educacional do governo federal na atualidade. Para isso, fizemos uso da metodologia biográfica, investigando o trabalho educacional e político desenvolvido por Durval Ferraz em Fortaleza, onde atuou profissionalmente entre 1976 e 2004, ficando conhecido por sua prática docente, luta sindical e defesa dos direitos humanos.

O problema da pesquisa foi refletir sobre os desafios pedagógicos de reorientação da educação que explicitam as dificuldades docentes para ensinar formação científica de forma crítica diante do momento político atual, que se assemelha ao do período da ditadura militar.

Metodologicamente nossa pesquisa foi realizada com um caráter histórico-biográfico de natureza qualitativa, com ênfase em Memória e História. É importante lembrar, como um dos desenvolvimentos recentes da reflexão sobre a Memória, a noção de que se refere não apenas ao passado e ao presente, mas também ao futuro, afinal é sempre a memória de alguém que visa ao devir.

Os governos militares (1964-1985), combatidos por Durval Ferraz, atacaram o movimento estudantil, ideologizaram o ensino e aplicaram na educação um método tecnicista que se espelhava no estilo gerencial do modelo de produção capitalista. Com a abertura democrática, de início pouca coisa mudou, mas, com a Constituição de 1988, pôde-se ver mudanças para reverter as práticas educativas que lembravam a ideologia da ditadura.

Da pesquisa concluímos que no Brasil de hoje há uma precarização do trabalho docente e um retrocesso democrático que atinge a educação como um todo, voltando a ser alvo de um controle ideológico em que os professores são citados como comprometidos com ideologias de esquerda, assemelhando as políticas educacionais contemporâneas às vividas no período da ditadura.

Como referências bibliográficas, recorremos a: Delory-Momberger (2012) e Machado (2011), além de Vasconcelos *et al.* (2013), os quais são bases de apoio à fundamentação metodológica da pesquisa em História da Educação usando o método biográfico e à análise dos dados colhidos, além de publicações outras dos referidos autores.

Fundamentados nos autores citados, dentre outros, buscamos relacionar as informações e os dados colhidos no estudo da vida do educador Durval Ferraz com os fatos históricos da educação no Brasil e no Ceará no período de sua atuação profissional e de sua luta política.

Hobsbawn (1995) e Ribeiro (2019) ajudam a compreender a sociedade, a política, a economia e os laços sociais no período marcante dos governos militares no Brasil, possibilitando observarmos as aproximações e afastamentos desse período em que o biografado teve forte atuação social e o momento presente, de retrocesso nos avanços sociais conquistados nas duas últimas décadas.

Trazendo à luz reflexões mais aprofundadas sobre a História da Educação do Brasil e do Ceará das últimas décadas do século XX, buscamos autores que deram grandes contributos devido a seus escritos consistentes, possibilitando analisarmos o referido período histórico com profundidade, como: Guiraldelli Júnior (2018), Magalhães Junior (2002), Romanelli (2012), Saviani (2011) e Vieira (2002).

Durval Ferraz: uma vida, muitas lutas

Em cordel ainda inédito, Luís Távora Ribeiro (2020) define assim Durval Ferraz, com quem teve uma longa amizade e atuação conjunta no ensino e na política: “Peço a Deus para falar / Desse homem na verdade. / Que viveu fazendo o bem / Aqui em nossa cidade. / Por todo o nosso país / Fez muita gente feliz, / Durval Ferraz caridade”.

Sendo filho da terceira esposa do seu pai, que o fez alvo de preconceito na Itambé de então, Durval não se deixou abater e foi uma criança alegre, característica marcante de sua personalidade por toda a vida. De família pobre, ajudou a criar os irmãos, devido à ausência do pai. Acordava às 4h30 para tirar leite das vacas e tomar banho no rio. Aos 16 anos, começou a trabalhar para ajudar sua mãe, carregando as compras das pessoas no supermercado em troca das gorjetas, depois trabalhou na bilheteria do cinema da cidade, o que lhe permitiu assistir aos filmes que passavam, o que ele, adolescente, adorava.

Incentivado pela mãe, foi para o rigoroso seminário Diocesano em Salvador, onde desenvolveu disciplina pessoal e pôde estudar. Viveu intensamente (como tudo que fez) seus estudos e sua espiritualidade. Desejando a santidade e lutando contra os desejos humanos, adoeceu de

uma úlcera que o acompanhou por toda a vida, exigindo cuidado na alimentação.

Foi na Faculdade de Filosofia que conheceu sua futura esposa. Deixou o seminário em 1976 e foi morar em Fortaleza (terra de sua esposa), onde se casaram. Em Fortaleza, iniciou sua carreira docente, ministrando 30 aulas semanais nas maiores e melhores escolas católicas da cidade. Logo se tornou uma referência entre os professores, por sua metodologia de ensino inovadora (em que os alunos eram protagonistas do processo) e por sua postura empática e acessível aos discentes, a quem chamava de maninhos ou maninhas.

Como professor de Religião e Filosofia, tinha sua imagem muito ligada às escolas, o que o tornava, para alguns professores, um aliado das direções. Essa imagem mudou em 1986, ano em que iniciaram as reivindicações de melhorias salariais pelos professores das escolas privadas no Ceará, e Durval despontou como liderança na busca desse pleito da categoria. “Baiano de Itambé / Jovem foi pra Salvador. / Veio então pra Fortaleza / Fez-se até vereador. / Dos rincões lá da Bahia, / Ceará lhe acolheria / Terras de Nosso senhor” (RIBEIRO, 2020).

Ligado ao Movimento de Valorização dos Professores (MVP), Durval passou a ser militante ativo, participando inclusive da invasão ao sindicato dos professores (tido como pelego), permanecendo na ocupação até a retirada à força pela polícia militar. Essa experiência de luta sindical o aproximou do Partido dos Trabalhadores (PT), em que foi indicado como candidato a vereador na eleição de 1988, tendo como *slogan* de campanha “Os meninos e o povo no poder”, assumindo o compromisso de luta pelas causas das crianças pobres, prostituídas e abandonadas nas ruas de nossa cidade.

Eleito, assumiu as bandeiras sociais e ligadas aos direitos humanos, sendo o pioneiro na política do Ceará a publicamente lutar pelos direitos das prostitutas e dos homossexuais, luta difícil, pois era carregada de preconceitos. Durval criou a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar a prostituição infantil turística em Fortaleza numa época em que essa chaga social passava despercebida. Foi dele a iniciativa de criar a comissão de direitos humanos da Câmara Municipal de Fortaleza, tendo sido seu primeiro presidente. Aproximou-se da luta por moradia, tornando-se uma de suas bandeiras, e envolveu-se em todas as lutas contra tudo o que ferisse a dignidade da pessoa humana.

Foi secretário de Educação do município de Horizonte, Ceará, experiência muito negativa, dita por ele mesmo, pois exigia perfil de gestor, o que não era seu forte. Ainda assim, deixou uma marca na cidade pela gentileza e empatia com que atendia a todos os professores que o buscavam.

Após três mandatos, deixou a política, canalizando sua atenção para a formação de professores de ensino religioso da rede pública. Durval publicou então seu livro *Fonte de reflexão: o segredo dessa vida* (2011) e criou o projeto *Camelô da vida: onde todos são aprendizes*, com o fim de transmitir a sua admiração por Jesus Cristo através de palestras, de reuniões e do próprio livro, que era um guia de orientação aos professores sobre o que ensinar e como ensinar durante as aulas de orientação sociorreligiosa.

Nesse novo momento, voltou a Itambé, na Bahia, e realizou por vários dias um trabalho formativo com os professores de religião de sua cidade natal, mesma formação que intencionava realizar por todo o Brasil. Infelizmente foi acometido de uma doença neurológica degenerativa

que o fez perder lentamente sua memória e capacidade motora, impedindo-o de levar seu projeto à frente, vindo a falecer em 2018, aos 71 anos.

Um educador na política e as políticas de educação no Ceará

Nosso objetivo na pesquisa foi realizar um resgate histórico do trabalho educacional e político desenvolvido por Antônio Durval Ferraz Soares, baiano nascido em Itambé e que morou em Fortaleza, onde atuou profissionalmente, sendo um líder dos professores entre os anos de 1976 e 2004, ficando conhecido por sua atuação docente ligada à Teologia da Libertação, por sua luta sindical e pela defesa dos direitos humanos.

Temos a convicção de que não esgotamos nesta pesquisa toda a trajetória de vida do biografado, mas sim, com o apoio de diversos outros agentes e situações, revelamos os momentos fortes desse educador político e desvelamos os conflitos e tensões de um povo em um determinado período histórico. Ao resgatar essas memórias, analisamos importantes contextos do trabalho e da luta docente de uma geração de profissionais nas décadas de 1970 a 1990 no Brasil, em especial, no Ceará.

A pesquisa teve como recorte temporal três momentos de atuações educacionais e sociais compreendidas no período das décadas de 1970 ao início dos anos 2000. Passamos discretamente pela vida pessoal do biografado do ano de seu nascimento, em 1947, infância e juventude ao seu ingresso no Seminário Católico na Bahia, mas foi exatamente quando deixou o seminário para casar e ao se mudar para o Ceará que começou sua atuação como docente no ensino de Filosofia e de Religião em várias escolas

privadas de Fortaleza e na Faculdade de Filosofia de Fortaleza (Fafifor), ligada à Igreja Católica.

A primeira trajetória se deu nas vivências docentes que ocorreram nas décadas de 1970 até a sua eleição a vereador de Fortaleza em 1988. A segunda trajetória foi curta, mas intensa na luta pela retomada do sindicato dos professores do Ceará das mãos de lideranças pelegas entre 1986 e 1987. A terceira trajetória pesquisada foi a que teve mais fontes documentais, que vai de 1989 a 2004, quando da sua atuação como vereador de Fortaleza.

Estes foram os cenários da pesquisa realizada, com respectiva delimitação temporal (1976 a 2004). Desse modo, Antônio Durval Ferraz Soares emerge de forma decisiva e atual, postergando seu legado docente de dedicação ao outro, político humanista cristão, sindicalista corajoso e tantos outros adjetivos que se poderia imputar a este que soube, como poucos, ter uma autêntica presença solidária.

Apesar da ampliação de vagas em todos os níveis de ensino, durante os governos militares (1964-1985) as marcas deixadas durante esse período foram, de maneira geral, negativas. A repressão aos movimentos estudantis, a tentativa de controle ideológico sobre o ensino, a proibição em 1969 da participação de professores, alunos e funcionários das escolas e das universidades em manifestações de caráter político foram algumas das ações praticadas pelo governo.

Com perfil tecnicista, o ensino brasileiro busca treinar o aluno, voltando o olhar para o mercado de trabalho, focando a profissionalização e aplicando conceitos da gestão empresarial na formação dos estudantes: racionalidade, organização, objetividade e eficiência.

A adaptação do ensino à concepção taylorista, típica da mentalidade empresarial tecnocrática, exige o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho docente com a devida especialização e burocratização. (ARANHA, 1996, p. 123).

Os governos militares não revogaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, mas introduziram alterações, a exemplo de diversos acordos, pelos quais o Brasil recebeu apoio financeiro e técnico para implantar as mudanças na educação.

Desenvolve-se então uma reforma autoritária, vertical e domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao sistema econômico, dependente e imposto pela política norte-americana. (VIEIRA, 2002, p. 232).

No Ceará, governado por coronéis, o projeto nacional foi implantado em sua plenitude, sendo gerido de forma autoritária: eram constantes as trocas dos secretários de educação e dos gestores das escolas, além da contratação de professores politicamente ligados ao governo, sem concurso público.

Durante os anos de 1984 a 1988, apesar de encerrados os governos militares no Brasil com a eleição à presidência de Tancredo Neves, um civil, quem faleceu antes de tomar posse, sendo substituído por seu vice, José Sarney, que havia sido da Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido que havia dado sustentação aos governos militares, e havia mudado para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), vivenciou-se uma formação acadêmica e um ensino escolar ainda com um forte viés autoritário, do ponto de vista da definição dos objetivos de aprendiza-

gem tendenciosos política e pedagogicamente à formação de um aluno passivo e silencioso, além de uma avaliação classificatória, que marginalizava e excluía. A permanência das disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nas grades dos conteúdos escolares é prova disso, somente vindo a ser substituídas por Sociologia e Filosofia com a Constituição Federal de 1988.

A formação obtida nas escolas e no ensino superior nesse período trazia o prejuízo de uma capacitação profissional com formação científica e social referendada pela falta de reflexão crítica, ausência de diálogo, sem visão humanista contextualizada e transformadora. A atuação dos professores nesse período, com exceções, era pausada pela omissão em relação à formação de uma consciência crítica nos discentes. Reinava ainda o medo das consequências do patrulhamento ideológico que havia se instalado nas escolas.

O Ceará buscava mudanças. Durante o governo de Gonzaga Mota, eleito pelos coronéis, tendo rompido posteriormente com eles, iniciou-se um processo de municipalização da educação no Ceará, mas, com a desorganização crescente na economia do estado, a oposição ganhou a eleição seguinte e propôs mudanças na gestão. Esse movimento de jovens empresários vinculados ao Centro Industrial do Ceará (CIC) e liderados por Tasso Jereissati chegou propondo rupturas com várias tradições da política cearense, sendo chamado “governo das mudanças”, tendo durado quatro mandatos, três de Tasso Jereissati e um de Ciro Gomes.

Durante esse período, a educação passou por grandes transformações, nem todas consideradas boas. O estado voltou a centralizar a gestão da educação e fez um grande enxugamento no quadro de profissionais, demitindo

13.000 professores. Isso colocou a categoria profissional em posição de combate em relação ao novo grupo político que dominava o estado. Na tentativa de reverter essa situação, o governador Ciro Gomes assumiu no seu governo o *slogan* “Educação – A revolução de uma geração”, que investiu pesadamente na formação dos diretores das escolas e na capacitação dos professores, mas não atentou para a necessidade de conquistar a adesão da categoria do professorado para a “revolução” anunciada, dificultando o processo de mudança na educação cearense.

Com o retorno de Tasso Jereissati ao governo do estado, iniciou-se um processo que foi desastroso para a educação do estado, a universalização do telensino, bandeira de sua segunda gestão. Além de sua implantação de forma autoritária, problemas técnicos e políticos inviabilizavam seu funcionamento de forma eficiente. Apesar das críticas, o governador insistiu no telensino como política de governo. Análises posteriores demonstram que esse erro comprometeu uma formação educacional de qualidade a toda uma geração de cearenses, de forma irreparável.

Alguns dos aspectos positivos do “governo das mudanças” foram o investimento financeiro crescente e a profissionalização dos quadros de pessoal, com a realização de concursos em todos os níveis nas três universidades cearenses: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

Um espaço de formação de pensamento crítico que apareceu nas escolas nesse período foi exatamente o da formação religiosa, quando professores, inspirados pela Teologia da Libertação, usavam suas aulas para falar de uma mensagem cristã, em que os pobres e os jovens eram a opção preferencial dos discursos e das práticas sociais

incentivadas pelos professores dessa disciplina. Na década de 1980, os professores de formação religiosa eram tidos pelos alunos na mais alta conta, sendo as aulas de religião esperadas com ansiedade pelos discentes. Grandes professores que surgiram no período tornaram-se líderes e referência aos estudantes da época. Dentre esses professores, destacou-se Durval Ferraz.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a Igreja Católica claramente fez uma opção preferencial pelos jovens e pelos pobres. A metodologia ver, julgar, agir e rever era difundida como uma estratégia de leitura crítica da sociedade capitalista, levando os jovens engajados em movimentos cristãos, mesmo diante de governos militares que silenciavam e censuravam toda a crítica social, a desenvolverem uma consciência crítica, superando as consciências ingênua e mágica, tão presentes e difundidas pelos grandes meios de comunicação, todos apoiadores do estado de exceção vivido. A voz crítica dos atores sociais ligados à Teologia da Libertação¹ era um dos poucos sinais de esperança na capacidade de superação da ditadura instalada no Brasil.

Como filósofo, Durval mais questionava do que respondia, usando a maiêutica como forma de buscar os saberes prévios dos alunos e motivá-los a participarem dos intensos debates que incentivava. Fazia uso, nos anos 1970, sem ser um teórico da educação, de metodologias ativas, sala de aula invertida, trabalhos em grupos, protagonismo discente na aprendizagem, valorização de saberes prévios do educando, além de um posicionamento que levava os

¹ A Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que a teologia, para concretar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais.

estudantes a serem sujeitos pensantes, politizados. Tudo isso pautado por uma postura empática, que servia de modelo como forma de relacionamento nos laços sociais, e por uma presença solidária característica dos educadores bem resolvidos consigo mesmos e com sua profissão, que se encontrou no seu desejo de estar e de ser professor, podendo assim deixar a sala de aula como um grande espaço democrático, onde os alunos pudessem expor e viver seus próprios desejos.

Análises conclusivas

Vive-se no Brasil de hoje um retrocesso democrático que atinge em cheio a educação como um todo – em especial, a educação superior. Somente nos primeiros meses deste ano, houve ação direta do presidente da república na nomeação de três reitores de universidades federais sem respeitar a lista resultante do processo eleitoral realizado nas instituições de ensino superior, tendo como critérios utilizados na escolha a vinculação ideológica e o alinhamento com a política de austeridade difundida pelo governo, em um claro retrocesso democrático, voltando às práticas realizadas nos governos militares durante a ditadura.

A educação volta a ser alvo de um controle ideológico, no qual os professores são citados pelos altos escalões do governo como sendo comprometidos com ideologias de esquerda, quando não comunistas, e com a difusão de expressões de gênero não “naturais”, sendo acusados de fazerem uso de “kits gays”, difundirem mamadeiras de “pirocas” e divulgarem ideias contidas em cartilhas que incentivariam práticas sexuais as mais diversas, inclusive “bestiais”, nas palavras da ministra dos Direitos Humanos, Damares Alves.

Além de uma tentativa de intimidar os professores com o controle ideológico de suas práticas educacionais, esse processo de ataque aos docentes consegue enfraquecer a já fragilizada autoridade desses profissionais, criando conflitos nos laços sociais escolares entre professores e alunos e na relação entre família e escola.

A precarização do trabalho docente vem sendo acelerada tanto nas instituições públicas como nas privadas, com o achatamento salarial que vem numa tendência crescente, sendo que o pior ainda está por vir, com a reforma da previdência, que ampliará o tempo de serviço para os professores em todos os níveis, além de igualar os regimes trabalhistas das instituições públicas aos das particulares. Nesse aspecto, nem mesmo os governos militares tiveram a coragem de tratar com tamanha crueldade os professores.

Vivemos tempos de “Necropolítica”, conceito proposto pelo pensador camaronês Achille Mbembe (2019)², que significa a gestão de territórios de degradação, desintegração social e morte. No Brasil, esses territórios são especialmente as periferias, onde a morte provocada pela gestão e a política torna-se uma situação naturalizada. No discurso filosófico da modernidade, das muitas experiências de destruição humana pode-se muito bem extrair uma leitura da política, da soberania e do sujeito a partir de considerações como “quem importa” e “quem não importa”, “quem pode viver” e “quem tem que morrer”.

As semelhanças entre o momento político atual e o que foi vivido pelo Brasil a partir de 1964, que perdurou

² Joseph Achille Mbembe é filósofo e pensador camaronês, estudioso da escravidão, da descolonização e da negritude. Professor visitante e pesquisador das Universidades de Columbia, Brookings, Pensilvânia, Califórnia, Yale e Harvard.

por 20 anos, bem como os movimentos democráticos de resistência, tornam as vivências docentes, sindicais e políticas de Durval Ferraz extremamente atuais, justificando uma pesquisa e um estudo sistemático a partir de sua história de vida (biografia), acerca das práticas históricas na educação dos governos militares ao período da redemocratização do Brasil.

A educação é um espaço complexo que exige comprometimento, perseverança, bom senso e continuidade. As mudanças das leis que a regem podem até ser rápidas, mas as mudanças nos entremuros da escola não se propagam de forma imediata, por isso as transformações são decorrentes de ações cotidianas. No caso de erros cometidos pela política educacional governamental, a demora na chegada ao dia a dia da escola só é superada pela posterior tentativa de correção das diretrizes negativas implantadas. Portanto, um resgate da História e da Memória dos erros cometidos no passado pode ajudar a pensarmos em um projeto para a construção de uma educação que forme sujeitos críticos e autônomos, preparados para o trabalho e para a vida como um todo.

Referências

ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

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 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FERRAZ, D. *Fonte de reflexão: o segredo dessa vida*. Fortaleza: Premium, 2011.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2018.

HOBSBAWN, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACHADO, C. J. *O barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate*. Fortaleza: UFC, 2011.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. *História e memória da educação do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1, 2019.

RIBEIRO, L. T. F. *A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade*. Curitiba: Appris, 2019.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

VASCONCELOS, J. G. et al. (org.). *Pesquisas biográficas na educação*. Fortaleza: UFC, 2013.

VIEIRA, S. L. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.



SEÇÃO II
ESTÁGIO CURRICULAR
& PRÁTICA DE ENSINO



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA E SIGNIFICATIVA

RAFFAELE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

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

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

ANDRÉ PONTES SILVA

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Saúde do Adulto pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Didática pela Faculdade de Administração Humanas e Exatas (FAHE) e graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano (Ceucar). *Level 2 Anthropometrist – Technician Full Profile* (ISAK). Pesquisador integrante dos grupos de pesquisas: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação para Promoção da Saúde (GEPEPS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT); Reabilitação, Exercício e Movimento (Removi) da UFMA; e Rede Integrada de Professores de Educação Física (PROEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

E-mail: contato.andrepsilva@gmail.com

Introdução

Para falar sobre estágio curricular, sem dúvida alguma, é necessário entendermos aquilo que aqui chamamos de “formação significativa” e, nesse sentido, adotamos a concepção de Pimenta (2011) e acrescentamos: a formação significativa de um profissional garante que ele desenvolva compreensão, paciência, pensamento crítico, reflexivo e holístico; uma formação que incentiva a pesquisa, que identifica problemas e tenta resolvê-los, que planeja, executa e reajusta atividades e tarefas de acordo com as necessidades identificadas no contexto do exercício profissional. A formação significativa é também aquela que internaliza o compromisso, o respeito, a educação e a sensibilidade humana com vistas a participar da construção do conhecimento, superação de dificuldades, desenvolvimento de competências e respeito à pluralidade cultural.

Mas, afinal, como conduzir um futuro professor de Educação Física aos caminhos de uma formação significativa? Segundo Almeida (2015), isso é possível através da aproximação com a realidade escolar, possibilitando a observação, identificação de problemas, experiências e execução/testagem dos conhecimentos previamente adquiridos e produzidos desde o início do curso de formação, facilitando uma interpretação da dinâmica que envolve

o processo educativo e as relações existentes no âmbito escolar.

A aproximação de um estudante do curso de licenciatura em Educação Física com a realidade escolar, considerada o seu alvo após a formação inicial, a depender de cada contexto, pode possibilitar o desenvolvimento profissional e transformar a sua atuação docente em uma prática significativa, permitindo a autoidentificação de potencialidades e limitações. Compreendido isso, nesse momento você deve estar se perguntando: “Mas qual é a possibilidade admissível de aproximar legalmente um futuro professor de Educação Física da atual realidade escolar?”. E a resposta é perceptível: por meio do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial.

Nesse sentido, realizamos uma incursão nas pesquisas sobre a temática e identificamos algumas contribuições do estágio como espaço de produção de conhecimentos imbricados de saberes, fazeres e atitudes.

A pesquisa de Almeida (2015) objetivou conhecer a percepção docente e discente sobre a contribuição do estágio de cursos de licenciatura em Educação Física no estado de Mato Grosso para a formação do futuro professor e objetivou conhecer também como são estruturadas e organizadas as disciplinas de ECS dos referidos cursos. Os resultados descrevem que a maioria dos professores apresenta satisfação em ministrar as disciplinas de estágio e os acadêmicos as consideram importantes, devido à aproximação da realidade escolar.

A investigação mencionada observou avanços no processo de estruturação e organização do estágio na formação de professores, entretanto poucos acadêmicos reconhecem como algo que é construído e contínuo, pois há grupos que valorizam a vivência e o contato direto com

o fazer, outros priorizam os conhecimentos advindos de cursos, leituras e livros e há ainda os que reconhecem a relação com os pares como uma forma também de aprendizado do trabalho docente. Como possibilidade concreta desse espaço formativo, a autora exemplifica a realização de seminários que contam com a participação dos professores das escolas-campo e apresentação das produções dos acadêmicos, socializando o conhecimento construído por todos os envolvidos no ECS.

Ademais, o estudo de Almeida (2015) reforça ainda a necessidade de um novo olhar para a formação inicial e para o ECS como elemento de extrema importância na formação dos futuros professores. Continua afirmando que infelizmente:

[...] ainda existe uma predominância da dicotomia teoria e prática que se expressa de forma significativa tanto nas narrativas dos professores como nas manifestações dos acadêmicos. (ALMEIDA, 2015, p. 191).

Embora essa indissociabilidade tenha sido discutida por diversos autores, situando a associação entre teoria e prática como princípio formativo, sabemos que a dicotomia ainda está muito presente nas instituições de ensino superior.

Destacamos também o estudo de Kronbauer (2013), que analisou como os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) caracterizaram as reflexões acerca da sua prática pedagógica nas disciplinas de estágio, bem como a relação dessas qualificações com os processos de reflexividade. Foi apontada a necessidade de articulação entre as dimensões teóricas e práticas na formação inicial com destaque ao estágio como um momento de suma impor-

tância, em que as ações educativas no ECS devem ser realizadas antes, durante e após as intervenções, de forma a ressignificar as práticas pedagógicas.

Canciglieri (2016) relatou sobre a presença do estágio supervisionado na vida profissional do professor principiante de Educação Física e objetivou compreender suas influências na prática profissional, docência e saberes desses professores. A dissertação define o estágio como: um espaço e lugar de formação, que apresenta potencialidades e limites a serem considerados, uma vez que esse promove os primeiros contatos com a escola; como experiência profissional, favorece constructos reflexivos dos professores sobre a sua própria prática profissional ao articular saberes docentes com o saber fazer da prática profissional na escola; a constituição de uma identidade docente permeada por diversas experiências. Portanto, seu desenvolvimento nas instituições formadoras consolida espaços de produção de conhecimentos repletos de saberes, fazeres e atitudes.

Outra contribuição sobre a análise do desenvolvimento do ECS no ensino fundamental a partir da organização do trabalho pedagógico no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi realizada por Martins (2017). Os resultados obtidos nessa pesquisa afirmam que o estágio é uma disciplina de extrema relevância para a formação docente dos acadêmicos, contudo este tem enfrentado dificuldades na realização de suas atividades devido a suas características e especificidades pedagógicas, tais como: o tempo de realização e sua organização no contexto de estágio; os vínculos institucionais estabelecidos entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes de ensino; a aproximação entre teoria e prática, muitas vezes, percebida de forma disso-

ciada; a ausência de uma coordenação específica para o estágio; o acompanhamento dos acadêmicos por parte dos docentes orientadores; e a inexistência de diálogos entre docentes do ensino superior (professores orientadores) e docentes da educação básica (professores colaboradores).

Concordamos com Martins (2017) quando relatou ser substancial compreender a importância da relação entre universidade e escola, com destaque ao desenvolvimento do estágio, um espaço propício para favorecer esse intercâmbio.

Para este estudo, utilizamos a nomenclatura “Estágio Curricular Supervisionado” (BRASIL, 2015), por certificar o estágio como um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores do curso de licenciatura em Educação Física, refletindo, portanto, o ECS como um componente curricular que exige aprovação nos cursos superiores, devendo, desse modo, ser supervisionado e ministrado por um professor que possui uma prática significativa.

O ECS tem suas peculiaridades e apresenta diferenças do estágio profissional. Conforme as descrições de Pimenta e Lima (2012, p. 24), o ECS deve:

[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas.

Por outro lado, o estágio profissional objetiva:

[...] inserir o aluno no campo do trabalho configurando uma porta a este, portanto, volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de um determinado segmento de trabalho. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 24).

Em outros termos, o ECS é uma oportunidade que o discente possui, durante sua formação inicial, para legitimar o “casamento” da teoria com a prática considerando a indissociabilidade dessas, além de vivenciar as dificuldades do exercício da docência. É durante o ECS que podemos sistematizar os planejamentos, conhecer a realidade escolar, construir o início da carreira, experimentar as curiosidades docentes e discentes, (re)conhecer as próprias limitações e competências individuais/coletivas, descobrir que não determinamos o certo e o errado, o forte e o fraco, o rápido e o lento, o inteligente e o ignorante.

Diante dessa reflexão, o ECS permite sentir o “cheiro” da didática e o “calor” das perspectivas, “saborear” os erros e as falhas para fortalecer a arte de ensinar, compartilhar dúvidas a fim de encontrar respostas mais próximas e verídicas, e assim sucessivamente, uma vez que o que “cai na prova” (na formação inicial) nem sempre “cai na vida” (durante o exercício profissional).

Partindo desse panorama, é possível elencar o seguinte problema: qual é a realidade e o processo do ECS do curso de licenciatura em Educação Física do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (Parfor/UFMA)? Nessa perspectiva, o objetivo central desta pesquisa consiste em analisar a realidade e a aplicabilidade do ECS no curso de licenciatura em Educação Física como experiência formativa a partir de sua organização curricular.

Quanto à metodologia aplicada, utilizamos a abordagem qualitativa, com pesquisas bibliográfica e documental, tendo como análise o método dialético. Assim, além desta introdução, apresentaremos o ECS como espaço de uma prática significativa e as proposições para

sua realização, tendo como base o Projeto Pedagógico (PP) do curso de licenciatura em Educação Física do Parfor/UFMA. Em seguida, apontaremos as considerações finais, buscando responder à questão problematizadora desta investigação.

O estágio como campo de uma prática significativa: proposições para o seu desenvolvimento

O estágio envolve atividades de docência compartilhada, dado que o curso de formação atua em colaboração com as escolas-campo de estágio que se auxiliam mutuamente no processo formativo do futuro professor.

A regulamentação das atividades de ECS da UFMA compreende as orientações da Lei nº 11.788/2008, manifestadas na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) nº 684/2009. De acordo com o artigo 6º da referida resolução, “[...] o estágio não será caracterizado como disciplina, mas como outra forma de atividade curricular, de natureza eminentemente prática” (UFMA, 2009, p. 2).

O estágio no PP do curso ponderado nesta pesquisa é caracterizado como um componente integrador do currículo, com destaque para a construção da unidade dialética entre teoria e prática, que possibilita ao aluno a interação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho; este reflete diretamente na formação da identidade do futuro profissional. Também reforça em seu texto que é através do trabalho pedagógico que se promove a articulação teoria-prática no processo de formação, o que resulta na consequente aproximação com a realidade escolar de forma planejada e sistemática, rompendo com a concepção técnico-linear de se fazer currículo (UFMA, 2015).

A Resolução Consepe nº 684/2009 apresenta o estágio como uma atividade acadêmica supervisionada, desenvolvida no ambiente de trabalho, com o objetivo de preparar o aluno para a vida cidadã e para o trabalho (UFMA, 2009).

Assim, o ECS é concebido como um dos espaços de formação profissional que permite *in loco* a participação do futuro professor em ambientes próprios, onde ele realizará sua atividade profissional. Este, então, em conjunto com a prática como componente curricular, tem por objetivo a relação entre teoria e prática social, conforme expressa o artigo 1º, parágrafo 2º, e o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social. Nessa direção, o estágio corrobora os estudos de Almeida (2015), Canciglieri (2016) e Martins (2017), pois caracteriza-se como um momento de produção de conhecimento a partir do contato real em situação de trabalho, sendo sistematizado para contemplar todas as fases da educação básica (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio), conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização do ECS no curso de licenciatura em Educação Física

Estágio Curricular Supervisionado	Carga horária
Estágio Curricular I: Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I	90h
Estágio Curricular II: Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II (100h) e no Ensino Médio (125h)	225h
Estágio Curricular III: Elaboração do Relatório Final de todo o período de Estágio	90h
Total	405h

Fonte: UFMA (2015).

Essa organização permite ao acadêmico da licenciatura em Educação Física uma aproximação com a realidade escolar a partir da segunda metade do curso, assim como o estágio profissional em diferentes esferas de intervenção, vinculado aos núcleos temáticos de aprofundamento, segundo determina a Resolução CNE/CES nº 2/2015.

Entretanto, conforme apresentamos anteriormente, várias são as dificuldades vivenciadas no ECS que se refletem na dicotomia da teoria e prática, como: valorização dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação; planejamento das disciplinas com foco na realidade escolar e na produção de saberes; maior diálogo entre os professores de conhecimentos específicos e de disciplinas pedagógicas, em que acontece o ECS (ALMEIDA, 2015; CANCEGLIERI, 2016; KRONBAUER, 2013; MARTINS, 2017).

Registramos, como discussão importante, as características de uma proposta de estágio numa perspectiva crítica, em que o ECS deveria propiciar um fio condutor na formação de professores, favorecendo a inter-relação com as demais áreas de conhecimento, e desenvolver a práxis pedagógica, na perspectiva de compreensão da unidade teoria-prática a partir do princípio educativo.

Essa tarefa não é tão simples, mas também não se caracteriza como algo inatingível. Para Pimenta (2011), implica a apropriação e associação de saberes específicos da área, transformados em conteúdos de ensino que exigem a transposição didática aos conhecimentos tácitos ou habilidades didáticas, desenvolvidos na prática pedagógica docente. Numa mesma linha de raciocínio, Tardif (2015) afirma que o ECS representa a experiência mais radical vivida pelo acadêmico em sua formação profissional durante a trajetória de tornar-se professor.

Observamos que o “ser professor” não se limita apenas a conhecimentos técnicos, uma vez que existem representações e significações atribuídas à área e ao ser professor de Educação Física, até mesmo pelas concepções que entremeiam sua formação, as quais são reproduzidas e ressignificadas em sua ação docente nas práticas curriculares, o que requer, portanto, um espaço de discussão filosófica, histórica e política da escola e da própria Educação Física.

O estágio desenvolvido no curso de licenciatura em Educação Física do Parfor/UFMA é realizado em escolas, preferencialmente da rede pública; busca contemplar a cultura escolar e toda a sua rotina diária de ações e atividades para reconhecimentos dos agentes sociais; caracteriza-se como um momento significativo para a formação profissional, dotado de ousadia, desafio em que o estagiário se sinta provocado a inovar em suas habilidades e estratégias metodológicas; visa apropriar-se dos conteúdos da cultura corporal para transmitir o acervo de conhecimentos ao seu alunado. Outro aspecto que merece destaque é a experiência docente desenvolvida ao longo do estágio, que poderá ser objeto de estudo contínuo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e consequente produção de saberes, bem como a sua socialização no cenário acadêmico-científico.

As atividades desenvolvidas no ECS contemplam algumas fases que são imprescindíveis para o êxito do processo formativo, a saber: 1) diagnóstico da escola-campo em que será realizado o estágio, por meio de visitas ao espaço escolar, registros no diário de bordo sobre a percepção e características da escola e diálogo com gestores e professores de outras disciplinas; 2) entrevista com o professor de Educação Física da escola e apreciação dos

conteúdos programáticos que serão desenvolvidos no período do estágio; 3) observação das aulas do professor supervisor do processo de estágio a partir do preenchimento minucioso do questionário, que contempla os seguintes aspectos: dados de identificação, natureza da aula e espaço de realização, estrutura da aula – ambiente, material didático, habilidades do professor, desenvolvimento da aula, aspectos didáticos cognitivos, relacionamento professor/aluno e comportamento dos alunos; 4) planejamento didático, destinado à elaboração dos planos de ensino/aula, oficinas, cursos, eventos científicos, culturais e esportivos, seminários, avaliação dos planos aplicados, entre outras atividades afins; 5) regência de sala de aula com a aplicação do planejamento previamente elaborado e com a supervisão do professor de Educação Física da escola-campo de estágio.

Todos esses procedimentos são vivenciados em cada etapa do ECS previsto no projeto de curso. Ao final de cada momento formativo, os estagiários organizam a experiência didático-pedagógica e elaboram o relatório final. Este é socializado na última etapa do ECS com a turma e toda a comunidade escolar participante dessa atividade em forma de evento didático-pedagógico de culminância da ação formativa. É um momento significativo de construção de conhecimentos alicerçados na prática singular de cada estagiário em contato com a realidade escolar.

Nesse ponto de vista, afirmamos que o ECS assume no currículo prescrito e vivenciado na formação inicial de professores uma ação interativa baseada na construção social dos diferentes contextos escolares, em que (re) produzem concepções sobre a educação, docência e Educação Física escolar, materializadas nas práticas construídas e (re)significadas cotidianamente.

Conclusão

Pela observação dos aspectos analisados sobre algumas produções do ECS no curso de licenciatura em Educação Física, foi possível notar que, no Brasil, diferentes pesquisadores preocupam-se e dedicam-se em fazer com que o estágio se consolide/concretize/materialize como espaço de uma prática significativa. Nesse enfoque, a fim de contribuir com essa questão, analisamos a realidade e aplicabilidade do ECS no curso de licenciatura em Educação Física como experiência formativa a partir de sua organização curricular no Parfor/UFMA.

Ao realizarmos esta investigação, como experiência formativa a partir de sua organização e desenvolvimento curricular no Parfor/UFMA, constatamos que o estágio é um componente curricular realizado no ambiente real de atuação legal com a finalidade de preparação para o trabalho produtivo e desenvolvimento de diferentes competências relevantes à atividade profissional, conforme preveem os ordenamentos legais, que implica em ato educativo com necessidade de supervisão.

Sobre esse, certificamos que é vivenciado em escolas, preferencialmente da rede pública, mas nada impede sua realização na rede privada, a depender do que estiver prescrito no currículo do curso e da subjetividade de cada circunstância. O ECS verificado busca também assenhorar-se dos conteúdos do universo da cultura corporal do movimento, que talvez se refira a uma das nuances mais sólidas da Educação Física atual.

Além disso, a prática do ECS analisado, ao introduzir-se em uma determinada escola para o seu desenvolvimento, atende à cultura escolar e à sua rotina diária de ações e atividades cotidianas, mantendo – o máximo pos-

sível – a originalidade das aulas previamente planejadas pelos professores da escola-campo. Consideramos essa determinação importante, dado que os alunos continuarão seguindo a rotina normal. Acreditamos que esse cuidado em manter o cotidiano da escola cause menor impacto cognitivo nos discentes, uma vez que estão adaptados com a presença e didática do professor oficial da escola-campo, não com a do acadêmico estagiário.

Os resultados desta pesquisa declaram que a regência de aula no ECS gera diferentes desafios ao acadêmico estagiário. Nessa visão, acreditamos que situações diversas apresentam inúmeras características capazes de melhorar a atuação de um profissional, dentre elas, destacamos o desafio. Ao nos depararmos com um desafio, somos remetidos ao desconforto e à reflexão, e é exatamente fora da zona de conforto que nós, humanos, construímos competências mais sólidas. Nesse sentido, asseveramos que o ECS em discussão promove momento significativo para a formação profissional, haja vista que o ato de conduzir/regger uma aula que já está em curso representa um desafio até para professores que já estão exercendo suas atividades profissionais, imagine para aqueles que ainda não estão no mercado de trabalho. Consideramos esse “desafio” um aspecto significativo do ECS explorado.

Tendo em vista os aspectos observados, torna-se importante destacar que a realidade e a aplicabilidade do ECS no curso de licenciatura em Educação Física, como experiência formativa a partir de sua organização curricular no Parfor/UFMA, possui regulamentação legalmente legitimada na Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), expressa na Resolução Consepe nº 684/2009 (UFMA, 2009).

É possível ponderar, do mesmo modo que as pesquisas apontam, que o ECS é um componente integrador

do currículo e deve seguir a indissociabilidade da teoria e prática, possibilitando ao sujeito-professor em formação contato entre a formação acadêmica e o exercício profissional do trabalho, proporcionando a construção de uma formação significativa para o futuro.

Dado o exposto sobre as atividades desenvolvidas no ECS do Parfor/UFMA, percebemos o cuidado em contemplar o diagnóstico da escola-campo (como desenvolve suas atividades, qual é o público-alvo, e assim por diante). Esse diagnóstico permite ao estagiário estabelecer uma preparação prévia.

O ECS contempla também a entrevista com o professor de Educação Física da escola-campo e consequentemente a análise dos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos. Acreditamos que a ausência dessa cautela pode causar danos cognitivos ao sujeito-professor em formação (que encontrará dificuldades maiores por não saber de fato o roteiro que está sendo seguido) e aos alunos da escola-campo (que, como foi explicado anteriormente, estão adaptados à presença do professor oficial e, a depender de cada situação, podem responder defensivamente à atuação de outro professor no contexto).

Ademais, o ECS favorece a observação das aulas do professor supervisor e análise do planejamento didático geral, que pode garantir mais segurança ao acadêmico estagiário na fase da regência de sala de aula, uma vez que há a possibilidade de adaptar aulas conforme o planejamento estudado, aula observada e cultura da qual se trata. Após os procedimentos vivenciados em cada etapa do ECS previsto no projeto de curso, os estagiários ordenam a experiência didático-pedagógica em formato de relatório final, que é socializado na última etapa do ECS com a própria turma e toda a comunidade escolar envolvida.

Em vista dos argumentos apresentados, parece salutar a necessidade de formação contínua, objetivando a atualização constante acerca da área de atuação profissional. Todavia, é importante destacar que o ato de envolver-se somente com o sistema de formação continuada não garante o desenvolvimento positivo do trabalho docente, pois as informações adquiridas nesse processo só têm valor quando transformadas em conhecimento teórico e prático capaz de conduzir a profissão, caso contrário as (in)formações ficarão guardadas e as ideias serão esquecidas, como pérolas perdidas no oceano. Em outras palavras, a formação não basta, faz-se necessário ser contínua e significativa.

Referências

ALMEIDA, F. F. V. *O Estágio Curricular na formação inicial de professores de Educação Física no Estado de Mato Grosso*. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

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

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Ofi-*

cial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial do Magistério em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e Para a Formação Continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CANCIGLIERI, F. G. *A influência do Estágio Curricular Supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

KRONBAUER, C. P. *O curso de licenciatura em Educação Física: as contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a formação de professores reflexivos*. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Maria, 2013.

MARTINS, R. C. *O Estágio Curricular Supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá*. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

UFMA. *Projeto Político-Pedagógico do curso de primeira licenciatura em Educação Física*. Núcleo de Esportes. São Luís: UFMA, 2015.

UFMA. *Resolução Consepe nº 684, de 7 de maio de 2009*. São Luís: UFMA, 2009.

PRÁTICAS DE ENSINO NO CURSO DE HISTÓRIA: ENTRE DOCUMENTOS E REVELAÇÕES

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Metodologia do Ensino de História também pela UECE, em Ensino de História e Geografia pela Faculdade Vale do Salgado (FVS) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) e do Grupo de Estudo Filhos de Clio. Docente da rede estadual de ensino do Ceará. Desenvolveu atividades de coordenação de área (2017-2019).

E-mail: terlasilvacs@gmail.com

MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

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

E-mails: neta.lourdes@uece.br / lourdes.neta@ifce.edu.br

RACHEL RACHELLEY MATOS MONTEIRO

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), e graduada em Pedagogia também pela UECE. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas).

E-mail: rachel.monteiro@aluno.uece.br

Introdução



forma que escolhemos para discutir a docência universitária organizou-se pela articulação das trajetórias formativas, os saberes mobilizados no exercício profissional e as práticas de ensino contextualizadas, intra e extrassala de aula. Desse modo, “ser professor” implica um exercício contínuo de formação e reflexão sobre a profissão.

Referente à formação dos professores universitários, Almeida e Pimenta (2014) pontuam que esses profissionais, em determinadas situações, não possuem formação específica para compreender os elementos constitutivos da atuação docente, a exemplo de planejamento, metodologias, estratégias didáticas, avaliação, entre demais componentes tidos como necessários no trabalho docente no magistério superior, o que demanda dos docentes uma articulação entre a sua formação, os saberes e as práticas de ensino em sala de aula.

No que concerne à formação do professor de História, Mesquita e Fonseca (2006) analisam que a formação desse profissional deve proporcionar condições de produzir conhecimentos, dialogando com diferentes fontes, saberes, que possam contribuir para as práticas de ensino em sala de aula. Desse modo, este escrito tem como per-

gunta norteadora: como os professores do curso de licenciatura em História desenvolveram suas práticas de ensino – na especificidade deste escrito, os docentes lotados na área de “História e Ensino”?

No tocante aos saberes necessários à prática docente do professor de História, apropriamo-nos do entendimento de Fonseca (2003, p. 74) de que: “[...] não basta saber história para efetivamente ensinar História”. Portanto, o exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar (FONSECA, 2003). Em conformidade com o pensamento da autora mencionada, entendemos que ingressar na carreira do magistério e exercer a profissão de professor de História requer muito mais do que competências inerentes à prática docente. Fonseca e Couto (2008) acrescentam à discussão a afirmação de que o fazer-se professor é permanentemente construído, daí a importância, como ensinam as referidas autoras, de aprofundar-se, cada vez mais, na reflexão sobre o papel das instituições formadoras de professores e dos formadores de professores.

Cientes dos aspectos envolvendo a docência no ensino superior, sobretudo nos cursos de licenciatura em História, que implica conhecer o conteúdo histórico, as especificidades do “saber ensinar” e aspectos relacionados à profissão docente, este estudo buscou identificar elementos constitutivos das práticas de ensino dos professores da área de “História e Ensino” de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública cearense, a partir da análise documental nos Programas das Disciplinas, materializados nas apostilas produzidas e utilizadas nas atividades de sala de aula desses profissionais. Esses materiais que denominamos de apostilas são constituídos por um con-

junto de textos, dentre os quais, livros, capítulos de livros, artigos, que os professores utilizam em sala de aula. Por objetivos específicos, elencamos: identificar os princípios que norteiam as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa e analisar qualitativamente os dados presentes nos Programas das Disciplinas e no material produzido e utilizado pelos professores investigados no âmbito de suas atividades em sala de aula.

Em relação à dimensão metodológica, elencamos a abordagem de pesquisa qualitativa, pois, como Bogdan e Biklen (1994, p. 16), entendemos que na pesquisa qualitativa:

[...] as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis [...], privilegia [...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Dentre as abordagens qualitativas, recorreremos à análise bibliográfica, documental e de campo. Como fontes documentais, reportamo-nos aos documentos vigentes na instituição, como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Programa das disciplinas e o material elaborado pelos professores para as suas aulas.

Os participantes foram os professores da área de “História e Ensino”, indicada a partir do PPC de 2006 e inserida na organização curricular do curso desde então. A técnica de coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas e a análise dos dados foi realizada com a utilização da Análise de Conteúdo Temática, proposta por Minayo (2016). De acordo com a autora, nessa perspectiva de análise, os pesquisadores buscam a compreensão dos significados no contexto da fala e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir uma interpretação mais profunda. Foi seguindo

essa orientação que analisamos as falas dos sujeitos. Tivemos como principais referenciais teóricos os estudos de Almeida e Pimenta (2014), Fonseca (2003), Tardif (2000, 2011), Veiga (2009), dentre outros.

Para facilitar a compreensão do texto, sistematizamos a sua escrita em duas partes: primeiramente nos reportamos aos aspectos concernentes à docência superior, especificamente às práticas docentes no ensino superior; posteriormente identificamos elementos constitutivos das práticas de ensino dos professores da área de “História e Ensino”, com base na análise dos documentos supracitados e nas falas dos sujeitos.

Práticas docentes na educação superior: considerações iniciais

Cientes das exigências acrescentadas ao trabalho dos professores, especificamente dos que atuam no ensino superior, assumimos com Gomes (2017) o entendimento de que do professor universitário tem-se exigido cada vez mais competência profissional, equilíbrio emocional, ética, comprometimento, bom relacionamento interpessoal, respeito às diferenças e sobretudo competência pedagógica. É imperativo corroborar que tais exigências se distanciam do modelo artesanal proposto por Vicentini e Lugli (2009), no qual o futuro professor aprendia as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente.

Seguindo essa linha de raciocínio, acreditamos que superado também está o pressuposto apontado por Masetto (1998, p. 36), de que “quem sabe, sabe ensinar”, viés no qual a especificidade dos saberes pedagógicos era considerada como componente desnecessário à formação

docente. Assim, reiteramos nosso entendimento de que, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, o que nos leva a concordar com Therrien e Nóbrega-Therrien (2009, p. 101) quanto ao pressuposto de que o saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria, ou seja, “[...] o professor utiliza seus esquemas práticos que simplificam a complexidade do processo de ensinar”.

Na mesma direção, mas com outras palavras, Silva Neta (2018) argumenta que nas salas de aula os docentes criam e recriam as possibilidades de sua prática docente, tomam decisões, avaliam o que fazem. O professor, ao (re)organizar sua prática, está em processo de diálogo contínuo com o que faz, por que faz e como pode fazer.

Para Veiga (2009), a docência em nível superior requer formação profissional para seu exercício, portanto pressupõe a obtenção de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente. Nesse sentido, importa ressaltar que a prática de ensino nos cursos de formação de professores em História precisa levar em conta a articulação estreita entre os saberes e práticas pedagógicas e os saberes disciplinares dos diferentes domínios da História, resultando em reconstrução de propostas pedagógicas capazes de estabelecer uma relação crítica com as concepções de História, ensino e realidade social.

Desse modo, ser professor do ensino superior requer conhecimentos da sua área de atuação como também os saberes inerentes à profissão docente. No caso dos professores de “História e Ensino”, faz-se necessário que os docentes consigam mobilizar em suas práticas pedagógicas a discussão acerca do “como ensinar História” na educação básica, de modo específico nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A seguir, identificamos elementos constitutivos das práticas de ensino dos professores que atuam na área de “História e Ensino”.

As práticas pedagógicas dos professores da área de “História e Ensino”

Antes de abordarmos os elementos constitutivos das práticas de ensino dos professores investigados, torna-se relevante mencionar que o curso de História da IES selecionada como lócus desta pesquisa é denominado de curso de licenciatura plena em História e tem por principal finalidade a formação em nível superior de professores de História. Em conformidade com o PPC (versão de 2015), o curso prevê uma proposta que contempla a dimensão formativa do professor pesquisador ao organizar o currículo em quatro áreas, quais sejam: Teorias da História; História do Brasil/Ceará; História Geral; e História e Ensino, sendo que essa última engloba as seguintes disciplinas: Didática do Ensino de História; Metodologia do Ensino de História; Oficina de Instrumentos Didáticos; Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino Fundamental; Estágio Curricular Supervisionado II – Ação Educativa Patrimonial; Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio; e Estágio Curricular Supervisionado IV – Pesquisa e Ensino na Comunidade.

A área de “História e Ensino” é composta de quatro professores. No tocante aos procedimentos éticos da pesquisa, atendemos às indicações pautadas na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, evidenciando nossa atenção em proteger os sujeitos envolvidos de danos físicos, morais e psicológicos, velando para que seus direitos fossem respeitados. Dessa forma, optamos em nominar esses profes-

sionais por letras alfabéticas, a saber: A, B, C e D. As apostilas, o material produzido e utilizado pelos professores investigados e o programa das disciplinas ministradas por esses profissionais foram escolhidos como fonte documental por acreditarmos que a sua produção e utilização podem revelar indicativos de suas práticas pedagógicas.

A princípio, é importante lembrar os argumentos de Schmidt e Cainelli (2004) de que a maneira de ensinar o conteúdo da História ensinada está atrelada às concepções de História constituída na formação dos professores em diferentes momentos e instituições, o que nos leva a acreditar ser relevante, para a compreensão das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa (efetivadas no cotidiano da sala de aula), conhecermos os percursos formativos trilhados por esses profissionais. Isto porque entendemos que é na formação inicial que acontecem a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas, ou seja, é o primeiro momento de construção de identidade do docente. Portanto, compreender como cada pessoa se formou é, conforme Moita (1995 *apud* SANTOS, 2010, p. 115), “[...] ter acesso à singularidade da sua história e, sobretudo, do modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

Assim, é válido explicitar que, em relação à formação em nível de graduação, os professores A, B, C e D são licenciados em História por Instituições Públicas de Ensino Superior. Quanto à formação continuada em nível de mestrado e doutorado, o professor A possui mestrado profissional em Patrimônio Histórico e a sua produção bibliográfica em relação à área de ensino é recente; o professor B possui mestrado e doutorado em História, com destaque para o seu envolvimento em projeto de pesquisa

voltado à prática de ensino de História; o professor C possui mestrado em História, doutorado em Educação e a sua produção bibliográfica em relação à área de ensino é extensa; o professor D possui mestrado em História e poucas publicações na área de Ensino de História. No tocante à formação profissional, o professor D teve como experiência na educação básica sua atuação como estudante durante as disciplinas de Estágio Supervisionado na graduação. Os demais professores também tiveram experiência nessa modalidade de ensino, contudo vale ressaltar que os professores A e B vivenciaram dois anos nesse âmbito da educação brasileira, sendo que o professor C vivenciou 12 anos. Sobre o vínculo institucional, é importante ressaltar que o professor A ingressou na IES investigada mediante aprovação em seleção para professor substituto e os professores B, C e D mediante aprovação em concurso para professor efetivo.

Os estudos de Fonseca (2003, p. 244) apontam que “[...] o professor de História não opera no vazio”, pois os saberes históricos – os valores culturais e políticos – são transmitidos e reconstruídos na escola, por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Sobre os saberes docentes do professor de História, Rassi e Fonseca (2006, p. 109) ressaltam que esses saberes:

[...] são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos; os saberes curriculares; os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais; os saberes oriundos das múltiplas linguagens; e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida.

Desse modo, os autores reforçam o entendimento de que o professor se forma ao longo de sua trajetória de vida, aspecto evidenciado por Tardif (2011) em relação às experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial, que acabam por contribuir na aquisição do “saber-ensinar”. Considerando-se que é o professor do ensino superior quem escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas (quem orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento dos estudantes), acreditamos ser importante conhecer o material elaborado para as suas aulas e os outros processos de formação.

Iniciamos o estudo documental recorrendo à leitura do programa das disciplinas, contemplado no ementário do curso. Nessa perspectiva, encontramos indícios nesses documentos de que a disciplina de Metodologia do Ensino de História deve abranger os seguintes temas: Ensino de História como Objeto de Pesquisa; Historiografia e Ensino de História; A Formação do Professor de História; Propostas Curriculares da Educação Básica; As Diferentes Linguagens como Recursos e Objetos da História; e Planejamento de Ensino. Entre os objetivos específicos da disciplina (conforme indicado no Programa da Disciplina fornecido pelo professor), encontra-se a elaboração de um planejamento de aula utilizando diferentes linguagens da História e a discussão da relação teoria e prática no ensino de História.

Assim, ao analisarmos o material disponibilizado pelo professor A, encontramos vestígios da utilização de textos variados em suas aulas, dentre eles, os escritos de Bittencourt (2008) no livro *Ensino de História: fundamentos e método*; Fonseca (2003), destacadamente o livro *Didática e prática de ensino de História: experiências, re-*

flexões e aprendizados; textos do livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, de Karnal (2015), e artigos acadêmicos sobre a temática. Vislumbramos também os procedimentos utilizados como estratégias para atingir os objetivos propostos, entre os quais: debates dos textos; trabalhos escritos individuais e grupais; exibição e reflexão de filmes e documentários. Questionado sobre suas práticas pedagógicas, o professor A evidenciou:

Desses textos, vou pedindo pra eles usarem as metodologias que a gente apresentou. Então, se a gente falou do cinema, de música, de literatura, eu proponho pra eles a elaboração de uma aula utilizando essas metodologias, como uma das formas de avaliação.

Em sua fala, o professor A realçou os significados atribuídos à sua prática pedagógica ao justificar como realiza metodologicamente o seu trabalho docente. Tal perspectiva encontra respaldo nas ponderações de Silva Neta (2018) ao afirmar que o professor, ao (re)organizar sua prática, está em processo de diálogo contínuo com o que faz, por que faz e como faz.

A disciplina de Oficinas de Instrumentos Didáticos (conforme expresso no ementário do curso) está voltada às especificidades e limites dos instrumentos didáticos em História (documentos escritos, visuais, orais), livros didáticos, músicas, jogos, poemas, iconografias, documentários, dinâmicas, etc. e à produção e utilização apropriadas de instrumentos didáticos de ensino e avaliação em História (confecção de painéis, transparências, produções de textos didáticos, sínteses, resumos, roteiros de aula, oficinas temáticas, mapas, plantas, seminários, questionamentos, provas escritas, etc.). Ao fazermos uma leitura da apostila elaborada pelo professor C, encontramos pistas

referentes ao conteúdo selecionado, entre as quais vale mencionar os artigos de revistas que abordavam a temática da produção de materiais didáticos voltados ao ensino de História na educação básica; assim como localizamos no programa da disciplina cedido pelo respectivo profissional indicações de suas formas de avaliar, quais sejam: via participação ativa em todas as etapas da disciplina e via elaboração e apresentação de oficina didática. Questionado sobre suas práticas pedagógicas, o professor C assim respondeu:

Normalmente a disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos é bem prática. [...] Ela tem textos, mas são textos mais curtos, ligados a jogos no ensino, no aprendizado da História, na questão da dinâmica no ensino, coisas muito básicas. A prioridade é a questão prática de fazer materiais. A gente faz jogos pedagógicos para História, onde os alunos devem pensar em como trabalhar determinado assunto de História a partir de um jogo. [...] E aí, depois de um mês destinado à produção desse material, tem a segunda metade da disciplina, que são eles apresentando esses jogos. Então, em cada aula uma equipe fica com a condução – pra explicar como foi feito o jogo e jogar com a turma, como se fossem seus alunos. E aí questionar: qual conhecimento histórico é possível se construir naquela aula? Normalmente é assim.

Na fala do professor C é interessante notar como ele destaca a organização de seu trabalho pedagógico, revelando, assim, as marcas de uma formação pedagógica ao longo de seu percurso formativo.

Em relação à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, o PPC do curso prevê a sua organização em: Estágio Curricular Supervisionado I, que deve abordar os

fundamentos dos saberes da docência: acadêmico, escolar e da experiência, e a função do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental no processo de formação docente do historiador-educador; Estágio Curricular Supervisionado II, que deve trabalhar o ensino de História a partir dos objetos da cultura material, assim como objetos e lugares de memória (museus, arquivos, centros de documentação e de cultura, monumentos, praças, etc.), como espaços de Ensino de História e Educação Patrimonial na esfera da História Local; Estágio Curricular Supervisionado III, que deve tratar de temas como a juventude, a educação, a História e o mundo nas turmas de ensino médio; Estágio Curricular Supervisionado IV, que deve propor temas como: Atividade Docente – Articulação entre Pesquisa e Ensino; Pressupostos da Linguagem Didática; Socialização Supervisionada do Conhecimento Monográfico em Múltiplos Espaços Socioculturais; Memorial Temático: Formação Acadêmica, Experiências e Perspectivas.

Em conformidade com a ementa prevista para os Estágios, encontramos no material produzido pelo professor B uma variedade textual, tendo como suporte obras como: “Avaliação, currículo e História no ensino médio: um campo de relações”, de Fonseca e Oliveira (2006); *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*, de Avelar (2012); *Patrimônio histórico e cultural*, de Camargo (2002); e *Coleção docência em formação: ensino fundamental*, organizada por Severino e Pimenta (2006), dentre outros. Na realização de suas atividades nas disciplinas de Estágio, o professor B nos deu indícios de que suas práticas pedagógicas são modificadas de acordo com a realidade encontrada cotidianamente:

Em Estágio I, eu vou priorizar mais textos sobre o que é Estágio; sobre o que é o professor; sobre

como dar aula no fundamental. Estou lendo um pouco de legislação. No Estágio II, eu vou pra questão mesmo de patrimônio, a coisa mais formal. No Estágio III, eu vou pros desafios do ensino médio. Então, quais são os conteúdos do ensino médio? E, no Estágio IV, que é o mais difícil, porque aí, como normalmente os alunos não têm pesquisa, eu acabo esgotando todo o tempo pra construir com eles um tema pra cada Estágio. [...] ‘Do que que você pesquisa?’. ‘Disso’. ‘E você?’. ‘Então, vamos pensar aqui: você pode fazer assim [...]’.

Esse trecho é revelador para percebermos que, com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc., postura assumida pelo professor B (TARDIF, 2011).

A disciplina de Didática do Ensino de História, conforme indicado no ementário, deve abranger as seguintes temáticas: Educação; Didática Geral e Ensino de História; Didática do Ensino de História-Arte e Técnica; O Conhecimento Histórico e os Procedimentos Didáticos do Ensino de História; Pressupostos da Constituição da Didática do Ensino de História; Proposições Sócio-Históricas e Pedagógicas do Ensino de História; Histórico das Finalidades Formativas do Ensino de História; Parâmetros Teórico-Metodológicos e Pedagógicos da Organização Curricular de História; A Didática na Formação do Profissional de História.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o programa da disciplina de Didática cedido pelo professor D, encontramos elementos referentes à bibliografia utilizada em suas aulas que nos fizeram deduzir que a sua concepção de Didática tem aproximação com a perspectiva defendida por Rüsen (2006), de considerar a Didática mais próxima da História do que da Educação, ao adotar os

escritos de Oldimar Cardoso (que segue a indicação Didática pautada por Rüsen), contudo a utilização do livro *Pedagogia da autonomia*, de Freire (1996), em suas aulas, demonstrou vínculo com pressupostos teóricos da Pedagogia. Sobre essa questão, o professor explicou que vai montando a disciplina por meio do diálogo com os colegas da História e da Pedagogia. Na sua perspectiva, esse diálogo propicia o surgimento de novos textos. O professor acrescentou em sua fala que observa quando o uso de um determinado texto precisa de uma nova discussão e se questiona acerca de como fazer para complementar essa discussão. Ao descrever a sua prática pedagógica, o professor D relatou:

Então [...], eu vou trabalhando os textos mediante exposição dialogada. Eu faço seminário. [...] Eu faço parte de todas as equipes. Quero ver qual a leitura que eles têm do texto lido, comentar o diálogo mesmo, porque senão fica eu falando [...]. Eu puxo a discussão, mas é a partir da distribuição dos fragmentos de texto para o pessoal que, em tese, é pra ter lido, mas, às vezes, não leram. Então, como é que eu faço para o pessoal fazer a discussão? Eu vou pensando alguns meios [...].

Diante da explanação do professor, reconhecemos em Tardif (2011) que a reconstrução das relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes que são mobilizados no cotidiano da sala de aula requer a ruptura com o paradigma de formação aplicacionista a favor de uma epistemologia da prática, pois será possível:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em

função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2011, p. 11).

Diante dos relatos, entendemos que a prática pedagógica é repleta de possibilidades para se forjar e mobilizar os saberes docentes, e o cotidiano é uma dimensão da realidade vivida na qual os professores podem criar/recriar oportunidades para a construção do conhecimento junto com seus estudantes, em um processo de ensino/aprendizagem dinâmico.

Contudo, é importante lembrar, consoante Tardif (2000, p. 15), que o professor “[...] tem uma história de vida [...] e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”, ou seja, parte do que os professores sabem sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e as experiências de vida são únicas e fundamentais na dinâmica da prática docente.

Considerações finais

Ao abordarmos a temática “Docência no ensino superior”, vimos que novas exigências são postas ao professor universitário, tais como: saber lidar com o universo heterogêneo de estudantes; trabalhar com as tecnologias digitais; ser capaz de refletir sobre seu próprio trabalho; formar futuros profissionais para a docência, entre outras atividades.

Tais exigências sinalizam que o exercício do magistério superior deve ser desempenhado por profissionais qualificados, o que significa dizer que, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as IES, além de apoiarem os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*,

ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento de aprendizagens.

Nesse sentido, este escrito apresenta relevância ao suscitar reflexões acerca das práticas dos professores que atuam na docência superior, especificamente nos cursos de licenciatura em História, para que possam atentar para a formação dos futuros professores, redimensionando suas práticas e principalmente atentando para os aspectos didático-pedagógicos que subsidiarão o “fazer-docente”.

A pesquisa nos documentos selecionados como fonte investigativa, dentre os quais o programa das disciplinas e o material produzido e utilizado nas atividades de sala de aula pelos professores da área de “História e Ensino” de uma IES pública cearense, permitiu-nos identificar elementos constitutivos das práticas de ensino desses profissionais, uma vez que vislumbramos pistas que evidenciaram as formas de tratamento dos conteúdos selecionados, a metodologia de trabalho e a bibliografia utilizada.

Ademais, acreditamos que esta escrita servirá de ponto de partida, apontando outros caminhos que podem ser trilhados no tocante à busca, compreensão e reflexão acerca das práticas docentes nos cursos de formação de professores, de modo específico nos cursos de licenciatura em História.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- AVELAR, A. S. *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

CAMARGO, H. L. *Patrimônio histórico e cultural*. São Paulo: Aleph, 2002.

FONSECA, S. G. (org.). *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003. p. 59-88.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores em História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

FONSECA, S. G.; OLIVEIRA, Z. A. Avaliação, currículo e História no ensino médio: um campo de relações. *Revista de Educação*, Campinas, n. 21, p. 75-91, 2006.

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

GOMES, G. V. A. Formação de professores para a educação superior e os desafios da atuação docente. In: DIAS, A. M. I. (org.). *Docência para a educação superior: reflexão crítica*

ca e debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos. São Paulo: Hipótese, 2017. p. 9-21.

KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). *Docência na universidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-25.

MESQUITA, I. M.; FONSECA, S. G. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *Revista de História*, Minas Gerais, v. 10, n. 3, p. 333-343, 2006.

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

RASSI, M. A. C.; FONSECA, S. G. Saberes docentes e práticas de ensino de História na escola fundamental e média. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, n. 15, p. 108-124, 2006.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SANTOS, S. M. B. *Docência universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades*. São Luís: UFMA, 2010.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. *Coleção Docência em Formação tem por objetivo*. [Apresentação]. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, J. Á. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (org.). *Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas*. Fortaleza: UECE, 2009. p. 99-107.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. São Paulo: Papirus, 2009.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

SEÇÃO III

PLANEJAMENTO DE ENSINO & AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



PLANEJAMENTO DE ENSINO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DAS AULAS DOS PROFESSORES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), estágio doutoral na Universidade de Sevilha (US), na Espanha, mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Pedagogia pela UECE. Pedagoga no Departamento do Ensino Básico e Técnico (DEBT) da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Proen/IFCE). Desenvolveu as atividades de coordenadora técnico-pedagógica do IFCE, *campus* de Maracanaú.

E-mail: isabelsaidifce@gmail.com

MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela UFC e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da UECE. Líder do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB) da UECE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (Gepos) da UECE e do Corpo Editorial da Editora da UECE (EdUECE).

E-mail: maria.marina@uece.br

Introdução



trabalho tem como tema central o planejamento de ensino e a práxis dos docentes que atuam nos cursos tecnológicos. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), que tem como foco a necessidade de formação didático-pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível superior.

O debate sobre a importância do planejamento de ensino no âmbito da EPT decorre de um cenário pautado pelo avanço da comunicação, da informática e de outras transformações tecnológicas e científicas que têm influenciado as formas de ensinar dos professores, indicando novas demandas em relação ao trabalho e à formação pedagógica desses profissionais.

Entendemos que o planejamento de ensino é um ato que permite ao professor analisar a realidade dos estudantes, refletindo sobre as condições de sua práxis, solucionar os problemas que se apresentam e prever os meios alternativos de ação para superar as dificuldades e/ou alcançar os objetivos pretendidos. Apesar de sua

importância para o trabalho docente, em instituições de ensino superior muitos docentes bacharéis e tecnólogos resistem em colocar em prática esse ato, pois o consideram burocrático, distanciado da prática educativa, desconhecendo suas finalidades no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa problemática, este capítulo tem como objetivo ressaltar a importância dos conhecimentos e saberes pedagógicos acerca do ato de planejar para o aperfeiçoamento do trabalho docente na EPT de nível superior. Para tanto, buscamos identificar as formas de planejamento das disciplinas ministradas pelos docentes bacharéis e tecnólogos, destacando suas implicações na organização didática das aulas.

O estudo aqui apresentado seguiu os procedimentos indicados pela abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Fortaleza. As informações coletadas foram extraídas mediante observações diretas e entrevistas semiestruturadas junto a cinco docentes, que têm de quatro a sete anos de tempo de serviço no IFCE e que lecionam nos componentes curriculares específicos dos cursos tecnológicos, quais sejam: Estradas, Telemática e Gestão Ambiental. Cabe destacar que omitimos os nomes reais dos professores, os quais passam a ser identificados na investigação por código composto pela letra “P” (professor), seguida de uma letra do alfabeto (tomada aleatoriamente).

A análise da investigação foi realizada a partir das informações recolhidas e descritas detalhadamente com base no referencial teórico, que aborda os temas: “trabalho e educação” e “planejamento de ensino”. A literatura

utilizada se apoia principalmente em Lukács (2013) acerca da centralidade do trabalho e do estabelecimento de posições teleológicas, além de autores como Farias *et al.* (2008), Haydt (2006) e Piletti (2007).

Nessa perspectiva, este capítulo, amparado pela base teórica supracitada, encontra-se organizado em dois itens: o primeiro refere-se à compreensão sobre planejamento de ensino e trabalho docente e o segundo diz respeito aos elementos empíricos da pesquisa, destacando os relatos dos participantes da investigação acerca das concepções sobre planejamento de ensino e suas implicações na organização didática das aulas. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

O planejamento de ensino e o trabalho docente: uma aproximação teórica

O ato de planejar é uma atividade tipicamente humana, sendo uma necessidade constante em todas as áreas de nossa vida. Do ponto de vista conceitual:

[...] planejar é analisar uma determinada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. (HAYDT, 2006, p. 94).

Com base nesse entendimento, o planejamento na área da educação envolve a análise, a reflexão contínua e a previsão das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição no intuito de aperfeiçoá-la. Constitui-se, assim, em:

[...] um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em

questão idéias [*sic*], valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas. (FARIAS *et al.*, 2008, p. 87).

No complexo da Educação, há vários níveis de planejamento¹, mas daremos enfoque ao planejamento didático ou de ensino, pois é este que dimensiona a existência do trabalho docente no que diz respeito à definição de objetivos a serem alcançados, do conteúdo a ser desenvolvido, do método de ensino, dos procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados, da avaliação da aprendizagem a ser empregada, bem como da bibliografia básica a ser consultada no decorrer da disciplina de estudo.

O planejamento de ensino, nesse sentido, significa uma atividade de organização e sistematização da prática docente, evitando a rotina descontextualizada, a improvisação e a insegurança nos processos de ensino-aprendizagem. Enfim, o planejamento de ensino dá sentido à ação do professor, pois contribui para a concretização dos objetivos educacionais previstos e conseqüentemente para o aperfeiçoamento de sua prática na instituição escolar.

Assim como existem distintos tipos de planejamento, de modo geral, também há vários tipos de planejamento didático ou de ensino, estruturados de acordo com a sua especificidade, a saber: planejamento de curso, planejamento de unidade didática e planejamento de aula. De forma breve, destacamos que o planejamento de curso é a previsão de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos e de atividades a serem realizadas em uma determinada turma, durante um certo período de tempo; o planejamento de unidade didáti-

¹ Planejamento de um sistema educacional, planejamento de uma escola, planejamento de currículo e planejamento didático ou de ensino. Para aprofundamento, ver Haydt (2006).

ca é a especificação maior do plano de curso, constituída de assuntos inter-relacionados; e o planejamento de aula refere-se aos procedimentos diários do professor para a concretização dos planos de curso e de unidade (HAYDT, 2006; PILETTI, 2007).

Cabe destacar que o planejamento não se trata de uma camisa de força, um projeto rígido de ação, mas, ao contrário, é um roteiro flexível de orientação para a ação em busca de resultados. Dessa maneira, o professor em sua prática deve ter uma atitude aberta para realizar os possíveis reajustes necessários ao planejamento, com a finalidade de “[...] satisfazer os interesses e necessidades dos alunos, sem afastar-se dos pontos essenciais a serem desenvolvidos” (HAYDT, 2006, p. 105).

O planejamento de ensino, portanto, ao mesmo tempo que é dinâmico e flexível, é objetivo e funcional, pois requer do professor análise das condições da realidade, ou seja, do contexto em que trabalha, racionalizando os fins, os meios, as formas e os conteúdos com a finalidade de atingir as possibilidades, as necessidades e os interesses dos estudantes.

Tal compreensão de planejamento de ensino nos remonta ao entendimento de trabalho docente. Para tanto, buscamos apoio na perspectiva teórica *lukácsiana*, segundo a qual o trabalho é a categoria central na vida social dos homens, de onde decorrem todos os complexos sociais, como o direito, a justiça, a política e inclusive a educação, com as suas vertentes formais: políticas educacionais, educação escolar, cursos de formação de professores, etc.

O trabalho é precedido por posições teleológicas, ou seja, finalidades dos seres humanos que, em interação com a natureza (causalidade natural) e com os outros seres humanos, criam a sua vida social (causalidade posta).

É nesse âmbito que ocorrem as teleologias primárias, a partir das quais se formam a sociabilidade e, portanto, a vida social e o processo educativo dos indivíduos.

Nesse contexto, Lukács (2013, p. 47) afirma que o trabalho é o:

[...] modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre se realizam porres teleológicos, em última análise, de ordem material.

O resultado da posição teleológica desemboca numa causalidade que vai determinar o modo de viver dos seres humanos. Portanto, é dessa relação entre teleologia e causalidade que resulta a vida social humana, compreendendo os dois níveis de posição teleológica: as primárias, estabelecidas no ato direto do trabalho; e as secundárias, que se dão no nível da superestrutura, de onde emanam as concepções de mundo, as ideologias jurídicas e políticas, etc.

Assim, a distinção qualitativa entre as posições teleológicas primárias e secundárias é que as alternativas originadas no trabalho são orientadas apenas para a produção dos meios de subsistência dos seres humanos, ao passo que as teleologias secundárias agem nos pensamentos e ações dos indivíduos. Para Lukács (2013, p. 84), é somente com essas teleologias de caráter secundário que se completa a vida social dos homens:

Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano, o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios

já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens.

No âmbito das teleologias secundárias, o complexo da educação, por exemplo, tem autonomia relativa em relação ao trabalho, pois exerce funções específicas distintas do intercâmbio entre o homem e a natureza. Enquanto no trabalho originário a finalidade está voltada para a produção de “valores de uso” mediante posições teleológicas primárias; a essência da educação consiste em estabelecer posições teleológicas secundárias que visam a influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições, que se traduzem nos comportamentos desejados em cada sociedade. Portanto, as teleologias secundárias têm caráter eminentemente ideológico, pois não se trata mais de transformar a natureza em objetos de uso, e sim de formar consciências e de levar os indivíduos a aprenderem determinados comportamentos, habilidades e atitudes. Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho docente tem uma dimensão teleológica, no sentido de que sua realização ocorre mediante o estabelecimento de posições teleológicas secundárias, previamente estabelecidas, para a obtenção dos resultados pedagógicos esperados.

Com base nessa compreensão, as teleologias secundárias, em nosso estudo, configuram-se no ato de planejar, sendo essa uma atividade fundamental no âmbito da educação, da escola e da práxis docente, tendo em vista o desenvolvimento e o acompanhamento de ações pedagógicas críticas, reflexivas e articuladas à realidade dos estudantes.

Diante do exposto, apresentamos a seguir as informações relacionadas ao planejamento de ensino realizado pelos professores e suas implicações na organização didá-

tica das aulas desenvolvidas nos cursos tecnológicos do IFCE, *campus* de Fortaleza.

O planejamento de ensino na perspectiva didática dos professores

Neste tópico, realizamos a análise das informações coletadas junto aos professores acerca do planejamento de suas disciplinas, em termos de diagnóstico da turma, definição do conteúdo, dos métodos, do material e dos recursos didáticos, das atividades, da avaliação, etc., para compreendermos as implicações desse planejamento na prática docente realizada em sala de aula.

Em relação ao processo de planejamento de ensino, apenas um dos cinco docentes comentou, de maneira sistematizada, sobre a relação entre a ementa, o conteúdo, as atividades propostas e os recursos didáticos da sua disciplina, como podemos visualizar no seguinte depoimento:

Posso abrir aqui um parêntese e dizer que tem coisa da ementa que eu não concordo, mas foi uma ementa aprovada na última decisão do colegiado, submetida à aprovação do MEC [Ministério da Educação], e a ementa aceita. Por que não concordo com algumas coisas da ementa? Porque estão defasadas. Então, qual é meu esforço? Eu pego a ementa do curso que eu preciso seguir e, entre os tópicos da ementa, eu acrescento aquilo que tem de novidade, por exemplo, o lançamento da Política Nacional de Resíduos, o lançamento de Política Estadual de Resíduos, a situação do Ceará quanto ao gerenciamento de resíduos. [...] esse é o primeiro momento. Em termos de recursos, eu planejo tudo isso em slides, e esses slides vão abrindo links, seja para um gráfico de uma dissertação, seja para um outro Power Point, seja

para um vídeo. Esse meu slide vai dando origem a outros assuntos. [...] uma outra coisa, eu planejo a minha disciplina necessariamente com visita técnica. [...] então, tem o texto, tem o Power Point, esse Power Point se desdobra em outros materiais, tem uma pesquisa de campo. Em todas as disciplinas, a gente faz uma elaboração, nem que seja um questionário simples, e fazemos uma visita de campo. (PB).

Esse depoimento revela que o professor PB entende o planejamento de ensino como algo não pronto, ainda imutável e definitivo, pois toma a ementa da disciplina como objeto de reflexão para analisá-la, atualizá-la, ressignificá-la e redirecioná-la de acordo com os fins educacionais que pretende alcançar. Nesse sentido, o professor, ao se negar a ser mero executor da ementa elaborada anteriormente ao seu ingresso na instituição, demonstra que é protagonista de sua práxis e deixa entrever que 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. (FARIAS *et al.*, 2008, p. 87).*

No planejamento da disciplina, o relato do professor PB também revela preocupação pedagógica em diversificar as atividades de aprendizagem por meio de visita técnica, pesquisa de campo, além de disponibilizar distintos materiais para estudo (artigos, monografias, dissertações, matérias de jornais, *slides*, etc.) para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Tal preocupação foi logo observada no primeiro dia de aula, quando o professor apresentou o programa da disciplina, oferecendo um panorama geral dos conteúdos a serem abordados ao longo do semestre.

Dessa maneira, o professor demonstra que suas escolhas pedagógicas não são improvisadas, mas intencionais e sistematizadas, as quais visam a ampliar as possibilidades de compreensão dos conteúdos pelos estudantes. Assim, ele demanda escolher opções de atividades e experiências de elaboração do conhecimento consideradas mais adequadas para o alcance dos objetivos educacionais pretendidos.

Por outro lado, a concepção de que o planejamento da disciplina é algo “estático”, “definitivo”, foi encontrada nos relatos do professor PD, quando garante que este foi realizado “há um tempo atrás”, com a definição do objetivo geral, dos conteúdos, da avaliação e da bibliografia básica, e que, por ser uma “disciplina básica” e ser “parecida com a Matemática”, não “tem muito o que inventar”. Esse docente ainda diz que o “conteúdo é uma coisa bem exata”, “muito fechada”, e que não tem “muito o que mudar”, embora reconheça que pode modificar a abordagem dos assuntos de acordo com o perfil dos estudantes:

No meu entendimento, o máximo que poderia mudar seria... vamos supor, a forma como eu vou abordar um tema [...]; a forma como eu vou abordar esse conteúdo para o curso de Tecnologia acaba sendo um pouquinho diferente da forma como eu falo para o curso de Engenharia. Na Engenharia, os alunos já têm um embasamento, uma matemática, uma física, um pouquinho maior, uma carga horária maior que o pessoal do curso de Tecnologia. (PD).

Analisando esse trecho, podemos perceber que o professor entende que a organização de sua disciplina, por se inserir no campo das Ciências Exatas, não é um *continuum*, dinâmico e flexível; ao contrário, é estático e

rígido, como se não houvesse a possibilidade de aperfeiçoamento. Por outro lado, o discurso do docente deixa entrever que há uma certa adequação dos objetivos da disciplina em relação às necessidades dos estudantes, de acordo com o perfil do curso, um dos aspectos fundamentais no processo de planejamento de ensino.

Outros comentários do professor PD sobre o planejamento de ensino revelam que não há uma preocupação em sistematizar sua disciplina no sentido de prever os conteúdos e as atividades de acordo com o tempo disponível para o seu desenvolvimento ao longo do semestre, nem de elaborar planos de aula. Nas palavras do entrevistado: “[...] o planejamento, de sentar e colocar num arquivo o que eu vou dar dia após dia, isso aí eu não faço”. Na prática, o professor diz que seu planejamento para o semestre seguinte ocorre de duas maneiras: utilização do calendário para identificar os feriados que coincidem com suas aulas; e atualização do material previamente elaborado para as aulas a fim de facilitar a aprendizagem dos estudantes. Sobre essa última ação, segue o depoimento dele:

O planejamento que eu faço, meio que indiretamente, é isto: pegar os conteúdos, slides, manuscritos do semestre anterior. Eu penso: ‘Ah! Deixa eu dar uma olhadinha nisso daqui...’. ‘Ah! Isso aqui os meninos tiveram uma dificuldade maior. De que forma eu posso melhorar o entendimento disso aqui?’. (PD).

Associando esse depoimento com os demais relatos do professor PD apresentados aqui, podemos perceber que este, mesmo demonstrando uma perspectiva “pronta e acabada” do planejamento de sua disciplina, também expressa uma atitude aberta em relação à necessidade de aperfeiçoá-lo de acordo com o nível de compreensão da

turma, favorecendo, assim, a relação entre teoria e prática. Por outro lado, não percebemos nos depoimentos do referido professor um entendimento sobre a importância do planejamento de ensino como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva crítica e transformadora.

As implicações disso na práxis docente resultam em aulas ora centradas na transmissão de conteúdos conceituais, ora centradas em resolução de exercícios, não havendo uma diversificação na maneira de abordar os conteúdos, conforme revelam as observações realizadas em sala de aula.

A falta de clareza sobre a importância do planejamento contínuo e sistemático da disciplina como um orientador e direcionador das atividades da práxis docente também foi encontrada nos relatos do professor PM. Quanto à ementa da disciplina, o referido docente acentua que não participou da sua elaboração e que busca “seguir o que está lá”, não sentindo, assim, necessidade de planejar cotidianamente, como podemos visualizar no seguinte trecho:

[...] Normalmente eu não crio nenhum esboço em papel ou de forma organizada no computador ou através de um fluxograma ou coisa que valha um cronograma [...]. O cronograma-base existe, mas na minha cabeça, inclusive tenho ele anotado, mas as mudanças que eu faço vou implementando ao longo do curso. [...] claro, tem as ideias, as ideias surgem, mas não formalizo as mudanças. (PM).

As mudanças comentadas pelo professor PM no depoimento supramencionado se referem principalmente à abordagem do conteúdo para favorecer a aprendizagem dos estudantes, às atividades realizadas em sala de aula de

acordo com o perfil do curso e às formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes, se objetivas e/ou subjetivas, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Eu sempre me preocupo quando termina o semestre. Eu faço aquele levantamento de como é que a coisa foi conduzida e como é que eu deveria fazer... até mudando a avaliação, melhorando... mudando a forma de passar as informações. As melhorias que procuro fazer é, por exemplo, o tipo de avaliação, ao invés de ser subjetiva, vamos fazer algumas questões objetivas, mesclar com as subjetivas. [...] vamos mudar a forma de avaliar as questões objetivas, ao invés de ser AB-CDE, vão ter alguns itens (1, 2, 3) verdadeiros ou, sei lá, coisa desse tipo. (PM).

Cabe destacar o fato de que a necessidade de mudança apontada pelo professor PM decorre de reflexões que surgem geralmente no final do semestre como tentativa de aperfeiçoamento da sua disciplina. Essa atitude reflexiva é contingencial e carregada de preocupações metodológicas, sem articulá-las com opções teóricas que as fundamentariam, revelando, portanto, uma desarticulação dos conhecimentos científicos, pedagógicos em relação à realidade social no desenvolvimento da práxis docente.

Analisando as implicações da ausência de um planejamento sistemático da disciplina do professor PM, percebemos limitações na transmissão-assimilação dos conhecimentos, pois, de acordo com os nossos registros observacionais, há pouca dinamização das atividades desenvolvidas em sala de aula, sendo a exposição do conteúdo a principal técnica de ensino adotada. Ademais, as aulas observadas nem sempre ocorreram de maneira organizada no que diz respeito à sua introdução, desenvolvimento e conclusão.

A preocupação com o planejamento de ensino da disciplina quanto à seleção do conteúdo e sua organização de acordo com o calendário da instituição, à abordagem metodológica e à seleção do material, no sentido de aperfeiçoá-la continuamente, foi identificada nos relatos do professor PQ, como podemos visualizar no seguinte depoimento:

[...] todo semestre eu repenso tudo que foi feito e tento ver como é que a gente pode rever aquele procedimento. E isso requer muito trabalho, pois como vou poder avaliar aquele aluno se eu mudei minha metodologia de ensino?

Esse repensar tem suscitado no professor alguns questionamentos necessários para o planejamento de ensino:

[...] o que os alunos precisam saber da disciplina que eu ensino? Como passar esse conteúdo? E o meu outro dilema maior: qual o embasamento que eles têm para ter acesso a essa disciplina?

A busca de respostas para essas perguntas permitiu ao professor desenvolver um conjunto de ações, nas três primeiras aulas observadas, necessário ao processo de ensino-aprendizagem, a saber: levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao tema da disciplina, instigando os discentes a emitirem opiniões sobre o que aprenderam em componentes curriculares anteriores; e revisão do conteúdo considerado basilar de outra disciplina (em duas aulas) para o entendimento dos assuntos a serem abordados ao longo do semestre vigente. Dessa maneira, o professor busca estabelecer uma relação entre componentes curriculares, embora tenha afirmado que não tem clareza sobre a matriz curricular do curso, de modo geral.

Analisando os relatos do professor PJ sobre como planeja sua disciplina e busca aperfeiçoá-la, percebemos que ele conhece a ementa e o Programa de Unidade Didática (PUD), ainda que não tenha participado da sua elaboração, por estar havia pouco tempo no *campus* de Fortaleza. Ademais, o referido docente relata ter clareza da teleologia da disciplina e que seu planejamento ocorre de acordo com o material (livro) adotado, como podemos visualizar neste discurso:

Normalmente a gente adota um livro-base e procura seguir a ordem daquele livro; basicamente é isso. Eu tenho um livro que uso como base e, em cima da ordem dele, a gente trabalha a disciplina. Claro, existem capítulos que vão sendo tirados, porque já vão ser vistos em outras disciplinas ou não fazem parte da nossa ementa. Então é assim que normalmente a gente se planeja. (PJ).

O relato ora reproduzido deixa entrever que o docente não demonstra um entendimento de que o planejamento é uma ação pedagógica comprometida e consciente, que envolve reflexões em torno da realidade concreta dos estudantes, dos propósitos que se pretende alcançar, dos conteúdos programáticos, dos métodos e técnicas de ensino, da avaliação da aprendizagem e da relação da disciplina com o curso, de modo geral. Seu pensamento, assim, não expressa uma preocupação com a sistematização das suas intenções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, o que mais uma vez pode ser observado na sua fala a seguir, quando demarca não planejar suas aulas:

[...] A gente tenta dividir o conteúdo de uma maneira a não sobrecarregar nenhuma das aulas e também não ficar com muito espaço na aula. Agora realmente eu te confesso que não tenho aquela prática de sentar e fazer aquele planejamento

aula a aula; eu nunca fiz isso nem fui adaptado a isso. A gente faz isso no dia da prova do concurso e é um negócio muito rápido, porque é o planejamento de uma aula e pronto. (PJ).

O desinteresse do professor relativo à previsão, à organização das atividades didáticas, em face dos objetivos propostos, implica, a nosso ver, uma prática docente improvisada, sem reflexões acerca de suas escolhas e ações. Na disciplina observada, essa atitude trouxe consequências negativas para a aprendizagem dos estudantes, visto que, segundo o professor PJ, o fato de não ter adequado os conteúdos à carga horária disponível dificultou a efetivação da teleologia pretendida no componente curricular. É o que visualizamos no seguinte depoimento:

Eu acho que, para essa disciplina em si [...], o que eu teria que rever seria a divisão dela ao longo do tempo, porque aqui tem um formato diferente. Eu tinha lá em Canindé quatro aulas para ministrar essa disciplina, aqui eu só tenho três. O que aconteceu? Chegou no final do curso, o tempo não foi suficiente para concluir, então próximo semestre eu já teria que refinar o planejamento dela para se encaixar no tempo. (PJ).

O depoimento do professor PJ é ilustrativo de que a ausência do planejamento das aulas pode trazer consequências prejudiciais para os estudantes, pois se corre o risco de os objetivos do componente curricular não serem alcançados em razão da falta de organização da práxis docente ao longo do semestre. Na sala de aula, essa ausência de planejamento resultou num ensino voltado exclusivamente para a transmissão de conteúdos, sem a preocupação pedagógica de articulá-la com outras atividades, de acordo com o tempo de aula disponível. Foi o que observamos nas aulas.

Diante do exposto, podemos perceber que há uma intrínseca relação entre o planejamento das disciplinas e a dinâmica das aulas, a qual remete às concepções, teleologias e atitudes dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem. Com base nos resultados apresentados, destacaremos, a seguir, algumas considerações sobre o planejamento de ensino e a práxis docente nos cursos tecnológicos, apontando novas perspectivas para a atuação profissional dos professores na EPT de nível superior.

Considerações finais

Estabelecendo uma análise geral de todos os professores, podemos constatar que apenas um deles demonstra uma compreensão clara sobre a importância do planejamento de ensino para nortear suas ações e decisões no processo de ensino-aprendizagem, evitando que as atividades em sala de aula sejam improvisadas. Os demais participantes da pesquisa revelam o pensamento de que essa ação pedagógica é pragmática, na qual os objetivos, conteúdos, recursos, procedimentos e avaliações da aprendizagem da disciplina ministrada são definidos de maneira desarticulada.

Desse modo, os professores não expressam uma atitude consciente, sistemática e reflexiva acerca de suas escolhas nem sobre que tipo de ser humano pretendem formar. Podemos, então, afirmar que o planejamento de ensino realizado pelos docentes não aponta para uma perspectiva crítica e transformadora da realidade cuja práxis pode seguir rumos estabelecidos pelos interesses conservadores da sociedade capitalista.

Os registros das observações também revelaram que a concepção pragmática dos professores a respeito do planejamento de ensino influencia na organização didáti-

ca das aulas, as quais, de modo geral, estão centralizadas na transmissão de conteúdos conceituais e técnicos necessários ao contexto de trabalho, conseqüentemente há pouca dinamização das atividades desenvolvidas em sala.

Diante dessas considerações, destacamos a necessidade de aprofundamento de estudos sobre o planejamento de ensino como uma ação pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível superior, destacando seus tipos, suas teleologias e seus elementos, como conteúdos, métodos, técnicas, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem, etc.

Nessa perspectiva, ressaltamos também a importância de as instituições de ensino promoverem cursos de natureza didático-pedagógica para os professores bacharéis e tecnólogos, no intuito de favorecer o aperfeiçoamento de suas práticas mediante reflexões sobre os conhecimentos teórico-metodológicos da educação e saberes pedagógicos necessários a uma atuação profissional crítica, transformadora e pautada na articulação entre teoria e prática. Desse modo, as instituições de ensino estarão contribuindo tanto para o desenvolvimento profissional do professor como para a formação técnica e humana dos discentes.

Referências

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Realce, 2008.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013.

PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 2007.

A REFLEXÃO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Monitora da disciplina Pesquisa Educacional. Integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), ambos da UECE.

E-mail: leticiadavid16@gmail.com

FRANCISCA JOSELENA RAMOS BARROSO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede estadual do município de Itapipoca, Ceará. Participa do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), ambos da UECE.

E-mail: joselenabarroso12@gmail.com

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor e doutor em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), ambos da UECE.

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução

[...] a prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu saber e de seu fazer é aquela que consegue ir além das demandas imediatas do dia a dia para alcançar a práxis prática, pensada e refletida. (D'ÁVILA; VEIGA, 2008, p. 10).

Ser professor requer estudos e aprimoramentos constantes de conhecimentos. Cabe destacar que o início da profissionalização se dá na formação inicial e se estende a toda a trajetória profissional docente. Desse modo, na epígrafe, as autoras explicitam a necessidade da reflexão docente para que o professor amplie os saberes profissionais e desenvolva uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos discentes, constituindo a práxis prática, necessária para a docência. Pontuam que a ação didática possui três momentos importantes: o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação. Este capítulo, por sua vez, enfatiza a avaliação e conseqüentemente a prática pedagógica reflexiva a partir da realização desse processo. A avaliação faz parte da ação didática no âmbito escolar, pois proporciona análise, reflexão e intervenção no desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesse sentido, a avaliação necessita ser contínua e não ser restrita somente a um tipo de instrumento, como, por exemplo, a prova escrita, sendo realizada também de

modo reflexivo nas observações e intervenções cotidianas em sala de aula, no cotidiano escolar. Nesse sentido, Farias *et al.* (2009, p. 120) revelam que “A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo”, por isso a aprendizagem dos alunos não pode ser mensurada pela prova, mas observada durante todo o percurso escolar, constituída de modo reflexivo.

Cabe ressaltar que:

A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica; a segunda, estática. (LUCKESI, 1998, p. 100).

Dessa forma, avaliar vai além da quantificação dos resultados e significa perceber os empecilhos e potencialidades que permeiam o ensino e a aprendizagem e intervir neles, a fim de solucionar os problemas e potencializar ainda mais os aspectos identificados como positivos na ação pedagógica. Somente com a verificação quantitativa não há o desenvolvimento da reflexão e do aprimoramento da relação entre ensino e aprendizagem, diante da interação com os saberes dos alunos.

A perspectiva exposta em relação à avaliação estimula a pesquisa, passo importante ao desenvolvimento da reflexão, que se configura como um olhar investigativo sobre a reflexão, que implica e requer mudança e análise crítica da ação docente. Quanto à prática reflexiva, Perrenoud (2002, p. 63, grifos do autor) destaca que:

A prática reflexiva, como seu nome indica, é uma *prática* cujo domínio é conquistado mediante a *prática*. [...] o passo decisivo só é dado quando a reflexão transforma-se em um componente duradouro do *habitus* [...].

Portanto, para que o professor seja um profissional reflexivo, ele precisa, entre outros aspectos, fazer da reflexão um hábito que desenvolve nos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo também o ato de refletir sobre a avaliação realizada, e isso necessita ser feito de modo contínuo.

Em adição, pontua-se que a motivação para a realização deste texto teve início por meio de estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo de Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), que se reúne na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), no *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essas experiências, vinculadas à interação entre docentes da educação básica e estudantes de licenciaturas, promoveram conhecimentos sistematizados a respeito da pesquisa científica e da formação docente.

Esta pesquisa teve como problema geral: como a avaliação escolar auxilia na reflexão sobre a prática pedagógica? Delineou-se como objetivo geral: compreender como a avaliação escolar auxilia na reflexão sobre a prática pedagógica. A abordagem metodológica escolhida para a pesquisa, realizada no ano de 2019, foi a qualitativa, porque “A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados [...]” (MINAYO, 2012, p. 21). Esse tipo de abordagem preocupa-se com as opiniões, histórias e significados que os sujeitos têm de uma determinada realidade. O estudo de campo consistiu na aplicação de sete questionários e uma entrevista, ambos com oito perguntas abertas, a oito professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Itapipoca, Ceará. Foram realizados sete questionários e uma entrevista, porque, ao adentrar na escola, solicitou-se aos professores a realização de entrevistas, porém, dentre todo o corpo docente

da escola, apenas um professor concordou com a realização da entrevista. Dessa forma, para que a pesquisa não possuísse apenas um sujeito, solicitou-se aos professores a aplicação de questionários e, assim, sete professores aceitaram.

O critério adotado para a seleção dos sujeitos foi atuarem há mais de cinco anos na docência. Dos docentes que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, uma lecionava no 1º ano, uma no 2º e 3º anos, duas no 3º ano, uma no 4º ano e três no 5º ano. Foram utilizados os seguintes nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos: Barbosinha, Vitória, Maria Rita, Clara, Antônia, Roberto e Maria Clara. Não foi mencionado o nome da instituição de ensino no intuito de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa. Na seção a seguir, analisam-se os dados coletados na pesquisa de campo, seção em que são articuladas reflexões e análises com a fundamentação teórica no que se refere ao tema avaliação. Em seguida, apresenta-se a conclusão da pesquisa.

A avaliação na perspectiva dos sujeitos pesquisados

De início, pontua-se que, na perspectiva de Santos e Canen (2014), avaliar não pode ser confundido com medir, classificar, aprovar ou reprovar, mas refere-se à postura pedagógica do professor diante dos resultados obtidos pelos alunos para uma ação transformadora tanto em relação ao crescimento dos alunos como também em relação à reflexão de sua própria prática pedagógica. Nesse contexto, é importante acrescentar ainda que:

[...] a reflexão e discussão de novos conceitos de avaliação [...] é um espaço propício para mudanças por meio de um trabalho cooperativo, cola-

borativo e significativo entre os professores [...].
(GUILHERME; REALI, 2010, p. 108).

Logo, faz-se necessário que a escola estimule a reflexão e discussões sobre outras concepções de avaliação e que elas sejam relacionadas ao cotidiano dos professores e alunos.

A avaliação integra os três momentos da ação didática, que são interligados com o planejamento e as metodologias de ensino, auxiliando na reflexão do docente sobre a prática pedagógica e sobre o êxito nas atividades realizadas em sala de aula. Dessa forma, buscou-se, de início, investigar o que os professores entendiam sobre a avaliação e como desenvolviam esse trabalho em sua ação docente. O professor Barbosinha mencionou que:

Ao avaliar, nós vamos saber do educando o que ele construiu durante as aulas, no processo de ensino e aprendizagem. Eu acredito que a avaliação não é somente os conteúdos, mas a própria participação em sala de aula, como o aluno interage na relação professor-aluno, diante do período que se está avaliando, para que obtenha bons resultados e também diante dos referenciais e instrumentais de avaliação que são aplicados não só nas avaliações internas como também nos simulados que são elaborados pela Secretaria de Educação.

Assim sendo, foi descrito que a avaliação transcende a análise de conteúdos e também se direciona à observação da participação em sala de aula e da atuação dos alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem, ao se perceber as aprendizagens que são desenvolvidas. Além disso, também cabe destacar que na escola pesquisada a prática pedagógica está centrada em especial na preparação para as avaliações externas, o que parece ser

um equívoco; os resultados deveriam ser consequência das aprendizagens desenvolvidas, e não do “treino” intensivo para uma prova específica, o que cessa as discussões contextualizadas com a cultura local dos discentes, aspectos esses que requerem maior atenção nas pesquisas educacionais e nas escolas. Esse fato ocorre em algumas das escolas municipais, que objetivam resultados satisfatórios nas avaliações externas, algo que é importante, mas não deve ser evidenciado como o foco do trabalho escolar. Nesse sentido, Babosinha afirmou o seguinte:

[...] vejo que o aluno está na aula, se está realizando as atividades de classe, bem como as de casa, e, após aquele período de estudos, há as provas bimestrais. Obtendo a nota da prova, somamos com a mesma a participação que ele tem em sala de aula, mediante as atividades, e tem-se, assim, a nota das avaliações.

Percebe-se que a avaliação, na prática pedagógica desse professor, representa um conjunto de atividades promovidas pelo docente, como as atividades também iniciadas pelos alunos, como no caso da participação, que implica argumentação. Com isso, a avaliação, nesse caso citado, é colocada como parte de um processo cíclico e iterativo, com a apropriação de várias atividades. Contudo, outra professora participante da pesquisa destacou que: “É uma forma de avaliação para na sequência fazer uma análise. Avalio através de provas objetivas e subjetivas e também da observação”. Nota-se que essa professora dá ênfase às provas e, de modo complementar, às observações, o que representa precariedade nos instrumentais utilizados, pois, por vezes, as provas podem não representar de maneira fidedigna a aprendizagem constituída, por conta das concepções sociais e familiares envolvidas.

Em continuidade, foi perguntado se as dificuldades de aprendizagem encontradas, a partir da avaliação, eram trabalhadas e, caso a resposta fosse afirmativa, como isso acontecia. O professor Barbosinha demonstrou vincular esse procedimento à preparação para as avaliações externas:

Com certeza. Como nós temos os simulados, e as questões são elaboradas de acordo com cada descritor, nós temos esses dados consolidados e observamos em qual descritor se acertou mais e em qual descritor se errou mais. Diante desses erros e acertos, nós vamos trabalhar aqueles descritores com mais ênfase ou menos ênfase. Temos esse instrumental e fazemos com que o aluno conheça esses descritores, para que ele possa compreender o que ele precisa entender de determinada questão.

Nessa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem, de certo modo, esvaziam-se, porque não se visa a uma educação transformadora, ao desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da intervenção social. Pelo contrário, a escola se mostra mais preocupada com o resultado das avaliações externas, com a posição que ocupará em *rankings* e com os recursos que receberá, em detrimento da aprendizagem significativa dos estudantes. Nessa perspectiva, é fundamental compreender que:

O ato de avaliar deveria ser mais elaborado e diferente do sentido amplo do cotidiano [...] no sentido de possibilitar ao professor a tomada de decisões corretas, pois se trata da vida de seres humanos. (GUILHERME; REALI, 2010, p. 95).

Portanto, no âmbito escolar, o processo de avaliação precisa ser planejado de forma objetiva, sistemática e baseada em dados reais do cotidiano da sala de aula, para que ajude o professor a aperfeiçoar sua prática com vistas a uma maior aprendizagem por parte dos alunos.

A professora Rita também destacou que:

Levo em consideração quantos alunos sentiram dificuldades em determinado ponto e procuro retomar as atividades orais ou escritas, sempre que possível. Confesso que, às vezes, não se torna possível, devido às exigências de conteúdos.

Explicita-se que há dificuldades no trabalho realizado por ela, porque os docentes se sentem pressionados a atuar na transmissão de conhecimentos que estão presentes nas avaliações externas e que se apresentam expostos no livro didático, recurso esse que também é colocado como principal na prática pedagógica.

Assim sendo, é importante que:

[...] os professores se percebam como agentes de mudança; que se comprometam politicamente com a tarefa de ajudar a construir sujeitos sociais críticos e bem-informados. (MOYSÉS, 1988, p. 35).

Ao se evidenciarem como agentes de mudança, os professores não se deixam desanimar pelas circunstâncias de desvalorização da sua profissão, pois perceberão que, por meio do despertar para mudanças, a sociedade se modificará e a valorização poderá ser impulsionada.

Em adição, ressalta-se neste debate a “[...] necessidade de se estabelecer estreita relação entre o saber que o aluno já possui e o saber escolar” (MOYSÉS, 1988, p. 37). Isso é importante para que os educandos possam desenvolver uma aprendizagem mais significativa, que os faça atuar de modo responsável e reflexivo na sociedade. Contudo, o fazer docente tem muitas dificuldades que carecem de estudos e de formação, a fim de serem mais bem desenvolvidos o ensino e a aprendizagem também em

contexto de avaliação, que são processos interativos e que necessitam ser expressos em contínuas reflexões. Em relação à interação, destaca-se que:

[...] o professor tem de manter uma estreita interação com os alunos. Formular questões, pedir exemplos, apresentar problemas de uma maneira nova, evitar a rotina, a cópia de modelos, enfim, usar recursos que levem os alunos a pensar e a trabalhar mentalmente o conhecimento são exemplos de como deveria se dar essa interação. (MOYSÉS, 1988, p. 31).

Ou seja, a interação possibilita que os aprendizes assumam uma postura ativa diante da aquisição de saberes, aspecto que requer atenção na avaliação. Porquanto, os discentes, com isso, construirão sua aprendizagem, e isso refletirá em sua atuação na sociedade e no modo como visualizam a educação escolar e as suas consequências para a sua vida. Em consonância, o professor que opta pela postura crítica e reflexiva “[...] diante da dificuldade, ao invés de dar a resposta certa, ajuda o aluno a encontrá-la. Propicia a compreensão [...]” (MOYSÉS, 1988, p. 66). E, por conta disso, ocorre a transposição didática, isto é, a transformação pedagógica dos conteúdos, fazendo com que esses sejam mais bem assimilados e compreendidos pelo aluno.

Faz-se essencial discutir também que:

[...] saber ensinar é também saber por onde está passando a aprendizagem do aluno. É perceber suas lacunas e suas dificuldades. É aprender seu ritmo. [...] E é, sobretudo, saber revelar tudo isso em benefício de uma aprendizagem verdadeiramente significativa. (MOYSÉS, 1988, p. 83).

Sendo assim, saber ensinar é buscar a verdadeira aprendizagem dos educandos, acompanhando-os duran-

te todo o processo formativo escolar, fazendo-os buscar os saberes e instruindo-os sobre os caminhos a serem traçados nessa busca. Assim, indagou-se sobre as consequências da avaliação para a aprendizagem dos estudantes e para a atuação docente. O professor Barbosinha assim se posicionou:

Eu acho importante, porque nós vamos entender se, de fato, o aluno está entendendo aquele conteúdo que está sendo construído em sala de aula. Também permite fazer com que o aluno reflita sobre os conteúdos e crie suas próprias estratégias de aprendizado, orientado pelo professor. Então, acredito que a avaliação é importante na compreensão de se as práticas executadas estão sendo adequadas ao público. Pois eu, que particularmente tenho 27 alunos, tenho que desenvolver um modo de comunicação adequado aos 27 para que tenha o sucesso no aprendizado.

A avaliação faz com que professores e alunos reflitam sobre os processos de ensino e de aprendizagem e modifiquem as posturas que não contribuem ao êxito de sua formação. E essa reflexão poderá promover o desenvolvimento do senso crítico, fazendo do docente um professor pesquisador em sua prática pedagógica e do aluno um ser reflexivo na sociedade. Nessa perspectiva:

[...] [A] avaliação [...] não deve ser encarada como uma atividade que se resume à aplicação de testes e provas para posterior aplicação de notas, mas como o ponto de partida para a reflexão do nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos [...]. (SANTOS; CANNEN, 2014, p. 53-54).

Desse modo, é imprescindível que a avaliação ocorra de maneira contínua, por meio de diferentes instrumen-

tos, e que sirva de reflexão para o professor e para o discente sobre como são realizados os processos de ensino e de aprendizagem

Para Veiga (2008), a formação precisa buscar a emancipação e consolidação de um coletivo profissional autônomo, que seja responsável pela constituição de saberes e valores próprios. Ao inter-relacionar a docência, a pesquisa e a reflexão, considera-se ainda que:

Refletir sobre 'Eu – o professor, minha sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem' requer, portanto, uma nova postura de ver o ensino como pesquisa, de sentir-se investigador da própria prática, de buscar possíveis caminhos de superação nos espaços da realidade escolar e da prática docente. (LIMA; SALES, 2002, p. 101-102).

Destaca-se anteriormente a necessidade de tornar constante o processo de reelaboração da prática pedagógica, ao desenvolver um olhar investigativo mediante a apresentação dos conteúdos e a sua assimilação por parte dos alunos, situando o ensino como pesquisa. A avaliação, diante disso, apresenta-se como uma possibilidade de intervenção, ao promover o aparecimento de nova postura educativa transformadora, que considera, como exposto, o ensino como pesquisa. Dessa forma, foi questionado aos sujeitos como a interação estabelecida com os alunos os auxilia na avaliação da aprendizagem. Um docente disse o que se segue:

É importante, porque ele vai ter essa proximidade com os professores e com os próprios colegas e, assim, apresentará as dificuldades e os avanços que terá nesse período. Até mesmo na leitura em sala de aula, se percebe a importância da interação, pois, caso o mesmo não tenha uma boa rela-

ção com o professor, se negará a fazer essa leitura, então é importante desenvolver a confiança. Desse modo, no caso de alguma dúvida, além de conversar com outro aluno a respeito de que não está entendendo, ele também procurará o professor e o pedirá uma explicação à parte, para que possa entender os conteúdos. (BARBOSINHA).

Com isso, a interação proporciona a difusão de saberes e um maior êxito no desenvolvimento da educação. Assim, uma alternativa para que as dificuldades de aprendizagem sejam minimizadas é se centrar no diálogo entre estudantes com diferentes níveis de aprendizagem e na atenção do professor para com os que apresentam maiores dificuldades de compreensão dos conteúdos ensinados. Isso também compõe o processo avaliativo, que não se restringe somente à aplicação de instrumentais, mas envolve reflexão na ação e sobre a ação.

A professora Vitória afirmou o seguinte:

A interação se faz necessária no cotidiano da sala de aula. A aproximação entre docente e discente permite a percepção dos aspectos da avaliação de maneira efetiva.

Dessa forma, avaliar é observar, acompanhar, intervir e desenvolver a educação escolar, contribuindo para a formação crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, investigou-se como a interação com os aprendizes faz os professores refletirem sobre sua prática pedagógica. Outra professora evidenciou a questão da interação:

A interação com os alunos possibilita várias coisas: conheço as dificuldades na aprendizagem de cada um, a vida extraescolar, como a vida familiar se reflete em seu comportamento. Através dessas descobertas feitas a partir da interação,

realizo um trabalho diferenciado. Já percebi que a afetividade melhora muito minha interação com os alunos. (MARIA).

A interação possibilita um contato mais próximo com a realidade dos educandos, com suas dificuldades, e poderá promover uma maior aquisição dos saberes escolares, em que docentes e estudantes refletem sobre o processo e buscam alternativas para a obtenção de uma educação de qualidade. Cabe destacar que a educação de qualidade acontece quando o aluno consegue aplicar os saberes adquiridos, modificando sua atuação social, e quando este se envolve em percursos formativos que auxiliam em sua ascensão social de modo crítico e transformador.

A professora Maria Clara também enfatizou que: *“Cabe ao professor inovar, buscar melhorar suas estratégias de ensino, voltado para o ensino e o aprendizado”*. Isso demonstra aspectos relevantes que caracterizam e estão presentes na postura profissional de um professor reflexivo, que repensa de modo transformador as ações e está em constante mudança, mas que objetiva a transformação de sua ação. Nesse contexto, foi perguntado que saberes a experiência adquirida na profissão proporcionou e como esses interferem na realização da avaliação.

Barbosinha destacou o seguinte:

A experiência em sala de aula faz com que observemos cada educando como um indivíduo que está naquele meio, que precisa ser incluído, em que eu preciso ter essa comunicação com ele, preciso fazer com que ele interaja, que ele se reconheça como sujeito e aprenda a desenvolver as habilidades e competências de pensar, refletir acerca de determinadas situações-problema e chegue às respostas. Então, eles resolvem situações-problema em sala de aula e contextualizam com o dia a

dia. Então, a prática docente em sala de aula faz com que se reflita e também se tenha essa ação de ser sujeito de transformação no mundo, no meio em que ele está.

Com a experiência, o professor poderá aprender a melhor desenvolver a inclusão e comunicação com os alunos, fazendo com que reflitam e se tornem, por consequência, sujeitos reflexivos. Isso possibilita o desenvolvimento da educação transformadora e de sujeitos emancipados na sociedade, aspectos esses que são relevantes ao desenvolvimento de processos avaliativos reflexivos. O professor Roberto mencionou que aprendeu na experiência:

Que as pessoas aprendem de um jeito diferente umas das outras; que o olhar e o diálogo derrubam barreiras; e que a afinidade do aluno com o professor estimula o bom desenvolvimento (particular ou coletivo).

Isso mostra que os saberes da experiência são relevantes também para a profissionalização docente, mas esses necessitam de fundamentação teórica, em um processo de relação entre teoria e prática.

Diante disso, perguntou-se também como os saberes da experiência auxiliam na realização da avaliação na prática pedagógica. O professor Barbosinha pontuou o seguinte:

Vem me auxiliando no dia a dia: comparando às leituras que a gente tem na graduação e aprendendo a cada dia na prática. Conhecendo as dificuldades dos alunos e também as suas potências. E também todo dia se está em constante aprendizagem em sala de aula. Costumo dizer que, já que eles são 27, eu tenho muito a aprender com eles também. Eu sou um e eles 27, então, se estivermos

em constante interação, quem sairá da sala de aula com um rico conhecimento é o professor. O professor todo dia aprende a aprender. Ele ensina e aprende.

A docência é uma prática profissional que requer o desenvolvimento constante de formação contínua, que provém de vários contextos e cenários, em destaque podem ser mencionadas a interação com os alunos, as trocas de conhecimento com os alunos e com os outros professores, a participação em eventos científicos e também em cursos de pós-graduação, por isso precisa-se adotar uma postura reflexiva e investigativa diante da profissão.

Nesse sentido, Guilherme e Reali (2010, p. 97) afirmam:

[...] Ensinar pressupõe avaliar o próprio ato de ensinar e seus resultados. Só educamos quando a avaliação está incluída em nossas concepções de ensinar e aprender, entendendo que ela é uma prática de reflexão constante sobre a ação educativa.

O professor precisa incluir de maneira reflexiva em suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem a avaliação reflexiva como uma postura pedagógica profissional, sendo parte integrante do processo educativo, já que é necessário avaliar de diferentes maneiras qual o alcance dos conteúdos escolares estudados por parte dos alunos e, por conseguinte, seu trabalho docente a fim de buscar melhorias na aprendizagem.

Perrenoud (2002, p. 159) destaca que o professor precisa:

[...] tratar de buscar aperfeiçoamento, no sentido mais amplo do termo, ou seja, afirmar a própria identidade, conceber e realizar projetos com êxito, aumentar a capacidade de enfrentar

a complexidade do mundo e de superar os obstáculos aos nossos projetos.

Sendo assim, constituir-se como um profissional reflexivo e que aprende com a experiência requer um trabalho autoavaliativo, requer dedicação e tempo para a fundamentação teórica, o que implica também mudanças educacionais, que se direcionam à maior valorização do trabalho docente – ao se viabilizar condições dignas de trabalho e salários condizentes ao trabalho desempenhado –, na profissão.

Por fim, também foi perguntado aos professores se estavam em formação continuada, visto que esta corrobora a reflexão docente, e como isso auxiliava na realização da avaliação. O professor Barbosinha respondeu desta maneira:

Sim. Concluí recentemente o curso de pós-graduação em Educação Ambiental pela UFC [Universidade Federal do Ceará]; quando tem as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação, eu sempre estou presente. Tem um curso que estou concluindo da Fundação Demócrito Rocha que é de Mediadores de Leitura. Então, eu sempre tenho buscado estudar, conhecer um pouco mais e trazer esse conhecimento construído nas formações e nos cursos para a realidade da sala de aula. Então, isso tem me auxiliado bastante e tem promovido junto às crianças a melhoria da educação. E eu tenho acompanhado os resultados, já que estou no 4º ano, e ano passado também estive. Eu fico os observando lá no 5º ano e, aqui na escola, temos um estudo dos resultados dos simulados, e eu percebo que o trabalho que está sendo realizado está avançando e obtendo sucesso.

O docente pesquisado demonstrou anteriormente perceber mudanças em sua atuação profissional e tam-

bém na aprendizagem dos alunos, em decorrência de sua formação continuada, e apontou as melhorias nos resultados avaliativos, em decorrência de sua modificação e constante reestruturação dos saberes profissionais, aspectos esses que são relevantes ao desenvolvimento e ao fortalecimento da criticidade docente. Nesse sentido, a avaliação é uma prática didática que necessita permear todas as etapas dos processos de ensino e de aprendizagem, pois por meio dela é possível detectar os progressos e dificuldades dos alunos e fundamentalmente reorientar o trabalho docente, como destacam Santos e Canen (2014).

Assim, em síntese, defende-se que a prática reflexiva precisa permear toda a trajetória profissional docente, para que se torne constante na prática pedagógica e que, assim, mobilize docentes e discentes para a constituição de uma educação transformadora. Concordando com Perrenoud (2002, p. 206, grifo do autor), evidencia-se que:

[...] A prática reflexiva só pode [...] incorporar-se ao *habitus profissional* se estiver no centro do plano de formação, se estiver, ao menos em parte, vinculada a todas as competências profissionais almejadas e se virar motor da articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, é preciso sempre refletir e buscar mudanças e inovações na prática pedagógica, procurando minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Os educandos, por meio da avaliação, conseguem perceber suas aprendizagens e seus erros, o que pode impulsioná-los a ir em busca do que ainda não foi assimilado. Os professores, por sua vez, podem reestruturar a ação docente para promover a aprendizagem discente e precisam estimular os estudantes a tornarem o erro em uma possibilidade de aprimoramento dos saberes e, dessa

forma, em uma oportunidade para a aquisição de novos conhecimentos e saberes relevantes para a sua formação. Assim, a avaliação contribui para que o processo de ensino viabilize a aprendizagem.

Conclusão

Sem esgotar as discussões sobre a avaliação e a prática pedagógica reflexiva, este capítulo buscou compreender como a avaliação escolar auxilia na reflexão sobre a prática pedagógica. Por meio dos achados da pesquisa de campo, é possível afirmar que a avaliação compõe um dos três momentos da ação didática, junto ao planejamento e às metodologias de ensino. Por meio da avaliação, intervém-se diretamente na prática pedagógica, em diálogo com o planejamento de ensino e as metodologias de ensino, sendo uma ação necessária para refletir sobre a aprendizagem dos alunos e sobre o exercício do magistério, com foco nas atividades de ensino. Avaliar, nesse sentido, é perceber o que foi assimilado e também os pontos que precisam ser melhorados no ensino. Por isso, a pesquisa e a reflexão são imprescindíveis ao ato de avaliar e conseqüentemente ao melhor desenvolvimento da prática pedagógica.

Por intermédio desta pesquisa, ficou evidente que muitas escolas ainda se mostram mais preocupadas com seus rendimentos nas avaliações externas, comportamento esse que desconsidera a avaliação como um processo dinâmico, interativo e constante. Assim, avaliar é observar, acompanhar e intervir quando necessário, a fim de desenvolver a educação escolar, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos professores e alunos. Por fim, tem-se que a docência requer uma constante busca por conhecimento por parte do docente, que se constitui

de várias formas, como na interação com os discentes, no compartilhamento de saberes com os educandos e outros professores, assim como na participação em formações continuadas que o estimulem a adotar uma postura crítica e reflexiva perante o exercício da sua profissão.

Referências

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Liber, 2009.

GUILHERME, C. C. F.; REALI, A. M. M. R. O processo de avaliação no ciclo básico: concepções, práticas e dificuldades. *In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 91-115.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MOYSÉS, L. *O desafio de saber ensinar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, A. P. S.; CANEN, A. Avaliação escolar para a aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 53-70, 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-22.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

FRANCISCA GORETE BEZERRA SEPÚLVEDA

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

E-mail: podersaber@uol.com.br

RENATA LANUEZ

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

E-mail: renata.lanuez@gmail.com

Introdução



tema avaliação na educação está sendo debatido no Brasil de forma intensiva há várias décadas, porém as pesquisas ainda são escassas na educação profissional. A própria concepção de educação profissional possui limites pouco distintos, visto sua necessária intersecção com o setor produtivo; a educação profissional anda e deve andar lado a lado com as práticas do mercado de trabalho. Ensino e prática profissional nessa área devem estar em constante composição produtiva com o papel da escola e do que se pode apropriar das empresas e fábricas que empregam os alunos, futuros profissionais.

No caso da avaliação escolar de modo geral, os parâmetros são mais claros, sendo que as culturas enciclopédica e científica ensinadas nas escolas de ensino fundamental e médio são muito mais tradicionais e divulgadas, possuem livros didáticos, formação de professores e diretrizes curriculares mais enraizadas, ao passo que na avaliação da educação profissional esses referenciais são escassos, não sistematizados e, muitas vezes, desconhecidos até mesmo por profissionais da educação, ou mesmo de interesse da maioria das instituições que oferecem educação profissional no país.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) foi a instituição escolhida para realizar esta pesquisa, visto que a educação profissional tem forte apelo social pela necessidade de profissionalização nos diversos setores produtivos e de serviços do país. Com os diversos eventos nacionais e internacionais e com o aumento das demandas do setor produtivo, como da construção civil, agropecuária, indústria, gestão e informática, há a crescente necessidade de uma profissionalização eficaz e pesquisas a respeito da educação profissional e consequentemente de uma formação que reúna todas as competências para o perfil profissional pretendido. Faz-se necessária uma avaliação eficaz para a promoção da aprendizagem.

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do governo do estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Presente em 336 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 300 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. Nas Etecs, mais de 224 mil estudantes estão matriculados nos ensinos médio, técnico integrado ao médio e ensino técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *on-line*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Etecs oferecem 185 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados.

Apesar de essa instituição oferecer diversas modalidades de ensino que se enquadram na educação profissional, nesta pesquisa o foco será o curso técnico em Eletrônica, tendo em vista seu tradicionalismo, sua alta demanda e a procura do setor produtivo por profissionais formados na área, relacionada a vários setores da indústria brasilei-

ra. Além disso, considerando que a interdisciplinaridade deve ser levada em conta tanto na organização dos currículos como no processo de ensino-aprendizagem envolvendo avaliação, essa habilitação técnica reflete o caráter da multiplicidade e da interação entre os conteúdos, pois mobiliza conhecimentos de informática, tecnologia, matemática, lógica, entre outros. A pesquisa envolve a necessidade de discutirmos a respeito dos instrumentos de avaliação da educação profissional que também estejam ligados aos princípios, metodologias e ideologias da educação escolar, tendo em vista a crescente procura de jovens e adultos pelo ensino profissionalizante.

Educação profissional e competências

A educação profissional é entendida como a formação, nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico), voltada ao desenvolvimento de competências e de habilidades profissionais, tendo em vista os diferentes arranjos produtivos e áreas técnicas, científicas e tecnológicas. Os jovens constituem o público-alvo da educação profissional, em idade escolar e trabalhadores, que tiveram ou não a oportunidade de integralizar seus estudos na faixa etária considerada mais indicada. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 39, parágrafo 1º:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos de educação nacional, integra os diferentes níveis e modalidades de educação às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção

de diferentes itinerários formativos¹, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

A educação profissional trabalha com três níveis de ensino: qualificação profissional ou curso de formação inicial e continuada, que compreende cursos profissionalizantes para os quais não é necessário o nível médio, ou seja: há ingresso de alunos que estão no nível da educação fundamental; educação profissional técnica de nível médio, que compreende habilitações profissionais destinadas ao ingresso de discentes já concluintes do ensino médio ou que cursam o ensino médio de forma concomitante; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, que compreende cursos de graduação tecnológica. Há o ingresso de estudantes com o ensino médio ou com a graduação concluídos. Os cursos de graduação tecnológica também são orientados pelo Ministério da Educação (MEC) no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

Com a LDB e os documentos a ela referentes, viria uma nova forma de ensinar e aprender que, na verdade, era uma resposta à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada durante a Conferência de 1990, em Jomtien, na Tailândia, na qual se chamou a atenção para a necessidade de uma reforma na Educação como prioridade mundial para atender às demandas

¹ De acordo com a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica (CNE/CEB) nº 6, de 20 de setembro de 2012: “Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas”.

da sociedade atual, do mercado de trabalho e para o fato de que deveria ser para todos e de que o caminho para isso seria o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências. (ALVES, 2013, p. 43).

Com a promulgação da LDBEN de 1996, houve a chamada “reforma do ensino no Brasil”, que, dentre diversas modificações referentes ao ensino do país, trouxe à tona uma nova e relevante discussão ao âmbito educacional: a “pedagogia das competências”, fazendo com que, a partir daí, passasse a ser difundida entre as instituições de ensino. Embora tenha ocorrido a disseminação do conceito de ensino por competências, foi evidente o impacto dessa abordagem de ensino, uma vez que nem todos os docentes e instituições educacionais sentiam-se seguros e preparados para se adequarem às novas práticas sugeridas.

Segundo Perrenoud (2000), competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, saberes, capacidades e informações para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. No âmbito educacional, objeto desta pesquisa, competência se traduz como um instrumento fundamental para o “aprender a aprender”, ou seja, o ensino por competências atribui um significado àquilo que se aprende.

Competência profissional é um conjunto identificável e avaliável de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, relacionados entre si, que permitem desempenhos satisfatórios em situações reais de trabalho, segundo padrões utilizados na área educacional. (DEPRESBITERIS, 2011, p. 51).

Alves (2013) menciona que, em relação às competências, há pelo menos cinco saberes, a se considerar: saber co-

nhecer (mobilizar conhecimentos para se aprender algo sobre alguma coisa); saber fazer (fazer algo benfeito, ou seja, fazer com habilidade); saber ser (os valores adotados por uma pessoa e as atitudes e comportamentos decorrentes deles); saber conviver (saber relacionar-se adequadamente com os outros); e saber agir (capacidade de utilizar os quatro saberes em forma de ação para se atingir um objetivo).

Ao falarmos de ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento de competências, bem como sobre o processo de avaliação por competências, não podemos deixar de nos pautarmos nesses cinco saberes, que deverão ser trabalhados de forma conjunta. Todavia, integrá-los ainda é um grande desafio, porém fundamental para um eficaz processo de ensino e uma eficiente prática da avaliação formativa.

O termo “competência”, dentro da educação profissional, surgiu de uma demanda do setor produtivo, permeado pelo cenário da globalização, em que o trabalhador lutava por um lugar no mercado de trabalho, o qual conseqüentemente lhe exigia um novo perfil profissional. Assim, a competência associava-se à ideia de competitividade, de possuir um maior nível de capacidade para o desempenho de tal função, e não exatamente aos conceitos acima mencionados. A educação profissional passava por uma transição entre o sistema de qualificação e o sistema de competências (DEPRESBITERIS, 2011).

É notória a necessidade de adequar o currículo escolar à proposta de ensino por competências, uma vez que essa abordagem exige que se desenvolva o processo de ensino-aprendizagem pensando em diversas possibilidades, percursos que podem ser estabelecidos, e não de maneira linear. Assim, torna-se fundamental que o currículo, principalmente na educação profissional, seja pensado de forma interdisciplinar, com diversidade de estratégias de

ensino e de avaliação. Como salienta Depresbiteris (2011), faz-se mister que as competências não sejam vistas única e exclusivamente numa perspectiva operacional, focada apenas no “executar tarefas”, sendo de grande importância que se verifiquem quais capacidades e conhecimentos que estão possibilitando a mobilização de competências.

Avaliação em educação profissional

Primeiramente se torna necessário melhor esclarecer quais as principais diferenças entre “avaliação tradicional” e “avaliação por competências”. A avaliação tradicional é aquela que normalmente ocorre em etapas e os resultados determinam um conceito final, uma nota. Dessa forma, a aprovação ou reprovação dos alunos dá-se pela representação de uma escala de pontos, que permite comparações meramente estatísticas, de acordo com Ramos (2006).

Já a avaliação por competências, ainda segundo Ramos (2006), é um processo que envolve um conjunto de diversos passos, tais como: definição de objetivos; levantamento de evidências; comparação das evidências com os objetivos; e julgamento (competente ou não competente). A avaliação por competências é orientada por normas, definidas como um conjunto de padrões válidos em diferentes ambientes produtivos, fornecendo parâmetros de referência e de comparação para avaliar o que o trabalhador deverá ser capaz de fazer.

A avaliação de competências é primordialmente uma avaliação de resolução de problemas e que simulem contextos reais com diversificada gama de saberes. O processo de avaliação não pode ser reduzido a uma prova de múltipla escolha. (DEPRESBITERIS, 2011, p. 59).

O conceito de avaliação por competências deverá ocorrer através de tarefas autênticas, ou seja, aquelas que possuem relevância e utilidade no dia a dia, no mundo real do educando, que façam parte do currículo e que ofereçam níveis adequados e proporcionais de complexidade. Sendo assim, deve-se avaliar os alunos respeitando a individualidade de cada um; os resultados do processo de avaliação não devem ser utilizados como meios de comparação entre um aluno e outro, mas sim como subsídios para determinar a evolução de cada um em relação aos resultados anteriormente apresentados e àqueles aos quais se pretende chegar.

Ainda de acordo com Depresbiteris (2011), a avaliação por competências deve considerar os aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais, baseando-se nas relações humanas e nas estruturas concretas de trabalho, o que permite o oferecimento de diversas perspectivas de análise. Deve ficar claro que competência não é algo que o indivíduo aprende para repetir continuamente ao longo de sua vida, mas sim algo que deve ser constantemente revisto, de acordo com as exigências laborais.

A pesquisa

Foi elaborado um questionário composto de cinco questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada, sendo três predeterminadas e uma livre, com possibilidade de justificativa pelo pesquisado. As questões focaram aspectos determinantes para a fundamentação do tema “avaliação da aprendizagem na educação profissional”. Como exemplo desses aspectos, podemos mencionar: a relevância do perfil profissional de conclusão;

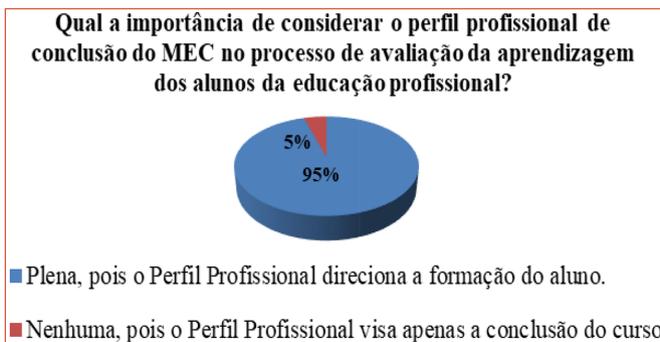
o vínculo entre ensino por competências e avaliação por competências; a diversidade de instrumentos de avaliação; a análise de desempenho dos alunos; e o papel da avaliação da aprendizagem na educação profissional.

Os questionários foram encaminhados via *e-mail* após contato prévio com os pesquisados, pelo qual foi explanada a proposta da pesquisa, os quais foram respondidos por 21 professores que ministram disciplinas técnicas no curso técnico de Eletrônica na Ceeteps. Dos 21 questionários respondidos pelos professores sujeitos da pesquisa, pode-se afirmar que há predomínio de professores do sexo masculino, os quais ministram aulas quase que exclusivamente em disciplinas da área de Exatas, tendo em vista as características e especificidades do curso em questão.

Apresentação e análise dos resultados

Considerando a análise dos questionários ao se perguntar qual a importância do perfil profissional de conclusão do MEC no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da educação profissional, foram obtidos os seguintes resultados: 95% dos professores pesquisados enfatizaram que é plena a importância de considerar o perfil profissional no direcionamento da formação do aluno; um professor assinalou que o perfil profissional visa apenas à conclusão do curso; nenhum dos pesquisados assinalou que é importante considerar o perfil profissional de conclusão do MEC, uma vez que só é desenvolvido ao final do curso; não foram incluídas novas opiniões. Dessa forma, tem-se o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Importância do perfil profissional na avaliação – Ceeteps



Fonte: Elaboração própria (2020).

Os resultados obtidos apontam que os professores entrevistados consideram como fundamental a importância do perfil profissional de conclusão do MEC, em congruência com o estabelecido pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, título I, capítulo III, artigo 34:

A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.

Quando perguntados se os instrumentos de avaliação utilizados para os alunos da educação profissional estão de acordo com o método de ensino por competências, foram obtidos os seguintes resultados: 67% dos professores assinalaram que ensinar por competências demanda avaliar por competências; três sujeitos assinalaram a opção que o método de ensino e os instrumentos de avaliação são procedimentos desvinculados; um professor

entrevistado assinalou que trabalhar os conteúdos é primordial para um ensino de qualidade; um outro docente manifestou outra opinião, não se opondo às alternativas dadas, complementando o raciocínio exposto na alternativa: “*Sim. Porque trabalhar os conteúdos é primordial para um ensino de qualidade*”; e enfatizou que: “[...] *deve existir equilíbrio entre os conteúdos adquiridos e ter competência em realizá-los satisfatoriamente*” (ENTREVISTADO 10).

Já o Entrevistado 20 trouxe à discussão aspectos extraclasse, como a forma de contratação de professores e funcionários (excesso de burocracia), a constituição de uma única menção final por componente curricular, o tradicionalismo docente quanto à forma de ensinar e de avaliar, que interferem negativamente na avaliação por competências. O Entrevistado 21 afirmou que ainda existem professores que não possuem preparo para administrar o ensino e a avaliação por competências.

Dessa forma, evidencia-se que a avaliação na educação profissional deve ocorrer de forma integrada e vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, privilegiando os meios, e não os fins, caminhando para o desenvolvimento do perfil de conclusão e das competências pertinentes.

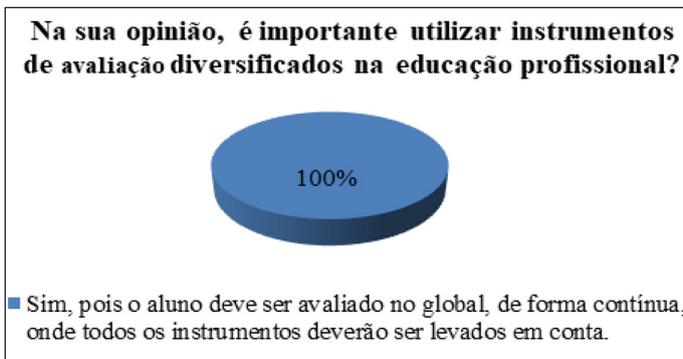
Gráfico 2 – Instrumentos de avaliação e ensino por competências – Ceeteps



Fonte: Elaboração própria (2020).

Interpelados quanto à importância da diversidade de instrumentos de avaliação na educação profissional, 100% dos professores entrevistados responderam que o aluno deve ser avaliado de forma global, contínua, em que todos os instrumentos deverão ser levados em conta. Não houve entrevistados que deram maior importância ou “peso”, *a priori*, às “provas escritas e exercícios práticos”. Também não houve manifestações indicando que um único instrumento de avaliação pode garantir “a eficácia do processo de avaliação”. O Gráfico 3 indica graficamente o exposto:

Gráfico 3 – Diversidade dos instrumentos de avaliação – Ceeteps



Fonte: Elaboração própria (2020).

De acordo com Depresbiteris (2011), a avaliação por competência não pode furtar-se de uma diversidade de instrumentos avaliativos, uma vez que o aluno deve ser avaliado durante o processo de ensino e, para isso, deve ser submetido a situações concretas de aprendizagem, em que a avaliação deve centrar-se em tarefas autênticas, que possuem relevância e utilidade no mundo real. Dessa forma, ainda que seja priorizada a diversidade de instrumentos avaliativos, não há de ser atribuído maior peso à prova escrita e/ou à prova de múltipla escolha.

Em relação às menções a serem adotadas nos casos de discentes que não obtiveram desempenho satisfatório ao final de um módulo ou série, tivemos as seguintes respostas: oito professores entrevistados disseram que é necessário reavaliar o resultado, reconsiderando seu desenvolvimento global no decorrer do módulo/semestre; seis professores assinalaram que deve ser mantida a retenção, uma vez que não obteve sucesso no instrumento de avaliação ao qual foi submetido; um entrevistado afirmou que se deve aplicar uma nova prova para reavaliar o desenvolvimento do aluno; os outros seis entrevistados manifestaram outras opiniões, os quais sentiram a necessidade de acrescentar considerações a respeito de:

Verificar os pontos de baixo desempenho do aluno, tentar melhorar esses pontos, e não só aprová-lo. (ENTREVISTADO 1).

O aluno deve ser submetido a diversos métodos de avaliação em diferentes momentos. Se ao final do semestre ele não conseguir alcançar um rendimento satisfatório, deve ser retido. (ENTREVISTADO 4).

Realizar recuperação específica para sanar a dificuldade do aluno. (ENTREVISTADO 6).

Uma entrevista com o aluno identificando seu fraco desempenho e, em seguida, um processo para fazer o aluno aprender e só depois aprová-lo. (ENTREVISTADO 8).

Deverá ter um acompanhamento e aplicar a recuperação contínua, diversificando os instrumentos de avaliação [...]. (ENTREVISTADO 17).

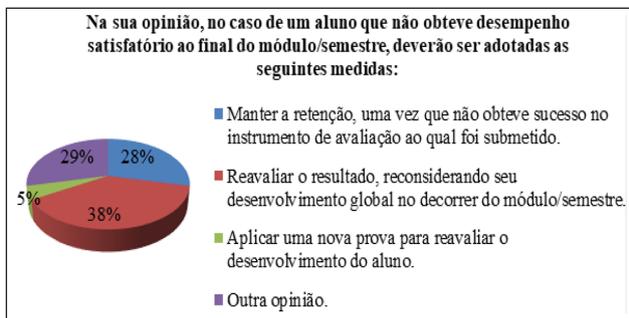
Verifica-se a necessidade de identificar as dificuldades dos estudantes e propiciar estratégias de recuperação. É reforçada a ideia de retenção caso a recuperação

não tenha êxito. Destaca-se a resposta do Entrevistado 5 (grifos nossos), que disse concordar em parte com a alternativa “reavaliar o resultado”, pois há indicações de culpabilização do educando pelo fracasso escolar no processo de ensino-aprendizagem:

[...] Para tanto, é neste momento que entra o bom senso do profissional educador [professor], após observar globalmente o aluno, se o mesmo tem competências e habilidades mínimas para dar prosseguimento aos seus estudos ou se novamente deve fazer apenas aquele componente curricular. Tudo isso é levado em consideração, sim, no decorrer do curso e também no ato do conselho de classe.

Essa questão demonstrou que há uma equiparação entre “manter a retenção” e “reavaliar o resultado”, podendo-se dizer que há uma espécie de empate e de que essa questão ainda não está bem definida para os professores, conforme mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Medidas de recuperação – Ceeteps

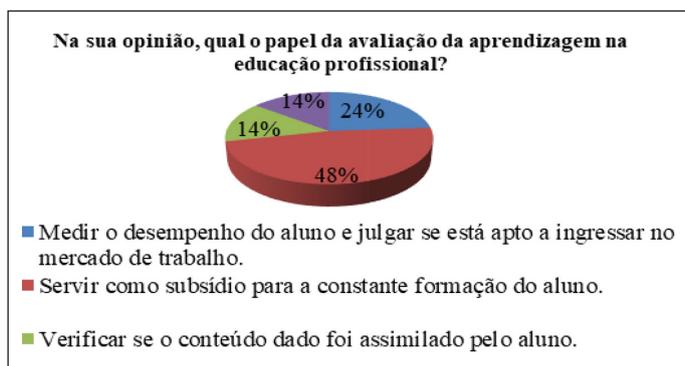


Fonte: Elaboração própria (2020).

Quando perguntados sobre o papel da avaliação da aprendizagem na educação profissional, foram obtidas as

seguintes respostas: dez professores entrevistados apontaram a avaliação da aprendizagem como subsídio para a constante formação do aluno; cinco entrevistados disseram que a avaliação tem como principal função medir o desempenho do aluno e julgar se está apto a ingressar no mercado de trabalho; três professores pesquisados afirmaram que a avaliação se fundamenta na necessidade de verificar se o conteúdo dado foi assimilado pelo aluno; três entrevistados manifestaram outra opinião – dessas, não houve acréscimo de temas às alternativas. Dessa forma, tem-se o Gráfico 5:

Gráfico 5 – O papel da avaliação na educação profissional – Ceeteps



Fonte: Elaboração própria (2020).

Assim, nota-se que existe o predomínio de que a avaliação da aprendizagem “é um subsídio para a constante formação do aluno”, justificando ser esse um dos principais papéis da avaliação na educação profissional.

Com base na concepção de que competência é a mobilização de diversos saberes para o bom desempenho profissional e formação de uma

pessoa transformadora da sociedade em que vive, a avaliação da aprendizagem deveria suplantiar um modelo no qual ela é considerada como sinônimo de nota, de prova, de final de um processo. A avaliação de competências busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não é apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente. (DEPRESBITERIS, 2011, p. 81).

De maneira relevante, a autora sintetiza o papel da avaliação na educação profissional, considerando esta como um procedimento que vai muito além da verificação de assimilação de conteúdos pelo educando, sendo a avaliação vista como uma forma de identificação das capacidades desenvolvidas pelo educando ao lidar com situações de seu dia a dia e de que forma está preparado para articular seus diversos saberes para a resolução de problemas.

Considerações finais

Tendo em vista os objetivos relatados, podemos afirmar que o trabalho permitiu a explanação a respeito dos conceitos de avaliação na educação profissional, bem como a apresentação de referenciais teóricos sobre o tema e conseqüentemente a discussão sobre aspectos relevantes ao processo de construção de competências no âmbito da educação profissional, em comparação com a prática avaliativa e os instrumentos de avaliação comumente utilizados nessa modalidade de ensino.

Embora sejam respeitadas as experiências individuais e as diferenças culturais entre os docentes pesquisadores e salientando a excelência e competência da institui-

ção de ensino referenciada, os resultados da pesquisa de campo apontaram para algumas incongruências quanto à teoria e à prática do processo de avaliação, uma vez que, em algumas das questões respondidas pelos professores pesquisados, foi possível perceber a predominância de um tradicionalismo que contradiz em muitos aspectos os referenciais teóricos, principalmente no que diz respeito ao papel da avaliação da aprendizagem na educação profissional.

Alguns professores pesquisados afirmaram que o papel da avaliação é “medir” o desempenho do aluno ou até mesmo “verificar” se o conteúdo foi assimilado pelo educando. Embora essas não tenham sido as respostas predominantes, há de se levar em conta que tais pontos de vista ainda representam uma parcela considerável de docentes que não veem o processo de avaliação na educação como parte do processo de ensino, como subsídio para a constante formação do aluno e como forma de reestruturação da prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa evidenciam que ainda estamos em um processo de transição quando falamos sobre o assunto “avaliação”, ainda mais quando nos limitamos à “avaliação na educação profissional”, tendo em vista suas especificidades, pois muitos conceitos historicamente construídos pela sociedade ainda permeiam as práticas atuais, sendo necessário revê-los e readequá-los ao contexto educacional atual para que seja atingido o patamar desejado.

Portanto, é fundamental que o docente, em acordo com os demais agentes envolvidos no processo de ensino, reveja sua prática pedagógica de forma a possibilitar uma intersecção entre o processo de ensino-aprendizagem na

educação profissional e o processo de avaliação, não os abordando de forma desvinculada e independente, fazendo uso de uma diversidade de instrumentos de avaliação que permitam que o aluno seja avaliado de forma global, tendo como foco sua formação integral. Ao se pensar em construir competências, devemos pensar na melhor forma de fornecer subsídios para que os discentes, dentro de situações concretas de aprendizagem, tenham seus diversos conhecimentos mobilizados, a fim de se tornarem capazes não apenas de atuar no mercado de trabalho, mas também na vida.

Referências

ALVES, J. F. *Avaliação educacional: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: LTC, 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.

BRASIL. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1999.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012.

CENTRO PAULA SOUZA. *Site do Centro Paula Souza*. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2020.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação na educação profissional: a busca da integração de saberes*. Pinhais: Melo, 2011.

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

RAMOS, M. N. Avaliação por competências – Verbete. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJF/Fiocruz, 2006. v. 1, p. 34.



SEÇÃO IV
CURRÍCULO



A CIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE GEOGRAFIAS E HISTÓRIAS DE FORTALEZA-CE QUE A ESCOLA NÃO CONTA

EDVAR FERREIRA BASÍLIO

Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Escolar Integrada pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e graduado em Geografia pela UFC e em Administração pela UECE. Professor da rede de ensino do estado do Ceará. E-mail: edvarbasilio@yahoo.com.br

DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade IEDucare (FIED) e graduada em História pela UECE e em Pedagogia pela Faculdade da Lapa (FAEL). Professora da UECE, *campus* da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. E-mail: diana.nara@uece.br

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-Doutor na École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), em Paris, na França, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação também pela UFC. Docente da UFC, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, e da UECE, no Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Desenvolveu as atividades de direção da Faculdade de Educação (Faced) da UFC (2005 e 2011). Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE) da UFC. E-mail: luistavora@uol.com.br

Notas introdutórias



presente escrita objetiva discutir a importância de inserir o ensino de cidade no currículo escolar da educação básica a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, compreendendo que o conhecimento deve ser construído levando em conta a realidade natural, histórica, geográfica, política, econômica e cultural das diferentes comunidades escolares. Dessa forma, questionamo-nos: onde estão a cidade e o espaço vivencial do aluno no currículo e nas práticas docentes das escolas?

A inquietação presente nesse questionamento adém da consideração de que qualquer processo educativo que se oriente para a construção de cidadanias ativas e para a transformação de uma dada realidade precisa ter como ponto de partida o contexto social onde se insere o educando. É esse pilar que anima a realização deste capítulo de livro, fruto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). A expectativa é promover a cidade do aluno em sala de aula, fazendo da urbe do aprendiz uma referência para a ação didático-pedagógica.

Nesse intuito, investigamos as possibilidades que a pólis, como parâmetro para o trabalho docente, oferece à construção de conhecimentos interdisciplinares, inte-

grados e significativos na educação básica. A cidade a que aludimos é Fortaleza-Ceará e o foco de investigação é o 6º ano do ensino fundamental, pois defendemos a relevância de se introduzir, ainda no início da educação formal, os fundamentos que servirão de alicerce para futuros conhecimentos mais elaborados e mais complexos a respeito da organização da sociedade no espaço geográfico.

Por meio de pesquisa qualitativa, de base bibliográfica e documental, apresentamos aspectos da geografia e da história da capital cearense que manifestamos serem indispensáveis para a compreensão da atual configuração socioespacial da cidade. Consideramos que as particularidades locais precisam fazer parte das práticas docentes, a partir de uma práxis que valorize a criticidade e a reflexão, em detrimento de uma pedagogia tradicional verticalizada, autoritária, reprodutora de conteúdos e desconectada da realidade vivida pelo educando. Como norteammento teórico, apoiamo-nos precipuamente nos estudos de Almeida (2006), Arroyo (2013), Costa (2009), Freire (1996), Girão (1971), Souza, M. (2006, 2009), Souza, S. (2007), Silva (2006, 2009), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Educadora em sua essência, a cidade é currículo e comunidade escolar, instigadora de infinitas possibilidades de descobertas através da provocação para a observação, a descrição, a analogia, a interpretação e todo o simbolismo presente na pluralidade de paisagens, lugares e territórios que a constituem.

Assim, como afirmam Moreira e Silva (1995, p. 8), o currículo é um elemento histórico e social, não sendo neutro, possibilitando disseminações de ideias de uma época:

[...] considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Portanto, o currículo hodiernamente tem uma função reprodutora das ideias da sociedade burguesa, silenciando histórias e ressaltando outras de acordo com os interesses por trás de sua elaboração, daí abordar conteúdos curriculares e construir novos conhecimentos a partir do contexto vivencial do aluno estimula a autonomia e o protagonismo do indivíduo a fim de que ele se reconheça como parte de um lugar que é parcela de uma globalidade maior, complementar e interdependente. O educando, como sujeito da cidade, pode aprender com/para ela, mas antes é preciso conhecê-la, apreendê-la e incorporá-la.

A escola apresenta-se, assim, como instituição privilegiada no propósito de alavancar e solidificar nos discentes laços identitários que o motivarão a participar dos destinos da cidade e a agir para torná-la um lugar mais fraterno, melhor para se viver e conviver, fazendo dela a sua verdadeira fortaleza.

Geografias e histórias silenciadas no currículo escolar

É consenso entre historiadores como Girão (1971) que a colonização das terras cearenses pelos portugueses

se deu tardiamente e por motivos muito mais relacionados à preocupação com a perda do território do que por atrativos econômicos. Fator preponderante, conforme Silva (1992, p. 21-22), foi a “[...] ausência de uma economia canavieira, que alijou o Ceará do processo histórico que envolveu o Nordeste da Zona da Mata, o ‘Nordeste Canavieiro’”. Nessa conjuntura, a história da cidade de Fortaleza se confunde com a do estado do Ceará.

Originada a partir do Fortim de São Tiago, erguido pelos lusitanos sobre as dunas da Barra do Ceará em 1604, Fortaleza foi, durante muito tempo, ofuscada pela importância econômica conferida pela cadeia produtiva da pecuária a outros municípios do interior do estado. Isso contribuiu para que a capital cearense ostentasse, durante a maior parte da sua história, *status* de vila pobre e acanhada, assentada sobre dunas de areias soltas. De acordo com Costa (2009, p. 143):

Na hierarquia urbana cearense, Fortaleza apreciava com pouca expressão, com menor porte e importância que as cidades de Aracati, Icó, Sobral, Camocim, Acaraú e Quixeramobim. Estas cidades desenvolviam atividades ligadas aos setores industrial, comercial e de prestação de serviços.

A transferência do núcleo central da província, cuja sede se achava em Aquiraz, hoje município da região metropolitana fortalezense, aliada ao comércio internacional de algodão via estrada de ferro de Baturité com finalidade exportadora pelo Poço da Draga (Praia de Iracema), contribuiu substancialmente para impulsionar Fortaleza para o centro da cena política e econômica. Conforme Silva (2009, p. 88):

O Ceará, com enorme superfície sertaneja, só vai despontar significativamente no contexto histórico do Nordeste a partir dos interesses do mercado externo pelo algodão nordestino, especialmente o cearense de fibra longa. O binômio gado-algodão vai ter em Fortaleza seu grande centro, em termos urbanos, assim como a cana-de-açúcar teve o Crato e a carne de sol teve Aracati.

Para Souza (2009), as ligações ferroviárias entre a capital e o sertão, iniciadas no fim do século XIX, associadas à expansão da cultura algodoeira, ampliaram a função comercial de Fortaleza. Com a posterior expansão das rodovias, a cidade registrou forte crescimento urbano, influenciado sobretudo pelo êxodo rural. Ainda segundo Souza (2009, p. 94), de modo paralelo às migrações campo-cidade, registra-se o surgimento das primeiras favelas urbanas:

Esse crescimento, de forma espontânea e desordenada, deu lugar a aglomerações de edificações precárias na periferia da cidade; data de 1930 a origem desses aglomerados com características de favelas. Entre 1930-1955 surgiram as seguintes favelas na cidade: Cercado do Zé Padre (1930), Mucuripe (1933), Morro do Ouro (1940), Varjota (1945), Meireles (1950), Papoqui-nho (1950), Pirambu (1952), Estrada de Ferro (1954).

A ampliação do espaço urbano de forma rápida e desordenada fez com que Fortaleza alterasse profundamente sua paisagem original. Os migrantes, em sua maioria de baixa renda e de pouca escolaridade, foram forçados a erigir habitações subnormais sobre as dunas, nas margens de lagoas, mangues, rios e riachos e nos terrenos menos

valorizados, ocupados irregularmente. Isso resultou em graves problemas socioambientais que impactaram de maneira bastante negativa a qualidade de vida dos moradores da cidade. Almeida (2006, p. 189) corrobora esse entendimento quando assim se coloca:

Às classes sociais mais empobrecidas e incapazes de aquisição de uma parcela da cidade formal sobram os vazios urbanos, normalmente áreas de risco e de forte vulnerabilidade social [...], justamente as áreas mais susceptíveis aos riscos ambientais – inundações, desabamentos, poluição. A isso se somam as delicadas circunstâncias sociais (desemprego/subemprego, alimentação) e de infraestrutura (abastecimento d'água, tratamento de esgoto, coleta de lixo), e das dificuldades de acesso aos serviços urbanos básicos.

A Figura 1 demonstra um panorama da realidade socioespacial da capital cearense, retratada a partir do alto do morro Santa Terezinha, área de risco ambiental situada no setor leste do município. A foto destaca a presença de uma criança que tenta abraçar a cidade, tendo ao fundo os edifícios do bairro Meireles, onde se localiza a beira-mar da cidade, de elevada renda e padrão residencial.

Figura 1 – Morro Santa Terezinha, no bairro Vicente Pinzón, setor leste da cidade de Fortaleza



Fonte: *Diário do Nordeste* (2011).

A partir da análise da imagem, é possível observar a coexistência de abismos econômicos e sociais no tecido urbano das grandes metrópoles brasileiras, como Fortaleza, que revelam a profundidade das desigualdades manifestadas no cotidiano do espaço geográfico, esgarçando a presença de múltiplas cidades em uma só. Essa realidade precisa ser discutida nas escolas em suas origens e nuances, a fim de que a onipresença das injustiças sociais, edificadas no tempo e no espaço geográfico, não seja naturalizada e perpetuada, mas combatida. Acreditamos que “[...] a história das ausências e dos sujeitos ausentes é tão reveladora quanto a história dos sujeitos presentes no sistema escolar” (ARROYO, 2013, p. 180).

Atualmente com quase 2,7 milhões de habitantes em seus limites político-administrativos e mais de 4,1 milhões quando considerada em conjunto com os outros 17 muni-

cípios que compõem sua região metropolitana, Fortaleza é o principal centro comercial, industrial, financeiro, portuário, cultural e de lazer do Ceará (IBGE, 2019). A capital cearense exerce importante papel de metrópole regional, ao lado de Recife e Salvador, comandando amplo espaço geográfico de influência que ultrapassa os limites do Ceará e atinge partes dos estados do Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.

O panorama de aspectos histórico-geográficos locais embasa um rico contexto que contorna de forma integrada diferentes campos do conhecimento e do currículo escolar. Compreender Fortaleza e sua realidade socioespacial passa necessariamente pelo conhecimento das características do clima, da vegetação, do relevo e da hidrografia cearense, bem como por aspectos da estrutura fundiária e econômica do sertão do estado. Acatamos que este é um caminho a ser trilhado como embasamento para que os habitantes da cidade possam enfrentar os inúmeros desafios que o espaço urbano fortalezense apresenta, especialmente aqueles relacionados à moradia, emprego e renda, segregação socioespacial, violência, meio ambiente e sustentabilidade.

Destarte, esperamos que, a partir da apropriação do conhecimento contextualizado, interdisciplinar e significativo, os sujeitos invisibilizados socialmente pela lógica produtiva da cidade poderão transformar seu espaço de vida. A partir desse paradigma, buscamos extrair do documento orientador BNCC possibilidades para o trabalho docente, reconhecendo que todo conhecimento é uma produção social, construída em experiências sociais, e que toda experiência social que produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento (ARROYO, 2013) e conseqüentemente de emancipação dos sujeitos.

Possibilidades temáticas para o ensino de Geografia a partir da BNCC

A BNCC é um documento elaborado a partir de esforços do governo federal e entidades educacionais com o objetivo de auxiliar estados e municípios na elaboração de seus currículos de acordo com cada realidade. Apesar de enunciar a importância da valorização do ensino contextualizado com o espaço vivencial das diferentes comunidades escolares, o documento traz nessa proposta uma intenção nebulosa, genérica e superficial, tendo em vista que somos um país com enorme diversidade cultural, demográfica, territorial, política e econômica. Na verdade, entendemos que o documento apresenta uma tentativa escamoteada de padronizar os conteúdos curriculares, o que obriga o professor a criar e executar alternativas metodológicas que escapem da uniformização e do ensino conteudista trazido por essa moção.

Dessa forma, após análise crítica do referido documento, destacamos possibilidades de instrumentalização da atividade docente no ensino de ciências humanas na educação básica. De maneira interdisciplinar e integrada, torna-se viável a abordagem de diversos conteúdos curriculares, ao mesmo tempo que se constroem aprendizagens significativas a partir do espaço vivencial e da comunidade escolar onde estão os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois “[...] o direito ao conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, uma visão pragmatista do aprender” (ARROYO, 2013, p. 121). Defendemos que as especificidades locais precisam ser mais prestigiadas no trabalho docente, já que ainda são priorizados contextos e vivências que não são os do aluno. Fernandes

(2007) critica a ênfase dada pelas escolas ao ensino de História do Brasil e História Universal em detrimento da historiografia do lugar do aprendiz, a qual estaria paulatinamente, segundo ele, tornando-se objeto de investigações científicas. Para esse autor:

O aluno estudava a influência dos rios Nilo, Tigre e Eufrates no desenvolvimento das sociedades do antigo Oriente e desconhecia a importância dos rios Jaguaribe e Acaraú como vias de penetração e ocupação do espaço cearense. Aprendia que a revolução industrial ocorreu primeiramente na Inglaterra e, no entanto, não sabia que grande parte dos teares ingleses foram abastecidos pelo algodão cearense, que, produzido no interior do Estado, era exportado via Fortaleza, sendo responsável, em parte, pela hegemonia político-econômica da capital cearense, a partir de meados do século passado. (FERNANDES, 2007, p. 7).

Apesar de concordamos com o cuidado do autor em estimular o ensino da História Cearense na educação básica, ainda é notável que a instrução da História do estado do Ceará continua desmerecedora do *status* que é conferido ao conhecimento da História do Brasil e História Geral. Ressaltamos que, com a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como principal instrumento de admissão ao ensino superior brasileiro, as especificidades locais perderam ainda mais notoriedade para os conteúdos generalistas e de interpelação superficial, exigidos para o acesso à universidade. Desse modo é que questionamos “[...] se não será essa ignorância do real vivido tão diversificado o que explica a diversidade de resultados das avaliações?” (ARROYO, 2013, p. 126), visto que a disparidade cognitiva dos discentes da educação básica no país é alarmante.

Salientamos que não é nossa intenção propagar o despreço por acontecimentos históricos tidos como basilares para o surgimento e evolução de determinadas sociedades e que tiveram repercussão em todo o mundo. O que criticamos é a persistente desvalorização do lugar e das vivências do aluno no currículo escolar e na atividade docente. Freire (1996, p. 34) nos incentiva a questionar o inédito viável que nos cerca através do currículo escolar e das práticas docentes, indagando: “[...] por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Por que não incluir os conhecimentos de mundo do aluno na construção do currículo e nas ações pedagógicas em sala de aula?

Indubitavelmente a invisibilidade do lugar e do cotidiano do estudante por parte das instituições de ensino dificulta a elaboração de experiências pedagógicas problematizadoras e provocadoras da necessária reflexão a respeito dos impasses sociais de diferentes matizes existentes no ambiente vivencial do educando. Plantadas e consolidadas no tempo e no espaço, essas questões precisam estar presentes no projeto político-pedagógico das escolas e no trabalho regular dos professores. Devemos atuar por uma educação questionadora, discordante de ordenamentos elaborados longe do chão da escola e de documentos oficiais da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que, apesar de trazer no artigo 26 de seu texto orientações para a adequação dos programas às singularidades de cada comunidade e região, o que assistimos na prática é à tentativa de estandardizar o currículo e a atividade docente.

Com as devidas ponderações, norteamo-nos na BNCC (2017) para exemplificar como os conteúdos curri-

culares da disciplina de Geografia podem ser aproximados quando tomamos como referência a realidade socioespacial do Ceará e de Fortaleza. O Quadro 1 exibe as unidades temáticas e os objetos do conhecimento que devem ser trabalhados no 6º ano do ensino fundamental.

Quadro 1 – Geografia – 6º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico

Fonte: Brasil (2017).

Ao propor como conteúdo a unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo”, tendo como objeto de conhecimento a “identidade sociocultural”, o professor poderá integrar, além de fatores estatísticos de crescimento demográfico, aspectos da formação humana e cultural de Fortaleza. Sabendo-se que os migrantes oriundos do interior trouxeram para a capital costumes e tradições de seus antigos lugares de origem, o professor pode provocar o aluno para que identifique a presença da cultura sertaneja nordestina no cotidiano da capital. Concordamos com autores como Silva (2006, p. 46) quando destaca que “[...] a presença do sertão ainda é forte na cidade” e que as influências e interdependências existentes entre a cidade e o interior são tão recíprocas que Fortaleza, “a metrópole sertaneja do litoral”, é uma mistura de litoral com sertão.

Nessa dinâmica, a identidade sociocultural do discente é desvelada a partir do conhecimento que o sujeito tem a respeito da origem e expansão de sua cidade, fator que o direciona à formação do sentimento de pertencimento, de fazer parte, alicerce para o exercício pleno da cidadania.

Na unidade temática “mundo do trabalho”, o professor pode destacar que as migrações campo-cidade, além de terem exercido papel decisivo na expansão demográfica da capital cearense, também trouxeram impactos bastante negativos para as paisagens naturais da cidade, outro objeto do conhecimento que deve ser tratado em nosso exemplo para o 6º ano do ensino fundamental. A baixa escolaridade dos migrantes dificultou a inserção no mercado de trabalho formal e forçou muitos sertanejos a ocuparem de forma irregular áreas que deveriam ser de preservação ambiental permanente. Dessa forma, a paisagem natural da cidade acha-se flagrantemente degradada pela ação antrópica, resultando em inúmeros problemas ambientais que atingem mais severamente os espaços ocupados pelas classes sociais menos favorecidas (ALMEIDA, 2006).

A unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida” se congrega a todas as demais, visto que esses tópicos não podem ser transacionados de forma parcelada, sem o imperioso holismo e interdependência que exigem.

Apesar de reconhecermos os obstáculos encontrados pelos docentes em sua rotina laboral, causadores de implicações diretas sobre os resultados de sua atividade, como a excessiva carga horária de trabalho e a desvalorização profissional, confiamos que o exercício de uma práxis educativa transformadora é viável e competente para modificar vidas, destinos e lugares.

Considerações finais

A aula expositiva, centrada na oralidade do professor, calcada na memorização de conteúdos e desconectada do espaço geográfico cotidiano do aprendiz, pouco ou nada contribui para a construção de conhecimentos indispensáveis a uma cidadania ativa. É imperativo o ensino de cidade nas escolas, já que é na urbe onde acontece a vida dos sujeitos, estando essa temática permeada de significados, leituras e oportunidades de aprendizagens. É a partir da compreensão do real vivido em sua totalidade que se tornará possível a promoção do sentimento de pertencimento, fundamental ao reconhecimento do educando como parte de um lugar. Esse desafio é impossível de ser satisfeito unicamente através das abordagens generalistas e superficiais contidas nos livros didáticos.

Para entender Fortaleza, é determinante considerar que sua expansão demográfica está intimamente ligada às migrações campo-cidade, que se intensificavam quanto mais longas e severas fossem as estiagens no sertão. Esse fato se confirma quando observamos que os maiores incrementos no número de habitantes da cidade se deram nos anos com menores índices pluviométricos no interior. Nesse cenário, o êxodo rural, associado à estrutura fundiária no interior cearense, exerceu papel de extrema relevância na expansão urbano-populacional da cidade de Fortaleza. A paisagem natural da cidade foi profundamente impactada pelo crescimento rápido e desordenado e hoje Fortaleza é marcada por um desolador quadro de injustiças ambientais, sociais e econômicas.

Assim, refletir sobre a capital cearense é uma tarefa que inevitavelmente deve ser feita esquadrinhando uma totalidade, levando-se em conta fatores naturais, históri-

cos, geográficos, políticos, culturais e econômicos. Qualquer análise a ser feita a respeito de Fortaleza deve ter em vista seu grande entorno metropolitano, suas inter-relações com o sertão semiárido e seu raio de influência geográfica, além de sua enorme pluralidade cultural herdada de seus ancestrais indígenas, africanos e europeus.

É nessa dinâmica que vislumbramos um conjunto de particularidades locais que se correlacionam e se complementam, estando diretamente ligadas ao lugar e à vida do estudante da cidade, mas que não estão contidas nos livros didáticos e que comumente não fazem parte dos conteúdos curriculares das escolas da capital cearense.

Dissipam-se, assim, inúmeros caminhos para o desenvolvimento de metodologias de ensino interdisciplinares e significativas que poderiam ser investigadas no ensino de Geografia e História e em temas transversais. Desmerecer a cidade do educando em sua formação escolar certamente redundará em uma série de prejuízos para a constituição de cidadãos plenamente ativos, conscientes de seus direitos e deveres, autores de seus destinos.

A cidade e o estudo da realidade, como referências para a prática docente, podem proporcionar momentos ímpares do ato de ensinar e aprender. O ensino contextualizado anima as escolas, gestores, educadores e educandos para ações didático-pedagógicas voltadas à leitura de mundo, propulsora de reflexões, criticidade e autonomia. Isso contribui para que os sujeitos se tornem capazes de compreender a formação e a evolução socioespacial do seu lugar, conscientizando-os sobre os desafios a serem superados pelo espaço social em que acontecem as suas vidas.

As vivências, os saberes populares e a história dos discentes necessitam estar presentes nos documentos

orientadores da educação, como a LDBEN e a BNCC, bem como nas propostas curriculares e nas práticas docentes. Assim, a escola tem a chance de fazer sentido para os sujeitos que dela fazem parte, conquistando a legitimidade para representá-los e para dar um novo norte às suas histórias.

Referências

ALMEIDA, L. Q. Vulnerabilidades e riscos socioambientais na bacia hidrográfica do rio Maranguapinho-CE. *In*: SILVA, J. B. *et al.* (org.). *Litoral e sertão: natureza e sociedade no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: Expressão, 2006. p. 183-193.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

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, M. C. L. Planejamento e expansão urbana. *In*: DANTAS, E. W. C.; COSTA, M. C. L.; SILVA, J. B. (org.). *De cidade à metrópole: (trans) formações urbanas em Fortaleza*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 143-185.

FERNANDES, J. R. O. Fortaleza: os lugares de memória. *In*: SOUSA, S. (org.). *Uma nova História do Ceará*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2007.

FORTALEZA. *Site da Prefeitura de Fortaleza: a cidade*. Fortaleza, 201-. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/a-cidade>. Acesso em: 3 jun. 2020.

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

GIRÃO, R. *Pequena História do Ceará*. Fortaleza: Universitária, 1971.

IBGE. *Agência de Notícias do IBGE*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, J. B. Fortaleza: a metrópole sertaneja do litoral. In: SILVA, J. B. *et al.* (org.). *Litoral e sertão: natureza e sociedade no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: Expressão, 2006. p. 45-55.

SILVA, J. B. Formação socioterritorial urbana. In: DANTAS, E. W. C.; COSTA, M. C. L.; SILVA, J. B. (org.). *De cidade à metrópole: (trans)formações urbanas em Fortaleza*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 87-141.

SILVA, J. B. *Quando os incomodados não se retiram: uma análise dos movimentos sociais em Fortaleza*. Fortaleza: Multigraf, 1992.

SOUZA, M. S. Análise da estrutura urbana. In: DANTAS, E. W. C.; COSTA, M. C. L.; SILVA, J. B. (org.). *De cidade à metrópole: (trans)formações urbanas em Fortaleza*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 13-86.

SOUZA, M. S. Segregação socioespacial em Fortaleza. In: SILVA, J. B. *et al.* (org.). *Litoral e sertão: natureza e sociedade no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: Expressão, 2006. p. 149-161.

SOUZA, S. *História do Ceará*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 1994.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONCEPÇÕES ASSUMIDAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS BRASILEIROS (2018-2020)

JAQUELINE RABELO DE LIMA

Doutora em Biotecnologia, mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos e graduada em Engenharia de Alimentos, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (Profbio). Coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UECE. Desenvolveu as atividades de coordenação de gestão de processos educacionais junto ao Pibid da UECE e ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE) da FAEC/UECE.

E-mail: jaqueline.lima@uece.br

LIEZELOTTE REZENDE BOMFIM

Doutora e mestra em Bioquímica e graduada em Farmácia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Vice-Diretora da FAEC entre 2016 e 2020 e coordenadora Pronatec-Funece Regional, *campus* de Crateús. Desenvolveu atividades de Coordenação do Polo Associado FAEC/UAB/UECE em Crateús (2017 e 2018).

E-mail: liezelotte.rezende@uece.br

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-Doutor na École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), em Paris, na França, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação também pela UFC. Docente da UFC, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, e da UECE, no Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Desenvolveu as atividades de direção da Faculdade de Educação (Faced) da UFC (2005 e 2011). Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE) da UFC.

E-mail: luistavora@uol.com.br

Introdução



ampliação do ensino de Ciências para toda a educação básica brasileira, regulamentado pela Lei nº 5.692/1971, foi realizada no contexto de uma educação tecnicista, no qual o ensino de Ciências era entendido na perspectiva da ciência como o meio pelo qual seriam desenvolvidos produtos e processos tecnológicos para atender à crescente demanda destes. Nas décadas seguintes, professores e pesquisadores da área têm sido enfáticos na necessidade de uma abordagem científica que considere o contexto no qual o estudante está inserido e que o prepare para atuar ativamente nesse meio, utilizando conhecimentos científicos na solução das demandas cotidianas.

A inclusão de obrigatoriedade curricular do ensino de Ciências desde o 1º ano do curso ginásial (atuais 6º-9º anos), regulamentado pela Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), configurou-se como importante passo para a participação da Ciência nos currículos brasileiros, contudo o caráter tecnicista do ensino pode ser evidenciado pela alínea “e” do artigo 1º da referida lei: “[...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as difi-

culdades do meio”. Corroborando essa percepção, Meloni (2018, p. 207) acrescenta ainda:

[...] quando se referia ao uso de recursos previstos na Constituição Federal, a LDB/1961 definia como um dos critérios que deveriam ser assegurados o desenvolvimento do ensino técnico-científico e o desenvolvimento das ciências, letras e artes. Mais ainda, quando tratava da cooperação com o setor privado, previa que esta deveria se dar com o objetivo de desenvolver o ensino técnico e científico. Ou seja, o momento era favorável ao ensino das ciências com fins práticos e a educação com viés humanista perdia suas forças.

A expansão do ensino de Ciências para todos os anos do ensino fundamental, então denominado 1º grau, só foi regulamentada pela LDBEN nº 5.692/1971. Essa lei, aprovada durante a vigência do governo militar estabelecido no país a partir do golpe ocorrido em 1964, ressaltou o caráter profissionalizante, o que pode ser evidenciado em seu artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 representou avanço na busca por uma formação integral em oposição à visão tecnicista das leis anteriores, como demonstrado em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convi-

vência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, podemos inferir que o ensino de Ciências, embora presente nos currículos brasileiros há mais de cinco décadas, tem essa introdução marcada pelo utilitarismo. Nesse contexto, citamos Sasseron e Duschl (2016) quando respondem que o sentido do ensino de Ciências não pode basear-se na necessidade de utilização diária das tecnologias cada vez mais presentes em nossa sociedade, mas deve ser conduzido de modo a tornar o ambiente da sala de aula num profícuo espaço de interação social e debate de ideias embasados em estudo de teorias e leis científicas.

A resposta à provocação dos pesquisadores nos remete à definição de alfabetização científica proposta por Chassot (2003, p. 93), para quem a ciência deve ser entendida como uma linguagem, portanto “[...] ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”.

Essa definição de alfabetização científica é corroborada e, em certa medida, ampliada por Pires (2017), que destaca a necessidade de incorporação de discussões sobre sociedade, meio ambiente e tecnologia, de modo a fomentar uma aprendizagem significativa e a consequente formação de estudantes críticos e atuantes em seu meio.

Nesse contexto, Sasseron e Duschl (2016, p. 53) destacam que deva ser dada ênfase especial à “[...] explicitação e [...] uso de conceitos e ideias científicas em situações escolares”. Os autores acrescentam ainda que, na perspectiva de um ensino de Ciências que dê ênfase aos métodos investigativos, os alunos têm a oportunidade de

compreender a mutabilidade da ciência, que se constrói e se aprimora constantemente.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC-EF) foi aprovada em 2017, mas cabe-nos aqui contextualizar o momento em que se deu esse movimento: em 2016, o Brasil viveu um novo contexto de golpe, dessa vez não um golpe militar, mas uma manobra orquestrada que retirou do poder a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, dois anos antes para o término de seu segundo mandato. O processo iniciado no ano anterior paralisou, como era de se esperar, em grande medida, muitas das ações governamentais em curso, e os reflexos do golpe, de modo igualmente previsível, atingiram o campo educacional.

O processo de elaboração da BNCC do ensino fundamental e médio foi iniciado no governo da presidenta Dilma Rousseff e finalizado no governo de Michel Temer. Essa mudança de governo resultou não só na troca de vários membros da equipe de elaboração de tal documento, como também na de alguns membros do Conselho Federal de Educação, redundando sobretudo em significativas mudanças nas concepções do texto final do documento, apresentado como terceira versão.

Embora a previsão de fixação de conteúdos mínimos tenha sido preconizada no artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988 e uma menção direta à BNCC esteja preconizada no artigo 26 da LDBEN de 1996, que indica que os currículos da educação infantil dos ensinos fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada em cada sistema educacional, a elaboração de um documento normativo para uso em todo o território nacional recebeu muitas críticas de professores/pesquisadores da área educacional, principalmente por seu potencial em

limitar/restringir o papel de docentes na construção dos currículos e consequente contemplação das enormes diversidades que marcam nosso gigantesco país.

O processo de finalização do documento e sua aprovação foram realizados num contexto de grande agitação nacional, marcado por inúmeras resistências e críticas à BNCC, evidenciadas nas consultas públicas, por meio de plataformas virtuais, nas audiências públicas realizadas em todo o país e também no âmbito do Conselho Nacional de Educação, com destaque aos três votos contrários à aprovação do documento apresentados pelas conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, que justificaram seus votos argumentando sobre a fragmentação do documento, de modo que a parte referente ao ensino médio só foi incorporada na versão aprovada em dezembro de 2018.

A despeito dos três pareceres contrários à aprovação, a BNCC foi aprovada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e, em abril de 2018, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria MEC nº 331, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. A portaria estabeleceu o regime de colaboração que seria instalado a partir daquele momento para que todos os estados e o Distrito Federal revisassem ou elaborassem seus currículos, alinhados à BNCC. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o ensino médio e estabeleceu o Comitê Nacional de Implementação da BNCC.

Sendo os documentos curriculares os definidores das concepções e princípios adotados por toda a rede de ensino nos estados, de modo a gerir/influenciar a proposição/implementação não só de políticas de formação, mas também atuando diretamente no trabalho docente e considerando as mudanças propostas pela BNCC, no que tange ao ensino de Ciências, no qual o letramento científico é apontado como essencial e mesmo como norteador do processo de ensino, este estudo se propôs a avaliar os Documentos Curriculares Estaduais de Ciências da Natureza (DCE-CN). Para isso, todos os DCE-CN foram coletados a partir dos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais ou diretamente das equipes redatoras de cada estado.

Nessa perspectiva, os documentos curriculares foram analisados de modo a entender-se como cada documento apresenta/define letramento/alfabetização científica, mas, para além disso, quais as concepções apresentadas nos documentos.

Metodologia

A análise dos documentos curriculares teve caráter qualitativo e o método utilizado para a execução desta foi a análise documental comparativa. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) afirmam que o método da análise documental tem como objetivo a obtenção de dados e informações presentes em documentos para a compreensão de um determinado fenômeno.

Os documentos foram analisados qualitativamente, de modo a investigar como estes definem e pensam a promoção do chamado letramento científico, que, embora seja apresentado como elemento caro no texto da BNCC,

só se concretiza a partir de uma prática pedagógica em que o estudante é o centro do processo de ensino, com práticas pedagógicas que consideram seu meio, seu lugar, seus conhecimentos prévios, relacionando-se de modo diretamente proporcional à autonomia docente, o que é colocado em xeque quando se anuncia/implementa um documento curricular nacional.

Cabe-nos ainda um esclarecimento sobre a utilização do termo “letramento científico”. Sasseron e Carvalho (2011), fazendo uma revisão sobre a utilização dos termos “letramento”, “alfabetização” e “enculturação científica”, apresentam as diferentes utilizações relacionadas não só às diferenças linguísticas dos termos, mas também às concepções de outros autores sobre cada um deles. Sasseron e Carvalho (2011, p. 60) ressaltam ainda:

[...] para nós, pesquisadoras cuja língua materna é a portuguesa, o problema ganha novas proporções quando da tradução dos termos: a expressão inglesa vem sendo traduzida como ‘Letramento Científico’, enquanto as expressões francesa e espanhola, literalmente falando, significam ‘Alfabetização Científica’.

Assim, esta análise não se restringiu à observação dos termos utilizados, indo além, ao avaliar a definição e as concepções que cada documento apresentou sobre a temática.

Resultados e discussão

A aprovação da BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental, em dezembro de 2017, ensejou a criação do programa de apoio à implementação da BNCC (ProBNCC), que, a partir de abril de 2018, desencadeou uma série de ações do MEC no sentido de coordenar, em

regime de colaboração¹ com estados e Distrito Federal, o trabalho de revisão/construção dos documentos curriculares à luz da BNCC.

Os documentos estaduais foram elaborados ao longo de 2018 e 2019, de modo que, em maio de 2020, todos os estados já dispunham de documentos curriculares aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, exceto o estado de Rondônia. Cada estado teve liberdade para compor suas equipes e optaram por diferentes modelos de composição. Alguns incluíram professores da educação básica e professores de instituições formadoras, modelo utilizado, por exemplo, pelo estado do Ceará. Em outros casos, as equipes redatoras foram compostas exclusivamente por professores da educação básica.

Neste trabalho, avaliamos todos os documentos curriculares estaduais já publicados e aprovados pelos respectivos conselhos estaduais, totalizando 27 documentos (26 estados e o Distrito Federal) até maio de 2020. Todos os documentos curriculares avaliados trataram o letramento/alfabetização científica e a maioria deles (24 dos 27 documentos avaliados) utilizou a expressão “letramento científico”, terminologia também utilizada pela BNCC.

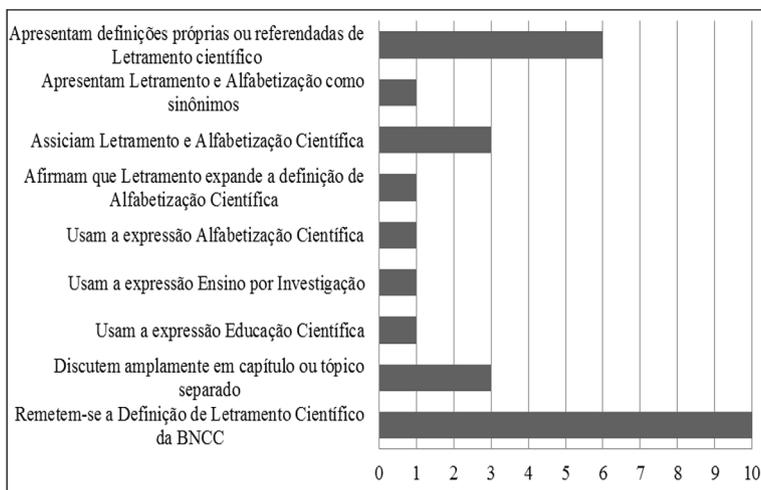
¹ A participação no programa deu-se mediante assinatura do Termo de Adesão pelo secretário estadual ou distrital de Educação e pelo presidente da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do estado. Uma vez firmada a parceria, estados e Distrito Federal formaram suas equipes redatoras e receberam do MEC: 1. assistência financeira, 2. formação para equipes de currículo e gestão do programa nos estados; e 3. assistência técnica, que contemplou: (I) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), (II) contratação de analistas de gestão, (III) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do programa, (IV) material de apoio e (V) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas (BRASIL 2019).

Dez documentos curriculares utilizaram a definição de letramento proposto pela BNCC, que o descreve como:

Processo que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2018a, p. 372).

Embora esta tenha sido a expressão utilizada pela maioria dos documentos avaliados, foi possível evidenciar a utilização de outras expressões e/ou definições para descrever o processo. A Figura 1 apresenta a estratificação das diferentes expressões utilizadas nos documentos curriculares para apresentar/tratar a alfabetização científica.

Figura 1 – Apresentação do letramento/alfabetização científica nos documentos curriculares dos estados



Fonte: Elaboração própria (2020).

Destaca-se, contudo, que, embora todos os documentos curriculares abordem o tema, ainda que na par-

te do texto destinada especificamente ao componente de Ciências da Natureza, opção utilizada por 26 dos 27 documentos avaliados, em apenas três documentos curriculares a temática foi abordada de modo aprofundado, com inclusão de um capítulo ou tópico específico para a sua discussão.

Esse resultado pode evidenciar que, na elaboração dos documentos curriculares, os redatores estiveram preocupados em abordar todos os princípios apresentados no documento regulamentador, no caso a BNCC, mas que esses princípios não se configuraram como caros para os estados, de modo que a temática não recebeu a amplitude de tratamento que demanda.

Corroborando essa evidência, a quase totalidade dos documentos optou pelo uso da expressão “letramento científico”, como apresentado na BNCC, ressaltando-se que apenas um dos documentos avaliados explicitou o entendimento de que “letramento” e “alfabetização científica” foram considerados sinônimos.

A opção de uso do termo “letramento científico” no documento da BNCC pode decorrer da tradução direta do termo *“literacy”*, utilizado, por exemplo, nos documentos oficiais do Programme for International Student Assessment (Pisa) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O uso dessa expressão é menos frequente em textos e artigos relacionados ao tema, mas ainda é opção de pesquisadores como Vitor e Silva (2017), para quem, assim como apresentado na BNCC, a definição de letramento científico deve considerar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Os pesquisadores acrescentam ainda a necessidade de que esse processo seja entendido dentro de um contexto histórico.

Sasseron e Carvalho (2008, p. 334) advogam pelo uso da expressão “alfabetização científica”, argumentando que essa opção baseia-se na ideia de alfabetização de Paulo Freire:

[...] a alfabetização deve possibilitar ao analfabeto a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca.

Ressaltamos que nossa discussão não se encerra na escolha da terminologia empregada para descrever o movimento que, em nossa perspectiva, deve ser nomeado como “alfabetização científica” e consiste no processo a partir do qual o alfabetizado tem domínio de conteúdos e conceitos próprios das ciências, sendo capaz de utilizar esse conhecimento no seu cotidiano em aplicações práticas, analisando-as e propondo estratégias de intervenção. Portanto, para além da definição apresentada por cada documento, ainda mais relevante que esta é a forma como o processo é apresentado nos documentos curriculares estaduais.

Considerando que a alfabetização científica não se dá sem que exista intencionalidade e que esta deve obrigatoriamente passar pela revisão do projeto pedagógico da escola, seguir além implica a necessária implementação de planos de formação docente. É possível inferir que a elaboração do documento não redundará na mudança de práticas pedagógicas sem que haja uma tomada de decisão política que se configure em ações de governo. Soma-se a isso o fato de que esses documentos foram elaborados à luz da BNCC, que deve ser revista, segundo parecer de aprovação, a partir de 2025. Em resumo, os documentos começam a chegar às escolas em 2020 já com “prazo” de “morte programada”.

Apenas dois documentos curriculares não utilizaram as expressões “letramento” ou “alfabetização científica”: um desses, o Referencial Curricular do estado do Amapá, aponta o necessário investimento no processo, propondo a implementação do ensino de Ciências baseado na investigação, destacando que:

[...] a chamada perspectiva investigativa, como centralidade no currículo escolar, organizada em resolutivas de problemas, se [sic] apresenta como a forma mais adequada para o ensino da disciplina de Ciências. (AMAPÁ, 2019, p. 99).

A alfabetização científica não pode ser alcançada se não por meio de um processo no qual o estudante é sujeito central de sua aprendizagem. Nesse contexto, Brito e Firman (2016) afirmam que a investigação científica é uma estratégia fundamental para alcançá-la. No documento da BNCC, o processo de investigação científica também é apontado como fundamental para a área de Ciências da Natureza.

[...] a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BRASIL, 2018a, p. 319).

O estado de Santa Catarina foi outro que optou por uma terminologia diferente, utilizando a expressão “educação científica”, que, segundo o currículo base catarinense, “[...] possibilite uma compreensão da realidade muito mais completa e apurada” (SANTA CATARINA, 2019,

p. 361). Embora a alfabetização científica não seja alcançada sem uma educação científica, esta opção nos impõe uma atenção aos processos escolhidos para a implementação deste, considerando-se o que afirma Motokane (2015, p. 125), para quem a alfabetização científica proporciona a chance de entender o mundo sob o ponto de vista da ciência, portanto “[...] não se trata de formar ‘cientistas’ na escola, mas sim de promover acesso a uma forma de produção de conhecimento”.

Pensar a educação científica como formação de cientistas remete à formação tecnicista e estereotipada, na qual a ciência é vista como algo distante do mundo cotidiano, uma experiência quase sobrenatural, restrita aos poucos e brilhantes gênios capazes de criar maravilhas em seus laboratórios. A alfabetização científica opõe-se frontalmente a esse pensamento, uma vez que propõe um ensino que permite a leitura do mundo e, a partir dos conhecimentos e das linguagens próprias da ciência, a ação ativa neste mundo. Assim, a ciência é vista como parte do cotidiano, e não como algo apartado dele.

A orientação para um ensino de Ciências baseado na alfabetização/letramento científico carrega consigo uma significância única, a de que o ensino não deve ter centralidade no conteúdo, sem obviamente desconsiderar-se a essencialidade deste, mas que este deve centrar-se no estudante, para quem devem ser proporcionadas possibilidades de investigação, proposição, argumentação, experimentação e base científica sólida, de modo que, utilizando conceitos cientificamente comprovados, estes tornem-se agentes ativos de sua aprendizagem, cidadãos reflexivos e socialmente envolvidos.

O deslocamento do processo de ensino de Ciências, tradicionalmente centrado nos conteúdos, para uma pers-

pectiva de centralidade no estudante requer a modificação de práticas pedagógicas e consequente envolvimento dos docentes. Sobre o papel do professor, Vittorazzi e Silva (2020, p. 16) destacam que “[...] no encargo de ‘ensinar’ reside, além de conhecer os conteúdos da disciplina e seus métodos por parte do professor, o exercício de reflexão acerca das ideias de senso comum sobre o próprio ensinar e aprender e, também, sobre o objeto do ensino”.

O processo de alfabetização científica não se encerra na escola, nem mesmo precisa ser iniciado nela, tampouco ocorre sem que haja formação docente, planejamento educacional e intencionalidade para a sua objetificação. A amplitude desse processo ancora-se no fato de que este perpassa pelos limites da educação formal dos conteúdos e conceitos historicamente abordados no ensino de Ciências e deve considerar, como apontado por Marques e Marandino (2019) e Vittorazzi e Silva (2020), o contexto e as demandas sociais, políticas, culturais e ambientais, articulando-os para a produção do conhecimento.

A continuidade do processo, para além dos limites do espaço e mesmo do tempo escolar, também nos permite inferir sobre a abrangência da própria ciência, que não se encerra em laboratórios, centros de pesquisa ou equipamentos similares, mas é de fato um constructo humano, o qual, como tal, é passível de erros, acertos e, mais importante que tudo, sempre em constante modificação, assim como é da natureza da humanidade.

Considerações finais

A incorporação da alfabetização/letramento científico nos documentos curriculares de todos os estados con-

figura-se como primeiro passo para a sua efetivação no cotidiano escolar. Contudo, este é apenas o início da empreitada, que requer envolvimento de múltiplos sujeitos. Isso porque o ensino de Ciências, com foco na alfabetização científica, deve destacar a centralidade do estudante na construção de seu aprendizado, o que não se faz sem que redes e escolas organizem seus projetos pedagógicos nessa perspectiva, tampouco sem implementação de ações de formação continuada dirigidas aos professores de Ciências. Essas formações devem ainda se refletir nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Cabe-nos ainda a reflexão sobre o histórico de elaboração, divulgação e implementação de documentos de orientação curricular, isso porque, a exemplo do que ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a despeito da qualidade desses documentos, estes não se efetivaram como prática cotidiana na maioria das escolas, em parte porque professores e pesquisadores não se sentiram contemplados no processo de sua elaboração. Soma-se a isso a obrigatoriedade imposta nos pareceres² que aprovaram os documentos nacionais do ensino fundamental e médio, que estabelecem a necessidade de revisão da BNCC do ensino fundamental após cinco anos, contados a partir de 2020, e de três anos, para o ensino médio, contados a partir de 2022. Assim, ambos os documentos devem ser revisados em 2025, o que conseqüentemente exigirá a revisão dos documentos curriculares estaduais.

Diante do exposto, é possível inferir que, embora os documentos curriculares dos estados tenham seguido a linha da BNCC e apresentado a alfabetização/letramento

² Os pareceres de aprovação da BNCC foram homologados, respectivamente, por meio da Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017, e da Portaria nº 1.348, de 17 de dezembro de 2018.

científico em suas propostas curriculares, essa só se concretizará mediante ações governamentais e tomadas de decisão que a viabilizem.

Referências

AMAPÁ. *Referencial Curricular Amapaense: educação infantil e ensino fundamental*. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

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

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 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

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

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

BRASIL. Portaria MEC nº 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. *Diário*

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 abr. 2018b.

BRASIL. Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019. Atualiza o programa para incluir aspectos da BNCC para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 abr. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRITO, L. O.; FIREMAN, E. C. Ensino de Ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 123-146, 2016.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In: CIAIQ2015, Atas [...]*, v. 2. 2015. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica e criança: análise de potencialidades de uma brinquedoteca. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-25, 2019.

MELONI, R. A. O ensino das Ciências da Natureza no Brasil – 1942/1971. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 191-215, 2018.

MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de Ecologia. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, n. spe., p. 115-138, 2015.

PIRES, E. A. C. *A formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de Ciências*. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SANTA CATARINA. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc>. Acesso em: 26 maio 2020.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, L. H.; DUSCHL, R. A. Ensino de Ciências e as práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 52-67, 2016.

VITOR, F. C.; SILVA, A. P. B. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 410-427, 2017.

VITTORAZZI, D. L.; SILVA, A. M. T. B. As representações do ensino de Ciências de um grupo de professores do ensino fundamental: implicações na formação científica para a cidadania. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, e214769, 2020.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA POLÍTICA

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão de Organizações Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Pedagogia também pela UVA. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) da UECE. Coordenador do Grupo de Estudos Trabalho e Educação (GETE) da UECE.

E-mail: marcos.educare@hotmail.com

SAMARA DA COSTA SILVA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: samarac.silva@aluno.uece.br

EVERTON SOUSA DA SILVA

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: evertons.silva@aluno.uece.br

Introdução

s discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua clientela têm tomado cada vez maiores proporções a respeito do direito e da garantia a uma educação de qualidade. As primeiras práticas educativas brasileiras destinadas ao ensino de jovens e adultos deram-se pelos jesuítas mediante o processo de aculturação em meados de 1500, que tinham como objetivo catequizar o povo indígena na fé cristã em conjunto com o trabalho educativo ofertado. Porém, com o advento da família real e a expulsão dos padres jesuítas do país, a educação destinada ao público adulto-juvenil fracassa devido ao fato de que a “[...] responsabilidade pela educação acaba ficando às margens do império” (STRELHOW, 2010 *apud* MIRANDA; SOUZA; PEREIRA, 2016, p. 1).

A EJA ganha destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1930 com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu ser dever do Estado ofertar obrigatoriamente o ensino primário integral e gratuito para a população brasileira, estendendo-se ao público adulto como um direito garantido constitucionalmente em 1988.

A EJA como direito estendido a todos pôs-se em vigor como tema de grande relevância a ser discutido politi-

camente no que se refere a debates sobre a educação brasileira em meados de 1940, período em que se constituiu como uma política educacional.

Assim, podemos citar que as ações governamentais em prol da EJA foram de caráter assistencialista e compensatório, a fim de que esse público excluído tenha a possibilidade de manter-se no processo de escolarização. Portanto, a EJA é uma modalidade de ensino ofertada pela rede pública de educação no Brasil, que é protegida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. O referente documento promove orientações ao ensino do público adulto-juvenil¹. Aqui o artigo 37 da Lei nº 9.394/1996 fundamenta o direito e garantia à educação para o público adulto que não teve oportunidade de continuar o processo de escolarização.

Diante do exposto, para melhor compreender a EJA, objetivamos realizar reflexões sobre as diretrizes que a fundamentam como educação destinada aos jovens e adultos. Trata-se de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, fundamentada em: Barcelos e Dantas (2015); Brasil (1988); Jardimino e Araújo (2014), dentre outros. Para tanto, partimos das seguintes questões norteadoras: qual o papel da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) para com a EJA? Qual a relevância da LDBEN nº 9.394/1996 para a EJA? Qual o papel do Estado na garantia do direito à educação?

¹ Segundo o documento fornecido pelo Ministério da Educação (MEC): *Princípios da educação de jovens e adultos*, a EJA é ofertada a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental regularmente, sendo um dos seus requisitos básicos para a realização da matrícula nos cursos da EJA possuir 15 anos de idade para matrícula no fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Breves marcos legislativos da Educação de Jovens e Adultos

O alto número de jovens e adultos que não obtiveram uma alfabetização completa desde a educação básica fundamental até o ensino médio é um dos fatores mais vistos e colocados em planos para que esse índice se torne um desafio a ser vencido. Esse fator tem sido marcado de forma eminente como uma ação importante para a formação como cidadão de cada indivíduo.

Essa educação defasada é vista como uma exclusão social viabilizada por interferir no acesso à sua vida diária como ser humano, ao mercado de trabalho, à cidadania e aos demais meios, ocasionada por conta da larga privação de direitos e acessos a essa maioria. A medida de abordagem que é posta em prática e executada de forma sistemática é a garantia dessa educação para todos citada no artigo 208 da vigente Constituição Federal, com o propósito de que esse número de acesso à educação na idade certa venha a ser suprido.

Ao apresentarmos um breve panorama do surgimento dos primeiros traços educacionais brasileiros para a população de jovens e adultos, torna-se necessário discurrir sobre os marcos legais que regem e garantem a EJA.

Nesse preâmbulo, em concordância com a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb)² realizada no ano de 2008, diretamente voltada à EJA, constata-se que essa conferência proporcionou, de forma efetiva, os fatores necessários para a consolidação de uma política em que a EJA fosse ofertada como uma educação integral, garantindo o desenvolvimento em todas as suas proporções

² Visava à discussão de melhorias de direitos nos campos da educação básica e superior.

de intelecto, nos meios físico, emocional, social e cultural e principalmente nos campos da alfabetização e das demais áreas da escolarização, favorecendo a inclusão efetiva e a qualidade social por meio de processos de gestões e financiamentos, efetivando, assim, melhores condições à educação básica com professores para exercerem esse papel de educadores.

Com esse posicionamento, surgiram em destaque cinco fatores para desencadear as etapas de escolarização em EJA mediante os comandos proporcionados pela Constituição Federal de 1988, sendo eles: etapas de formação da educação básica em EJA; elaboração de um sistema nacional integrado nos campos avaliativos e de monitoramento; formação de profissionais em EJA de forma específica e permanente; investimento nos campos municipais e estaduais na aplicação da EJA; e prioridade em profissionais capacitados (licenciados) para a atuação na educação de EJA (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, sendo a EJA uma modalidade de ensino pertencente à educação básica, é de fundamental importância que se fale da Constituição Federal de 1988, documento que, segundo Barcelos e Dantas (2015), expressa ser dever do Estado garantir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. O artigo 205 da vigente Carta Magna cita que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 208, parágrafo 1º, cita ainda que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Julião, Beiral e Ferrari (2017) afirmam que esses documentos garantem o direito à escolaridade a todos os cidadãos brasileiros, incluídos aqueles públicos que, por inúmeros fatores³, tiveram seu percurso escolar interferido.

A EJA é uma modalidade de ensino que visa a todos os níveis de educação básica do país com o intuito de garantir a educação de pessoas que não obtiveram sua educação na idade certa. Em complementação à Constituição Federal de 1988, podemos abordar LDBEN nº 9.394/1996, sendo ela a legislação que rege todo o sistema educacional nos campos de ensino público e privado do Brasil, visando garantir a educação do ensino básico ao ensino superior, o que é citado no artigo 2º da LDBEN:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na história brasileira é a segunda vez que a LDBEN regulamenta todos esses campos de ensino, sendo eles básico e superior. A primeira implantação foi promulgada no ano de 1961 (LDBEN nº 4.024), legislação que buscou melhorias para modificar a organização de ensino do Brasil, de modo que todas as escolas fossem capazes de oferecer um ensino profissionalizante, a qual sofreu alterações, resultando na segunda implantação, criada em 1996 (LDBEN nº 9.394), a qual é a que mais se adéqua ao

³ Trabalho para sustentar sua família (homem), falta de disponibilidade para frequentar a escola no horário ou situação adequada (turnos manhã ou tarde), jornada dupla (visão feminina) e derivados.

plano de educação até hoje, afirmando o direito da educação para todos, delimitando os deveres do Estado e suas responsabilidades e estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, que se estende ao ensino médio, afirmando ainda, no artigo 4º, ser dever do Estado ofertar e garantir a educação básica a todos gratuita e obrigatoriamente.

A educação no Brasil se divide em duas áreas, sendo elas: educação básica e superior, e a EJA tem como vínculo os dois grupos mencionados, destinada a pessoas que não tiveram o acesso à educação na idade certa. Mediante essas informações, podemos citar como principais fatores dois incisos pertencentes à LDBEN nº 9.394/1996: o inciso VI, que aponta que o Estado deve ofertar “[...] ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, e o inciso VII, que discorre que, para cumprir sua obrigação, o Estado precisa:

[...] ofertar a educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Aqui se pode concluir que ambos os incisos apontam para a oferta de uma modalidade adequada ao público da EJA, priorizando iguais condições de acessibilidade e continuidade na escola, deixando explícito que o rápido desenvolvimento tecnológico e a nova ordem globalizada ocorrem com grande velocidade. Essas novas competências objetivam uma melhoria de ensino por meio de condições, horários e execuções adequados às necessidades da maioria desse público, com visibilidades aos campos da educação básica, particularmente, e do ensino superior.

A EJA nos encontros nacionais e internacionais

Para compreender o espaço que a EJA ocupa no sistema educacional brasileiro, faz-se necessário reconhecer que todas as questões relacionadas à gestão, financiamento e recursos necessitam ser debatidas conforme os desafios e necessidades dessa modalidade de ensino. É que, além de ofertar oportunidades de acesso à escolarização, é necessário garantir a permanência de seus educandos, evitando, assim, a sua evasão por meio de uma boa qualidade de ensino e material didático. Diante desse contexto, é fundamental citar as ações dos Fóruns de EJA e sua intensa militância em prol da EJA.

Realizada no ano de 1949 em Elsinore, Dinamarca, a I Confinteia ocorreu baseada num contexto pós-guerra, quando se buscava progresso e paz entre as nações. A I Confinteia contou com a presença de 106 representantes de 27 Estados e 21 organizações. Nesse evento, as comissões de cada país tinham como objetivo debater as seguintes questões: a necessidade de adequação das especificidades e funcionalidades da educação de adultos e os métodos e técnicas que deveriam ser pensados de acordo com cada comunidade escolar. Em meio a tais debates, sentiu-se a necessidade, por meio de seus participantes, de dar continuidade às conferências após observar que a educação de adultos era uma temática de abrangência mundial, surgindo, assim, um pouco mais tarde a II Confinteia.

A II Confinteia ocorreu em Montreal, Canadá, no ano de 1960, com a presença de 47 Estados-membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e de 46 Organizações não Governamentais (ONGs). De acordo com Jardimino e Araújo (2014), essa conferência reafirmou o importante papel da EJA, que,

desde a realização de sua primeira conferência, esclareceu ser uma tarefa mundial, indicando que aqueles países mais bem desenvolvidos deveriam auxiliar aqueles que estavam em processo de desenvolvimento.

Mais adiante, ocorreu, em 1972, a III Confinteia, realizada na cidade de Tóquio, Japão, onde esteve presente cerca de 82 Estados-membros, sendo que três desses Estados atuavam apenas como observadores na conferência. Esse evento contou ainda com a presença de 37 organizações internacionais e três organizações que possuíam vínculo com a Organização das Nações Unidas (ONU). A temática central dessa conferência foi a educação de adultos no contexto de educação ao longo da vida, em que se falou sobre alfabetização, mídia e cultura.

Um dos fatores que contribuíram para o debate sobre a importância da educação de adultos no mundo foi a criação do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE)⁴ em parceria com a Unesco, que tinha como figura principal seu criador, J. Roby Kidd, que buscava inspiração para promover a parceria entre indivíduos e organizações que possuíam interesse na defesa do direito à aprendizagem e educação de adultos, homens e mulheres de todas as idades e de todos os países.

Na realização do ICAE, reconheceu-se que a educação de adultos poderia vir a fortalecer a democracia e a diminuir as taxas de analfabetismo alarmantes que eram presentes em diversos países. Por fim, o relatório final dessa conferência apontou que a educação de adultos é um fator crucial no processo democrático, que contribui

⁴ O ICAE foi criado em meados de 1972, tendo sua sede estabelecida em Montevidéu, Uruguai, o qual atuou conjuntamente com a Unesco em busca de estabelecer ligações com organizações e indivíduos a favor do direito e garantia da aprendizagem e educação de adultos.

para o desenvolvimento econômico, social e cultural das nações:

A presente Conferência observou que em quase todo o mundo houve também uma crescente conscientização pública da importância da educação de adultos, uma aceitação crescente do conceito de aprendizagem ao longo da vida e mais coordenação dos serviços de educação de adultos em nível nacional. [...] houve um aumento acentuado do número de pessoas que participam em programas de educação de adultos. O *status* acadêmico da educação de adultos ganhou reconhecimento. (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 151).

Ainda nesse contexto, surgiu a IV Confinteia, que ocorreu em Paris, França, em 1985, reunindo cerca de 841 participantes, que representavam 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs. Nesse evento, discutiu-se a importância de se reconhecer a educação de adultos como um direito na perspectiva da educação permanente ou educação ao longo da vida. Ao reafirmar esse direito de educação para todos, essa conferência definiu como direito indiscutível aprender a ler e escrever para que o indivíduo possa escrever e ler sua própria história (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Ainda nessa perspectiva, Jardimilino e Araújo (2014) asseveram que o direito à educação escolar se refere diretamente ao acesso ao desenvolvimento das habilidades e competências que auxiliem o indivíduo a participar ativamente, de maneira crítica e consciente, nas decisões. Assim, a Unesco possuiu um papel de tamanha importância como agência que consolida e defende a ideia de que a “[...] educação é capaz de promover o desenvolvimento sustentável que favoreça a superação da pobreza, redução

das desigualdades e aumento da coesão social” (UNESCO, 1998, p. 17 *apud* JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 81). Além disso, na quarta conferência foi reforçado o compromisso de todas as nações garantindo esse direito por meio de propostas adequadas e de qualidade.

No ano de 1997, em Hamburgo, Alemanha, realizou-se a V Confinteia, que ocorreu como um processo de continuidade às conferências anteriores, sendo influenciada diretamente por todos os encontros internacionais que já haviam acontecido. Essa conferência é vista como um grande marco na compreensão da EJA, por ser diferente das demais conferências. Contou com a participação de determinados parceiros, a exemplo da sociedade civil. Nessa Confinteia, houve a reafirmação, por meio dos integrantes participantes desse encontro, dos ideais de que o desenvolvimento humano e a participação social coletiva, baseada no respeito integral aos direitos humanos, favorecerão o desenvolvimento justo e sustentável. Além do mais, essa conferência propiciou a preparação de documentos e relatórios sobre como a EJA vem sendo considerada, avaliada e ofertada até a atual ocasião.

O Brasil, no ano de 2009, tornou-se palco da VI Confinteia, que ocorreu em Belém, no Pará. Para a realização desse evento, houve conferências regionais preparatórias em diversos países do mundo. No México, por exemplo, ocorreu o primeiro encontro, possibilitando a congregação da América Latina e do Caribe em 2008. Na sequência, reuniram-se a Ásia e os países do Pacífico na Coreia do Sul, além de que os países da África se encontraram no Quênia; já a Hungria recebeu as nações da Europa e da América do Norte.

É importante relatar que a Unesco teve grande importância para essa conferência, pois organizou os relató-

rios regionais de cada país que foram coletados nas reuniões preparatórias em apenas um documento, chamado “Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos”, que foi apresentado nessa conferência. Com a presença de 144 Estados-membros, agências das Nações Unidas, entre outros participantes, a VI Confinteia realizou um balanço das conquistas e avanços em relação à educação de adultos, além de reafirmar a essencialidade do direito à educação, que necessita ampliar-se a todos os jovens e adultos.

Definiu ainda que a educação de mulheres e das populações mais vulneráveis, a exemplo dos povos indígenas, deveria ser vista como prioridade, enfatizando também nos documentos já construídos que deve ser dada prioridade à alfabetização no contexto de educação continuada e de formação profissional. De acordo com Unesco (1998 *apud* JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 89):

A alfabetização é considerada um conhecimento essencial e, dessa forma, básico para que cada cidadão tenha participação num mundo em constante transformação. A alfabetização é, portanto, um direito humano fundamental e, como tal, precisa ser estendido a todos, independentemente de cor, raça, localização geográfica, idade e condição social.

Diante disso, essa compreensão sobre a essencialidade e o direito de alfabetização motivou as instituições e organizações que atuam na EJA a fomentar as discussões nessa área. Um dos grupos que vêm ganhando destaque no cenário brasileiro é formado pelos Fóruns de EJA. Segundo Jardimino e Araújo (2014), os Fóruns de EJA surgiram ante a necessidade de preparação para a realização da V Confinteia, porém é possível notar a sua importância

ao observarmos a intensidade com que se projetaram no Brasil, refletindo, assim, a necessidade e urgência em se discutir a educação para aqueles que não concluíram a escola em idade própria ou não tiveram acesso a ela.

Com a proximidade da V Confintea de 1997, em Hamburgo, a Unesco realizou a convocação de todos os Estados-membros a se prepararem e a organizarem seus relatórios. O Rio de Janeiro tomou a iniciativa em 1996 de chamar uma reunião com o objetivo de articular as informações e ações que pudessem auxiliar na construção dos documentos que estavam dispersos. Em resposta a isso, a comunidade acadêmica confirmou as expectativas dessa chamada, mostrando que todos almejavam um espaço de discussões e trocas, parcerias e lutas em prol de uma educação de adultos com boa qualidade social e pedagógica que fosse garantida por uma política pública.

De acordo com Jardimino e Araújo (2014), esse encontro motivou a realização de tantos outros que se espalharam pelo país, sendo propostos por instituições de ensino superior, instituições governamentais e não governamentais, sindicatos e movimentos sociais, que se sentiram desafiados à criação e consolidação desses espaços que hoje reconhecemos como os Fóruns de EJA.

Esses Fóruns não são apenas reconhecidos pelo MEC, mas também pela sociedade brasileira e internacional. Cada Estado contava com a representação por delegados dos fóruns nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), tendo sua primeira edição ocorrido em 1999, no Rio de Janeiro.

Esses encontros nacionais que eram realizados a cada dois anos transformaram-se em uma expressão nacional da EJA, contribuindo para a legitimação dos fóruns como espaços de conversação entre governos municipais,

estaduais e federal. É importante destacar que em todos esses encontros reafirmou-se o compromisso com a EJA, numa perspectiva de construção de cidadanias como direito para todos.

A importância dos Fóruns e Enejas é notada a partir de sua representação na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), que, por meio de sua participação no colegiado de representantes, dialogou com o MEC sobre questões que afetam a EJA no país.

Jardilino e Araújo (2014) citam que os desafios são muitos e que esses pequenos espaços de mobilização são extremamente fundamentais. Cabe pontuar que, ao se buscar uma nova política educacional para a EJA, é necessário assentar-se nos princípios da educação popular, que são:

[...] a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação. (GADOTTI, 2014, p. 7).

Para encarar esses desafios, faz-se mister o fortalecimento dos profissionais que lutam arduamente pelo direito à educação e pela qualidade de ensino e atendimentos para jovens e adultos sem escolarização, exercitando-se com as diferenças e a diversidade nos modos de pensar a EJA, no que diz respeito às formulações curriculares próprias para jovens e adultos, tomando por base as necessidades de aprendizagem de cada indivíduo e a renovação das concepções e práticas escolares.

Diante disso, a EJA sempre esteve diretamente ligada ao analfabetismo, como uma ferramenta para a sua erradicação, sendo que, desde o século passado, as políticas educacionais dessa modalidade vêm se construindo a custo de muito esforço.

Considerações finais

A partir do exposto, podemos ressaltar que a EJA vem, cada vez mais, conquistando seu espaço nas políticas do sistema educacional brasileiro, espaço esse que é garantido pela LDBEN nº 9.394/1996 e pela Constituição Federal de 1988, em que a educação é um ato de obrigatoriedade e direito, devendo ser ofertada gratuitamente, entendendo-se a todos, inclusive àqueles que não puderam dar continuidade às suas vidas acadêmicas.

Por fim, concluímos que houve grandes conquistas na história da EJA no Brasil referentes à sua aprovação e oferta, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados, sendo uma de suas necessidades uma melhor estrutura na oferta de ensino para o público trabalhado, modelando seus horários de acordo com as necessidades de sua clientela e também uma melhoria na oferta de um ensino de qualidade para seu público, visando sempre à formação crítica de seus alunos.

Por fim, torna-se ainda importante citarmos que os desafios da educação brasileira, incluindo essa modalidade de ensino, devem ir além da oferta de escolarização. Há ainda a necessidade de garantir a permanência desses indivíduos no ambiente educacional, com vistas a evitar a sua evasão.

Referências

BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (org.). *Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. *Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2008.

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 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

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

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

BRASIL. *Princípios da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: DF: MEC. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_eja.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GADOTTI, M. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna, 2014.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (org.). *A educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confinte*. Brasília, DF: Unesco, 2014.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. *Poiésis*, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017.

MIRANDA, L. C. P.; SOUZA, L. T.; PEREIRA, I. R. D. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. *Seminário de Iniciação Científica*, Montes Claros, 2016.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: É POSSÍVEL PENSAR O ENSINO REMOTO NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

MARIA ELYARA LIMA DE OLIVEIRA

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Docência no Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE).

E-mail: maria.elyara@ifsertao-pe.edu.br

MARIA RAFAELA DE OLIVEIRA

Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Faculdade Prominas (Prominas) e graduada em Pedagogia pela UECE. Docente da Rede Municipal de Fortaleza, Ceará.

E-mail: rafaoliveira800@gmail.com

CICERA COSMO DE SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Farias Brito, Ceará. Professora do Departamento de Educação da URCA.

E-mail: cosmocicera@gmail.com

Introdução

Vivenciamos um cenário jamais visto em todo o contexto mundial. A pandemia provocada pelo Covid-19 colocou a população de praticamente todos os países do cenário global em uma situação de isolamento social, paralisando as atividades de diversos setores que constituem a manutenção da estrutura societária.

As instituições educativas, como espaços com grande circulação de pessoas, acabaram por se apresentar como âmbitos propícios a altos índices de contaminação. Diante disso, suas atividades presenciais precisaram ser paralisadas em todas as etapas e modalidades de educação, como medida para preservar a saúde e a vida dos estudantes e profissionais.

Frente a esse cenário, as autoridades educacionais brasileiras vêm buscando elaborar uma série de dispositivos legais com vistas a orientar as ações necessárias para possibilitar aos discentes a continuidade de seu processo formativo, colocando os educadores diante do desafio de se reinventar. O uso das ferramentas digitais para a realização do ensino remoto passou a ser pauta das discussões no âmbito educacional como possibilidade paliativa para a manutenção das ações educacionais, admitindo-se a realização de videoaulas, indicações de materiais de leitura e

aprofundamento, realização de exercícios de fixação, testes, dentre outras alternativas.

Especulações que vieram a se concretizar inicialmente apenas para as instituições federais de ensino superior por meio da Portaria nº 343, emitida pelo Ministério da Educação (MEC) em 17 de março de 2020, que tornou possível a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. E ampliou-se a partir das elucidações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação no sentido de aumentar o raio de alcance dessa perspectiva emergencial de ensino para todos os sistemas e redes, bem como níveis e modalidades de ensino nos setores público e privado.

Posto isso, em 1º de abril de 2020, a Medida Provisória nº 934 é editada, flexibilizando a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, mas mantendo a exigência da carga horária mínima anual preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Desta feita, estabelecem-se normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, delineamentos legais que têm gerado grandes controvérsias no âmbito dos pesquisadores e profissionais da educação, tendo em vista a quase que total falta de preparo de nossos sistemas de ensino para a realização de aulas nesse formato, mesmo que emergencialmente.

Dentre as situações mais complexas nesse sentido está a questão da educação infantil, considerando-se que o Parecer do CNE nº 5, de 28 de abril de 2020, autoriza a possibilidade de realização e cômputo de atividades de forma remota para essa etapa formativa. Todavia, como se pensar a realização da proposta formativa preconizada pela vigente LDBEN que estabelece a interação como

eixo de desenvolvimento integral das crianças pequenas? Como efetivar essa perspectiva sem que haja a possibilidade do contato físico, da experimentação sensível e da construção afetiva, psicológica e sociocultural vivenciada nos espaços das instituições de educação infantil? É possível pensar a primeira etapa da educação básica sem suas características essenciais mesmo em um cenário emergencial como esse?

No sentido de buscar possíveis respostas para esses questionamentos que vêm permeando as análises dos educadores que atuam e pesquisam sobre essa etapa, propusemo-nos a construção deste estudo. Dessa forma, tivemos como objetivo geral refletir sobre a possibilidade de ensino remoto na educação infantil em face dos pressupostos teóricos e legais que norteiam a efetivação do processo educativo nesse segmento.

Quanto ao percurso metodológico, nosso estudo preconizou a abordagem qualitativa, tendo em vista ser a mais coerente ao propósito de investigação posto, à medida que permite a compreensão do objeto de pesquisa, buscando situá-lo a partir das diferentes dimensões que o permeiam. Quanto a esse viés investigativo, Minayo (2009, p. 21) afirma que:

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada [...].

A partir dessa abordagem, que nos permite compreender o objeto de estudo em seu movimento constitutivo

na camada social em que as instituições, os educadores, os educandos e suas famílias se configuram, optamos pelas pesquisas bibliográfica e documental como procedimentos para construir nossa análise. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. [...] A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

A partir dessa compreensão, entendemos que nosso estudo buscou, a partir das fontes secundárias, construir uma análise sobre o objeto de estudo posto, não somente revisitando as produções escritas nesse sentido, mas propiciando um entendimento sobre o enfoque que o cenário atual nos mostra. Outrossim, foi preciso ainda consultar fontes primárias a partir de acervo público, haja vista não ser possível discutir sobre a organização e possibilidade de funcionamento da educação infantil de modo remoto sem antes apreender quais os direcionamentos legais que são postos para a organização e funcionamento de tal etapa formativa no âmbito da educação básica brasileira.

O presente texto trata de um recorte de uma pesquisa que ainda se encontra em seu processo inicial. À vista disso, apresentamos ao longo das próximas páginas os resultados obtidos por meio de nosso debruçar sobre os estudos teórico-conceituais e históricos no que concerne à categoria educação infantil. Concentramos nossos esforços sobre os dispositivos legais e suas reverberações para a organização e funcionamento de tal etapa formativa, na

tentativa de compreender e apontar possíveis contribuições para os questionamentos aqui expostos.

Educação infantil: conceitos e pressupostos formativos

Para que se possamos falar sobre a concepção de educação infantil que permeia as ações educativas desenvolvidas nas instituições de atendimento a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em nosso país, precisamos, antes de tudo, ter ciência de que essa categoria é permeada pelos conceitos de infância e de criança. Sobre essa questão, Oliveira (2011) revela que a infância é uma construção histórica que se estrutura a partir de um processo marcado por diferentes representações sobre as crianças.

Ariès (1978), a partir de seus estudos sobre as transformações da estruturação familiar e sua forma de lidar com a criança no contexto europeu da Idade Média, permite-nos entender que o conceito que temos sobre a infância hoje, como algo associado a um período no qual a criança constrói seus primeiros passos no desenvolvimento integral, nem sempre existiu. O teórico nos mostra ainda que é preciso sempre situar a criança em sua configuração sociocultural e econômica para que se possa perceber de fato de que infância se fala.

Desse modo, depreende-se que somente é possível falar de infâncias e de crianças, haja vista que a criança que mora em um bairro nobre da capital e tem a oportunidade de viajar, ir ao teatro desde cedo, alimentar-se nos horários adequados e conforme as suas necessidades formativas não pode ser jamais comparada com uma criança que nasce na comunidade de Paraisópolis, por exemplo, e enfrenta desde cedo as dificuldades causadas pelas desi-

gualdades sociais, cujo universo cultural a que tem acesso muitas vezes se restringe a esse espaço.

A partir dessa perspectiva, Andrade (2010) salienta que as crianças necessitam de um olhar e um atendimento diferenciados, que partam de sua realidade e que sejam adequados às suas necessidades. Nesse contexto, para atender às demandas do desenvolvimento e aprendizagem infantil, surgem instituições e orientações conceituais e metodológicas destinadas a esse público, que passam a configurar o que se conhece hoje como educação infantil.

Como bem demonstrou Ariès (1978), esse tipo de direcionamento pedagógico nem sempre existiu, uma vez que surgiu após o aparecimento da condição infantil referida. Além disso, a realidade que vivenciamos e a forma como o público infantil é visto atualmente são frutos de um complexo transcurso, engendrado a partir de intensas contradições que ainda permeiam nossa sociedade.

No que se refere ao cenário brasileiro, especificamente o desenvolvimento industrial do país e a reconfiguração do papel da mulher, por volta da década de 1940, bem como o processo de democratização social, que levou ao desenvolvimento de movimentos sociais e estudos voltados à criança a partir de 1980, contribuem para que se passe a constituir em nosso país a percepção de que passa a ser necessário pensar de modo mais pontual sobre a possibilidade de uma educação voltada para esse público, sem limitar-se somente ao amparo assistencial e jurídico.

Devido a isso, ampliam-se os estudos e pesquisas voltados à categoria de educação infantil, que apresentam essa etapa como a base do processo formativo das crianças, que precisa ser constituído sob o enfoque do desenvolvimento integral dos pequenos. É nesse viés que Oliveira

(2011, p. 50) assevera que é preciso pensar na construção de um processo educativo que atenda às necessidades infantis ao mesmo tempo que entenda que:

[...] A criança, na interação com parceiros diversos, busca construir sua identidade dentro de um clima de segurança, exploração e autonomia. Não é mera receptora de imagens elaboradas pela sociedade [...], mas alguém que se pergunta sobre o mundo, alimentando sua autoestima.

Como se observa atualmente, há uma concepção de educação infantil que exige das instituições a construção de espaços educativos que possibilitem às crianças a exploração dos diferentes ambientes, texturas e experiências e lhes propicie, ao mesmo tempo, desenvolverem-se de modo autônomo. Uma educação que vise à sua formação integral, que não se limite apenas a um aspecto e que, mais do que tudo, preze a interação social e a vivência de experiências de forma lúdica e envolvente. Diante de tal percepção, retomamos nosso questionamento inicial: até que ponto é possível pensar que esses ideais possam ser efetivados nos âmbitos domiciliares a partir das atividades remotas? E acrescentamos: o que os dispositivos legais orientam para que essa concepção de educação acima defendida seja efetivada nas instituições que atendem a essa etapa? Será que existe mesmo abertura para que essa seja exercida de modo remoto?

Direcionamentos legais para a educação infantil no contexto brasileiro

No ensejo de buscar respostas às indagações postas no tópico anterior, a partir de agora buscamos revisitar al-

guns dos principais dispositivos que determinam sobre o modo de funcionamento da etapa da educação infantil em nosso país. A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação das crianças é dever do Estado, em parceria com a família. Portanto, as políticas educacionais devem ser construídas a partir do diálogo com as famílias, no sentido de atender aos direitos formativos dos pequenos.

A LDBEN nº 9.394/1996 avança ainda mais nesse sentido ao afirmar em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Outrossim, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, deve assegurar a formação integral da criança, propiciando-lhe desenvolver-se em suas várias dimensões.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) é um documento de caráter orientador que apresenta os conceitos básicos que devem direcionar as práticas educativas realizadas no âmbito das instituições de educação brasileiras. Esse dispositivo reafirma as concepções de criança que já enfatizamos no tópico anterior, ao salientar que a categoria criança somente pode ser entendida quando a situamos dentro da realidade histórica e sociocultural em que está inserida. Dessa maneira, os pequenos sentem, interpretam e reinterpretam o mundo a partir dos referentes contextuais a que são expostos desde seu nascimento.

Encontra-se, assim, na família (entenda-se essa como os espaços e a composição de pessoas que cuidam

e educam a criança desde seu nascimento, com os quais ela estabelece um vínculo de pertencimento) seu alicerce formativo. Nesse ambiente, a criança começa a adquirir noção do mundo e também de si mesma, não como uma reprodução desse real, mas como sua reelaboração. Diante dessa compreensão, o documento deixa clara a necessidade de interação social por parte da criança, dado que é nesse construto que ela tem a oportunidade de reelaborar e ampliar suas estruturas de compreensão, bem como de desenvolver-se de forma mais satisfatória.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem. [...] Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Ainda conforme esse documento, o processo educativo realizado na educação infantil deve ter por base a interação e as brincadeiras, por constituírem aspectos que propiciam à criança a possibilidade de, ao mesmo tempo que têm contato com as produções culturais e sócio-históricas de sua realidade, criar e ressignificar os conceitos ali imersos. Além disso, os pequenos exploram simultaneamente as dimensões afetivas, corpóreas, cognitivas, históricas e culturais necessárias a um processo educativo pautado na formação integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010), diferentemente do docu-

mento acima mencionado, têm caráter normativo, o que implica dizer que não somente orientam as propostas e práticas educativas no âmbito das instituições de educação infantil, elas regulam o seu funcionamento. Porém, mesmo instituídas 12 anos após o RCNEI, partilham das mesmas concepções de criança e educação infantil. Outrossim, reafirmam a necessidade de oferecer um processo educativo pautado na construção da autonomia dos pequenos, visando ao desenvolvimento de suas várias dimensões.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p. 18).

As DCNEIs (2010) asseguram ainda que as práticas pedagógicas na educação infantil devem partir das singularidades e necessidades das crianças, para que possam ofertar uma ação educativa que assegure a indivisibilidade das diferentes dimensões que constituem o desenvolvimento dos pequenos, por meio de ações de educação e cuidado que priorizem as interações entre os pequenos e seus pares, de mesma idade e de idades diferenciadas, bem como com os adultos. Como se observa, a interação que se configura a partir do brincar, do diálogo e das trocas de experiências é fator crucial para que a educação infantil alcance seu propósito de formação junto aos educandos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também é um dispositivo de caráter normativo e vem de-

finir o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser efetivadas junto aos estudantes de todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse documento ratifica e amplia as concepções já defendidas nos dispositivos supracitados. Busca fortalecer o papel da educação infantil, sustentando que creches e pré-escolas devem criar espaços que acolham e ampliem as vivências e conhecimentos prévios dos pequenos, ao mesmo tempo que contribuem para que esses saberes sejam reelaborados.

Essa é uma ação que requer a parceria e o diálogo com as famílias, bem como a compreensão dos espaços extraescolares que se articulam às ações e ao planejamento instituído no âmbito institucional. Para tanto, a BNCC (2017, p. 37) destaca que as brincadeiras e interações devem ser tomadas como eixos que alinham toda a prática pedagógica destinada à formação dos pequenos, ofertando:

[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

À vista disso, todo o planejamento das ações metodológicas para o atendimento dos educandos de 0 a 5 anos e 11 meses precisa ter os referidos eixos como guias para condução e aprimoramento do trabalho educativo. Complementando nossa reflexão, o documento ainda destaca que a organização didático-pedagógica da educação infantil deve considerar ainda os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Como se observa, são direitos que envolvem a participação do estudante, o que deixa bem clara a necessidade

de um planejamento pedagógico que viabilize aos educandos a garantia desses direitos, que só se efetivam por meio de atividades que permitam aos pequenos que eles possam de fato participar do processo formativo, ter possibilidades de escolhas, exercitar sua autonomia, explorar diferentes espaços, brincar, utilizar as mais variadas linguagens, e isso só é possível na interação com os outros sujeitos.

O documento recomenda ainda que os conhecimentos devem ser explorados dentro dos campos de experiências, que são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Entende-se que essa forma de organização por meios e campos, e não a partir de áreas do saber, permite que se rompa a fragmentação, pois cada campo, apesar de ter sua especificidade, está imerso no outro, e vice-versa, o que dá à educação infantil uma perspectiva de organização, na qual os tempos devem ser permeados simultaneamente por experiências que promovam essa integração, o que denota um verdadeiro intercâmbio de saberes no processo pedagógico.

Diante de todos esses apontamentos, percebe-se que pensar a educação infantil é vislumbrar a efetivação de um planejamento e um processo educativo, que necessita substancialmente da presença e do contato com o outro e com o mundo, nas suas mais diferentes formas de expressão. Destarte, de que forma isso é viável no ensino remoto?

Ensino remoto na educação infantil: é possível?

Diante de todos esses apontamentos, percebe-se que a educação infantil é uma etapa que possui caracterís-

ticas que a distinguem das demais etapas que constituem a educação básica. A educação das crianças pequenas requer uma configuração que não se adéqua aos moldes da fragmentação do saber por áreas e da explicação e repasse dos conteúdos por parte do professor. Mais do que isso, o docente, assim como toda a comunidade escolar, precisa partir de um planejamento conjunto no qual se ofereçam *tempos de aprendizagem e partilha*, os quais devem constituir a rotina dos pequenos, propiciando-lhes situações e atividades orientadas e espontâneas que permitam às crianças a exploração dos vários campos de experiências e o acesso, de fato, aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados na BNCC (2017).

Ante essa particularidade, os vários grupos de estudiosos e pesquisadores que analisam e propõem a organização da primeira etapa da educação básica no âmbito das creches e pré-escolas brasileiras são unânimes na defesa de que não é possível pensar a realização da educação infantil por meio da educação a distância e/ou de forma remota.

Sobre isso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) emitiu, em 20 de abril de 2020, um documento com manifesto de repúdio à Medida Provisória nº 934/2020, que defende a realização de atividades remotas na supracitada etapa de ensino. Conforme o documento, a legislação brasileira não dá abertura para que essa proposta seja exequível, tendo em vista que essa perspectiva não tem abertura no âmbito da lei maior da educação, além de impossibilitar o que está preconizado na Carta Magna. O ensino remoto na educação infantil nega a possibilidade de formação integral aos pequenos.

[...] destacamos a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais [...] não há razão para que sejam implementadas de maneira precipitada iniciativas visando atender esse preceito, tendo em vista que o objetivo principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 1-2).

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que é constituído por 26 Fóruns Estaduais e um Fórum Distrital de Educação Infantil, também emitiu, em 19 de abril de 2020, manifesto contrário à proposta supracitada. O documento ressalta que a realização de atividades remotas no âmbito da educação infantil apresenta implicações graves para o processo formativo das crianças, considerando que fere as orientações legais e nega os direitos fundamentais da criança referentes à mencionada etapa de ensino.

As atividades propostas na minuta do Parecer, ainda que em caráter sugestivo, possuem forte teor escolarizante, não considerando a indissociabilidade das experiências de cuidado e educação para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Nesse momento de distanciamento social, é preciso compreender que as crianças são sujeitos que produzem sentidos e significados sobre o mundo. (BRASIL, 2020b, p. 2).

Como se observa, essa perspectiva nega a caracterização fundamental da proposta educativa preconizada

nos documentos legais e nas reflexões teóricas aqui expostas, pois reduz as ações educativas quase que exclusivamente ao âmbito cognitivo, além de pressupor que a realização da atividade mediada pelos pais pode garantir a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento necessários à formação da criança.

O Mieib reconhece o importante papel da família na formação dos pequenos, mas entende que a ação desempenhada pelos profissionais educativos que têm uma formação específica para atuar junto aos pequenos não pode ser exigida por parte dos pais. Como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394/1996 e os documentos consultados deixam claro o fato de que a ação formativa desempenhada na educação infantil é complementar à ação da família e deve atuar em dimensões mais amplas do que o contexto familiar específico das crianças.

De igual modo, sugerir que as instituições de educação infantil orientem as famílias a desenvolver, no período de distanciamento social, atividades escolares centradas, quase exclusivamente, na dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil, além de encontrar-se em desalinhamento com as DCNEI, cujas bases filosóficas estruturam-se em consonância com experiências educativas internacionais exitosas que têm compromisso com o desenvolvimento pleno das crianças, pode acarretar em estresse tanto para os adultos/familiares quanto para os bebês e as crianças pequenas, uma vez que processos de aprendizagem não podem prescindir de profissionais preparadas/os para tanto. (BRASIL, 2020b, p. 2).

O documento até estabelece abertura para que as instituições de educação infantil e os profissionais que nelas atuem possam disponibilizar orientações sobre atividades

que os pais podem realizar, no sentido de contribuir para o desenvolvimento das crianças nesse período de situação emergencial. Porém, estas não substituem a ação dos docentes e não efetivam de modo mais consistente o papel da educação infantil no processo formativo das crianças. Insistir numa transposição didática nesse sentido é tornar a educação infantil um processo de “tortura” tanto para os educandos quanto para os pais, que não se veem aptos a atender a tal demanda, sem falar nos profissionais de ensino.

Considerações finais

Diante de toda a construção teórica e da análise legal que viemos construindo ao longo deste estudo, percebemos que a resposta aos questionamentos postos em nossos apontamentos iniciais é negativa. Mesmo em um contexto de situação emergencial como o que vivenciamos não somente em nosso país, mas em todo o mundo, não se pode perder de vista as especificidades em relação ao desenvolvimento das crianças pequenas. Não se pode limitar o processo formativo destas, que exige ações que englobem as suas várias dimensões, não se reduzindo somente à realização de uma atividade impressa ou à exposição de um vídeo pela professora, mesmo que de contação de histórias. Isso permite, no máximo, ajudar a criança a manter o vínculo com a instituição de ensino, o que é válido, mas é preciso ter ciência de que essas ações não terão a mediação didática necessária para auxiliar a criança no despertar da percepção sobre determinados elementos que ela não vê sozinha e que os pais, em sua grande maioria, não têm conhecimento pedagógico para saber direcionar. Ademais, essas ações pontuais não permitem que a criança construa interações socioculturais, participe de

vivências, troque saberes e os reelabore assim como ocorre no âmbito das instituições de ensino.

Referências

ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: na trilha do Direito*. São Paulo: Unesp, 2010.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. v. 3.

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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º abr. 2020a.

BRASIL. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). *Posicionamento Público do MIEIB relativo à Proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos Calendários Escolares e Atividades Pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da Covid-19*. 2020b. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/posicionamento-mieib-para-o-cne-final-19.04.2020.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 abr. 2020c.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020d.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009b.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO DE JANEIRO. *Manifesto Educação a Distância na Educação Infantil, não!*. Rio de Janeiro: Anped, 2020.

SEÇÃO V
FORMAÇÃO &
ENSINO SUPERIOR



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DE UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN

ELIVANA VIEIRA DE SOUZA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UECE). Bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no projeto "Inclusão nos cursos de licenciatura da UECE: narrativas de alunos com deficiência". Bolsista durante os anos de 2018 e 2019 de Iniciação Artística no projeto "Mestres do Aprender" na Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Fecli) da UECE.

E-mail: elivanavieira2@gmail.com

MARA LÍGIA DA SILVA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Científica da UECE no projeto "Inclusão nos cursos de licenciatura da UECE: narrativas de alunos com deficiência". Atuou como bolsista nos projetos: "Mestres do Aprender" na UECE-Fecli (2019 - Iniciação Artística) e "Educação para as Relações Étnicas Raciais" (2018 - Extensão)

E-mail: mara.silva@aluno.uece.br

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Especial/ Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e graduada em Psicologia pela UFC. Docente da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenadora do projeto de extensão universitária "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva" e do projeto de pesquisa "Inclusão nos cursos de licenciatura da UECE: narrativas de alunos com deficiência".

E-mail: giovana.falcao@uece.br

Introdução



direito universal à educação foi proclamado mundialmente em 1948 durante a Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Mundial dos Direitos Humanos em 1990. Sendo assim, a educação é entendida como um bem social que deve incluir todas as pessoas. Nacionalmente tal ideia foi reafirmada na Constituição Federal Brasileira de 1988, por meio do artigo 205, o qual explicita que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os movimentos normativos e legais favorecem a democratização do ensino e expressam que todos tenham acesso à educação, que possam se desenvolver plenamente, inclusive aqueles com alguma deficiência, pois historicamente vivenciaram a exclusão social. Conforme Paccini (2012), as políticas inclusivas têm por finalidade cessar qualquer forma de discriminação que dificulte ou impossibilite o ingresso e acesso aos meios sociais.

Além da Constituição de 1988, destacamos como marcos legais que garantem o direito da pessoa com deficiência à inclusão no ensino regular: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; o Plano Nacional de Educação (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A ideia de educação inclusiva é, portanto, muito recente, visto que as políticas direcionadas a esse público se tornaram consistentes somente a partir dos anos 1990. Frente às transformações sociais e a partir da luta da sociedade civil por uma educação inclusiva, as pessoas com deficiência começam a ocupar os espaços que por muito tempo lhes foram negados.

A inclusão de pessoas com deficiência reverbera na realidade educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, gerando novas demandas e exigências. No entanto, esse processo de inclusão ainda passa por inúmeras fragilidades. Conforme Beyer (2013), a educação inclusiva em nosso país se configura como terreno movediço, tendo em vista a vulnerabilidade do projeto em que vem se consolidando, sendo assim a legislação não tem sido acompanhada no mesmo passo pelas práticas e pelas condições que a escola brasileira disponibiliza.

No ensino superior, a inclusão dos estudantes com deficiência é processo ainda mais recente, pois é somente no início do século XXI que são instituídas políticas públicas direcionadas, de modo específico, para esse público, sendo o Programa Incluir de 2005 o principal marco.

A expansão da universidade, a partir dos anos 1990, e as políticas de acesso ao ensino superior vêm possibilitando um aumento considerável no número de alunos na universidade. Contudo, os desafios são enormes e nem sempre

a permanência e a possibilidade de ter uma educação que lhes garanta uma formação nos mesmos moldes daquela que é oferecida aos demais estudantes acontecem. Dentre as fragilidades, a dificuldade na acessibilidade arquitetônica, o pouco investimento na formação dos professores e as barreiras atitudinais são problemáticas que ainda precisam ser superadas, pois muitas vezes a visão que se tem sobre a deficiência leva o docente a enxergar o estudante com deficiência como inferior, incapaz, o que limita suas potencialidades. De acordo com Reis (2010), as ações propostas pelas instituições de ensino superior têm sido mais bem desenvolvidas nos processos seletivos, garantindo o acesso à educação superior, porém ainda não são efetivas na permanência deste aluno com deficiência, uma vez que nem sempre oferecem efetiva participação em igualdade de condições aos demais discentes, já que o provimento de condições de acessibilidade tem sido insuficiente.

Os desafios que cercam o processo de inclusão no ensino superior são enormes, todavia, ao olharmos para a inclusão do estudante com deficiência intelectual, esse processo é ainda mais complexo, considerando que tal deficiência carrega estigmas e compreensões equivocadas e tem a dificuldade no aprender como característica, contrastando com a visão que se tem do estudante universitário. Segundo Accorsi (2016), o conceito de deficiência intelectual sofre uma série de reformulações ao longo do tempo, evidenciando ainda uma grande interrogação, por essa razão continua sendo objeto de estudo em várias áreas de conhecimento e, em virtude disso, ainda existe tanta dificuldade de compreender e lidar com essa deficiência.

O presente capítulo tem por objetivo compreender como vem acontecendo a inclusão de uma estudante com síndrome de Down em uma universidade pública. Para

responder a esse objetivo, realizamos estudo de caso com uma estudante do curso de Pedagogia e ouvimos, por meio de questionário eletrônico, professores do referido curso. O estudo faz parte de uma investigação mais ampla: do projeto de iniciação científica que tem por objetivo compreender a inclusão de estudantes com deficiência em uma universidade pública a partir das concepções de estudantes e professores. Para a escrita deste texto, iremos trazer somente um recorte da pesquisa maior, tentando responder como a estudante e os docentes concebem o processo inclusivo nessa graduação.

Analisar o contexto da inclusão no ensino superior, de forma especial de uma aluna com síndrome de Down, abre espaço para a discussão de um tema ainda pouco debatido, o que pode favorecer novas compreensões sobre a deficiência intelectual e elementos para a concretização de uma inclusão mais efetiva.

Apresentamos, a seguir, o caminho metodológico trilhado em busca dos objetivos; em seguida, a análise dos dados produzidos; e, por fim, algumas considerações finais.

Metodologia

A pesquisa aqui descrita relaciona-se a um estudo de natureza qualitativa, pois esta tem como objetivo destacar a realidade e também o caráter subjetivo do objeto ou sujeito analisado. De acordo com o pensamento de Gil (2010), a pesquisa qualitativa tem como principal característica possibilitar uma certa familiaridade e aproximação entre pesquisador e pesquisado.

A investigação se configura como estudo de caso, pois nosso olhar se volta para uma realidade específica. Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso:

[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para compreender como vem acontecendo o processo de inclusão da estudante no curso de Pedagogia, utilizamos estratégias em que a aluna pudesse expressar suas ideias de diferentes formas, a fim de favorecer sua expressão e memória. As atividades planejadas para a produção dos dados envolveram fotografias, vídeos, imagens, desenhos, escritas de textos, falas e depoimentos. Em função da pandemia da Covid-19, que exige o isolamento social, as ações aconteceram de modo virtual, através de plataforma digital.

É importante ressaltar que a pesquisa teve início em período anterior à pandemia. Sendo assim, foi possível realizar um contato presencial com a participante para explicar o estudo, convidá-la a participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, buscamos aprovação e apoio da família da discente para a realização dos encontros.

A participante da pesquisa é uma estudante universitária do terceiro semestre do curso de Pedagogia, a qual possui síndrome de Down. A pesquisa foi realizada em oito encontros e desde o início a universitária se mostrou solícita a participar, o que favoreceu muito a condução do processo.

Além dos encontros com a estudante, como já explicitado, elaboramos e enviamos aos professores do curso um questionário contendo questões abertas e fechadas sobre o processo de inclusão dos discentes da graduação. É importante dizer que, além da aluna investigada, a licenciatura tem outras duas alunas com deficiência, sendo uma delas com surdez e outra também com diagnóstico de deficiência

intelectual. O questionário foi enviado por meio eletrônico, sendo respondido pelos professores sem que se identificassem; os docentes também assinaram o TCLE. Enviamos o questionário instrumental para 16 professores do curso de Pedagogia, no entanto apenas seis responderam.

Referencial teórico

Educação inclusiva no ensino superior

A inclusão das pessoas com deficiência vem ocorrendo de forma gradativa no Brasil, tendo se acentuado a partir dos anos 1990, quando o movimento internacional em defesa da inclusão ganha forças. A legislação reafirma o direito e o compromisso que o poder público tem com esses cidadãos, garantindo o direito à educação a todos os sujeitos, independentemente de sua especificidade e necessidade. Entretanto, nem sempre o que está garantido na legislação e atos normativos consegue ser efetivado, ocasionando um descompasso entre aquilo que se prevê e o que realmente acontece.

O processo de inclusão exige que os diversos níveis de ensino promovam mudanças profundas em suas estruturas administrativas, pedagógicas e humanas, necessitando entender a inclusão como uma questão social e coletiva, a fim de propor intervenções que busquem a quebra de barreiras que impeçam a efetivação desse direito que historicamente foi negado às pessoas com deficiência.

No ensino superior, os processos inclusivos precisam oferecer condições de acesso e permanência dos estudantes nas instituições, possibilitando uma formação que respeite suas especificidades, ao mesmo tempo que deve assegurar uma formação de qualidade. Não basta garantir apenas o acesso, faz-se necessário um conjunto de ações, como in-

vestimento em formação de professores, acessibilidade na estrutura física e arquitetônica, materiais didáticos que supram as especificidades de cada deficiência, entre outras ações que garantam que o estudante não seja apenas integrado, mas que seja, de fato, incluído. Na compreensão de Reis (2010), as modificações necessárias para atender às demandas relativas à inclusão representam ainda um desafio às universidades para o cumprimento da legislação vigente.

É dever da universidade construir e socializar conhecimentos sobre deficiências e inclusão, propiciando ao meio acadêmico reflexões referentes às práticas docentes, às teorias mediadas, bem como às metodologias e ações utilizadas, objetivando a formação de futuros profissionais, de modo a não excluir nem ao menos rotular as pessoas com deficiência, seja ela qual for (CHAHINI, 2010). É preciso ainda investir na formação dos professores universitários, possibilitando conhecimentos específicos e favorecendo novas concepções e olhares para o aluno com deficiência.

Faz-se mister, portanto, pensar de forma mais comprometida na efetivação dos processos inclusivos, afinal não se pode negar um direito já assegurado. No entanto, a inclusão é processo complexo, envolve políticas públicas e investimentos e precisa acontecer de modo coletivo, envolvendo a sociedade como um todo. Outro aspecto relevante para que a inclusão aconteça é o conhecimento sobre as deficiências.

No tópico seguinte, apresentamos uma discussão sobre a deficiência intelectual e a síndrome de Down, condição vivenciada pela participante da investigação.

A deficiência intelectual e a síndrome de Down

A visão sobre a deficiência intelectual e o modo de se referir a ela foram sendo modificados ao longo do tem-

po. Cada época a concebe de modo diferente, influenciada pela visão de mundo, de homem e de deficiência: idiotia no século XIX; debilidade mental até o início do século XX; imbecilidade e retardo mental (com seus níveis: leve, moderado, severo e profundo), bem como deficiência mental, no final do século XX; e deficiência intelectual desde os anos 2000 (PLETSCH, 2014).

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), atualmente coexistem dois modelos de compreensão da deficiência: o *modelo médico* e o *modelo social*. O primeiro entende a deficiência intelectual como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, e exige tratamento. O outro modelo concebe a incapacidade como problema social. No Brasil, o modelo médico, com amparo na psicometria, ainda exerce forte influência, servindo inclusive para definir as ações na área da Educação.

Em oposição às visões deterministas e antagônicas que buscam definir a deficiência, Vygotsky (2012) entende que elas estão relacionadas aos modos de organização social, assim é possível criar condições que compensem o defeito. O autor não nega a importância dos aspectos biológicos no desenvolvimento humano, mas defende que estes, por si sós, não são determinantes do processo. Para ele, é preciso possibilitar caminhos alternativos para que as funções prejudicadas possam ser compensadas. Nesse sentido, entende que a pessoa com alguma deficiência intelectual não é menos desenvolvida do que aquelas que não possuem deficiência, porém se desenvolve de maneira qualitativamente diferente.

A síndrome de Down é caracterizada por seu perencimento genético. Segundo o Ministério da Saúde, o termo “síndrome” relaciona-se a um aglomerado de sintomas e sinais e “Down” refere-se ao sobrenome do médico e

pesquisador que primeiro descreveu os sinais das pessoas com síndrome de Down (BRASIL, 2012a).

Conforme as Diretrizes de Atenção à Pessoa com síndrome de Down (BRASIL, 2012a, p. 9):

[...] a Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana.

Como o Ministério da Saúde vem nos demonstrar, a síndrome de Down é uma das deficiências intelectuais mais frequentes na população. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que cerca de 24,6 milhões de pessoas no Brasil, ou 14,5% da população total, apresentam algum tipo de deficiência. Desse total de 24,6 milhões, 300 mil possuem síndrome de Down.

Em função das características sindrômicas, que são facilmente identificadas, e do déficit cognitivo, as pessoas com tal síndrome enfrentam preconceitos e estigmas que podem limitar seu desenvolvimento. Os estudos indicam que as famílias apresentam dificuldades em favorecer a autonomia dessas pessoas e que ainda é comum a infantilização dos adultos com síndrome de Down. Andrade (2017) estudou adultos com síndrome de Down e identificou que, mesmo estando incluídos em escolas regulares, os adultos com a síndrome têm vida social restrita e dificuldades de se inserir no mundo do trabalho, restringindo sua vida social basicamente ao contato com familiares.

A compreensão oferecida pela psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2012), segundo a qual o desenvol-

vimento acontece com base nas interações e que a deficiência intelectual não está restrita apenas às questões de ordem biológica, sendo também consequência da ausência ou limitação no convívio no ambiente cultural, reafirma a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência, possibilitando que estas percorram todos os níveis de ensino, inclusive o ensino superior.

Na sequência, apresentamos a discussão dos dados produzidos, a fim de compreender como vem acontecendo a inclusão de uma estudante com síndrome de Down em uma universidade pública.

Resultados e discussão

A realização da investigação com a estudante se constituiu um grande desafio, pois os encontros aconteceram por meio de plataforma digital, o que torna mais difícil apreender impressões, sentimentos, linguagem corporal, elementos que são por demais importantes numa pesquisa que se apoia numa perspectiva qualitativa. Neste estudo eles se tornam ainda mais relevantes, considerando que a participante tem síndrome de Down, com limites em sua capacidade de compreensão e expressão verbal.

Assim, para garantir a apreensão dos aspectos subjetivos e objetivos, buscamos nos apoiar em instrumentos projetivos, dentre eles utilizamos fotografias, vídeos, imagens, desenhos, escritas de textos, falas e depoimentos. Os encontros com a aluna foram planejados de maneira que possibilitassem maiores detalhes das histórias por ela relatadas e que permitissem uma abrangência nas suas falas e respostas.

Para entender a inclusão da discente no ensino superior, buscamos as memórias desde o início de sua vida

escolar, no entanto, considerando o objetivo deste texto e sua extensão, iremos trazer apenas alguns conteúdos relativos às suas vivências no ensino superior.

Ao ser indagada sobre sua escolha em relação ao curso de graduação, a universitária afirmou, em primeiro momento, o sonho de alfabetizar e ensinar o sobrinho e ainda mostrou que teve como referência sua mãe e suas irmãs, que são professoras, revelando o desejo de poder também partilhar dessa profissão. Em diversos momentos, relatou o sonho de ensinar, de planejar aulas e de poder criar regras dentro de sala “*igual minha mãe*”. Embora se apoie em uma ação mais concreta, ensinar o sobrinho, a estudante expressou em sua fala uma capacidade de prospectar seu futuro a partir de referências importantes para ela, demonstrando, assim, certa capacidade de abstração ao visualizar com clareza seus objetivos profissionais. Sendo assim, é possível identificar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, que, segundo Vygotsky (2009), acontecem a partir das interações e vivências. Também fica evidente como a família é referência para ela, que se vê no outro.

Sobre o ingresso na universidade, ela revelou com muita satisfação o dia em que soube do resultado do vestibular. É importante ressaltar que ela participou do certame em ampla concorrência, pois a universidade ainda não dispunha de vagas por meio de cotas para pessoas com deficiência¹. Somente no último vestibular a universidade incluiu a opção em aderir à categoria cotista.

¹ Cabe mencionar que no estado do Ceará a legislação cotista só começou a ser implantada em 17 de janeiro de 2017, por meio da Lei nº 16.197. Tal fato se deu de modo tardio, comparando-se com a Lei de Cotas em âmbito federal, sancionada em agosto de 2012, por meio da Lei nº 12.711. As universidades federais tiveram até agosto de 2016 para se adaptar à referida lei e destinar metade de suas vagas aos cotistas nos processos seletivos.

Em outro momento, procuramos saber como a discente compreende a universidade. A estudante expressou que consegue ver uma diferenciação entre o ensino médio e o ensino superior, desde o funcionamento até as metodologias dos professores, pois, de acordo com ela, o ensino médio era mais rígido em suas regras e tinha mais provas escritas, enquanto que na universidade as metodologias são mais baseadas em seminários, trabalhos, escrita de textos e filmes. A distinção que estabeleceu indica a sua compreensão de que a universidade é lugar de mais autonomia; em outros momentos, verbalizou que não é mais criança por estar na universidade. Nessa perspectiva, Pletsch (2014) argumenta que a inclusão no ensino superior deve promover processos de mediação cultural e social para a construção de aprendizagens significativas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e cidadania.

Ainda sobre a universidade, ela disse que “*uma coisa nova, um novo mundo*”, expressando que ainda estava internalizando as mudanças, ao mesmo tempo que deu indicadores de que estas eram muitas. Em seguida, fez muitas projeções para o futuro, dizendo que “*quer ser alguém na vida*”, possivelmente compreendendo ser a universidade o caminho para tal. Continuou sua fala dizendo ter o sonho de fazer mestrado e ensinar em todos os níveis de ensino. As muitas possibilidades que vislumbra sinalizam para o entendimento de que ela não vê limites em seu desenvolvimento, que acredita em suas capacidades, aspecto que provavelmente decorre de um ambiente familiar que a estimula a seguir. Conforme Vygotsky (2012), o que decide o destino da pessoa com deficiência não é a deficiência em si, mas as consequências sociais e a realização psicossocial daquele que tem deficiência. No entanto, é

preciso oferecer condições concretas de enfrentamento das dificuldades produzidas pela deficiência.

Perguntamos ainda sobre o que a estudante universitária entendia por inclusão. Diante dessa indagação, ela não formulou um conceito sobre tal, mas relatou alguns episódios de quando frequentava uma escola que não possuía as adaptações necessárias na estrutura física, acarretando a falta de acessibilidade para alguns de seus colegas. Assim, ficou perceptível o fato de que a universitária compreende a inclusão através das questões arquitetônicas, daquilo que é mais visível, como rampas de acesso, banheiros adaptados, materiais pedagógicos apropriados à deficiência. Ela ainda demonstrou ter dificuldade de compreender a inclusão de um modo mais amplo, a partir de atitudes sociais inclusivas ou de ações menos concretas, porém ela reconheceu a necessidade de incluir as pessoas com deficiência.

Sobre as dificuldades percebidas em seu processo inclusivo, a estudante não relatou nenhum aspecto. Para ela, *“tá tudo perfeito”*, indicando seu contentamento em estar na universidade, ao mesmo tempo que pode indicar uma dificuldade em percebê-las, pois os professores participantes do estudo elencaram diversas dificuldades, contrastando com a visão da aluna.

Os questionamentos direcionados aos professores tiveram o objetivo de identificar as ações metodológicas promovidas por eles para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e as principais fragilidades que identificavam nesse processo. Salientamos que o instrumental utilizado com os docentes abordou outros aspectos da inclusão, porém trazemos para este escrito apenas esses dois pontos.

Indagamos se no planejamento de suas aulas as metodologias são acessíveis a todos os alunos, incluindo

aqueles com deficiência. Apenas 14% dos respondentes disseram que sim e mencionaram a utilização de vídeos com audiodescrição, imagens, desenhos, *slides*. Vale dizer que o curso de Pedagogia não tem estudante com deficiência visual, mas outros cursos da instituição possuem tal alunado em seus quadros, o que justifica a utilização da audiodescrição. Mais da metade dos professores (57,1%) afirmou que fazia algumas alterações em suas metodologias em função dos discentes com deficiência; esses docentes explicaram que, apesar de implementarem mudanças, não definiam atividades específicas para os estudantes com deficiência, reconhecendo, porém, haver alguns conteúdos que necessitam dessa necessidade. Nenhum professor pesquisado, no entanto, apontou quais ações foram direcionadas para a estudante com síndrome de Down.

Procuramos então saber se avaliavam se essa metodologia estava garantindo aos estudantes com deficiência a aprendizagem dos conteúdos. Novamente a maioria dos docentes revelou entender que a aprendizagem dos estudantes acontecia de modo parcial. Os professores trouxeram reflexões importantes sobre a temática. Um deles assim se expressou: *“O problema da aprendizagem dos alunos com deficiência não é uma questão apenas ‘metodológica’, mesmo esse sendo um aspecto central”*. Sua fala denota a compreensão de que a inclusão é um processo complexo, que envolve diversos aspectos. Outro professor pontuou: *“Muitas coisas podem melhorar, como a adaptação de alguns conteúdos e a realização de uma boa avaliação”*. Ainda sobre essa temática, um participante disse: *“Ainda não é possível saber com precisão se estão aprendendo”*.

As falas revelam preocupação por parte da maioria dos professores em adaptar suas aulas para atender às necessidades dos seus estudantes, a partir de mudanças

integrais ou parciais, denotando que, apesar das dificuldades, se preocupam com a aprendizagem e com o processo de inclusão do seu aluno com deficiência. No entanto, muitos docentes afirmaram que não utilizavam atividades, metodologias, recursos ou estratégias para atender às necessidades específicas. Entendemos que o professor sozinho não pode ser responsabilizado por processo tão amplo, porém concordamos com Accorsi (2016) quando afirma que não é fácil para o professor pensar em um caminho que contemple todos os estudantes, mas a inclusão requer que as metodologias de ensino sejam repensadas. Nesse sentido, entendemos que a formação docente aparece como uma necessidade.

Ao serem indagados sobre as fragilidades que percebiam nesse processo, os professores destacaram a formação de professores voltadas para a inclusão e o suporte pedagógico de profissionais especializados; ainda trouxeram como desafios a falta de materiais pedagógicos, as barreiras atitudinais e a carência de recursos financeiros. Suas falas fizeram referência a diversas problemáticas, indicando que muito ainda precisa ser feito para que a inclusão se efetive nessa universidade. Conforme Chahini (2010), é indispensável que, com o ingresso de estudante com deficiência, a universidade busque desenvolver políticas institucionais que possibilitem identificar suas necessidades educacionais e ainda qualifique seu corpo docente para que permita acesso ao conhecimento acadêmico a esses discentes, impedindo que esses sujeitos se evadam por falta de condições e suportes adequados e por carência de condições sociais nas instituições.

Além disso, as barreiras atitudinais precisam ser superadas, pois de nada adianta a garantia de recursos, formação docente e metodologias adaptadas se as con-

cepções sobre inclusão e pessoas com deficiência não sofrerem mudanças. Chama a atenção que, de um grupo de 16 professores convidados, apenas seis deles tenham se sentido motivados a participar, o que pode indicar o pouco interesse dos docentes pela temática. Ainda no entendimento de Chahini (2010, p. 24), “Compreende-se, no entanto, que, de nada adiantam as mudanças estruturais se os profissionais do processo ensino-aprendizagem não tiverem atitudes inclusivistas”. Sendo assim, é imprescindível o desenvolvimento de ações institucionais e pedagógicas e que mudanças nas concepções aconteçam, a fim de garantir a aprendizagem com sucesso durante o percurso acadêmico de todos os estudantes.

Considerações finais

O estudo empreendido teve por objetivo compreender como vem acontecendo a inclusão de uma estudante com síndrome de Down em uma universidade pública. Para tanto, ouvimos a aluna e os professores de um curso de Pedagogia.

O encontro com a participante representou importante atividade. Para além de um compromisso acadêmico, foi significativo do ponto de vista pessoal, possibilitando momentos de alegria e uma rica interação com a participante, o que favoreceu conhecer seu processo de desenvolvimento e ampliar a compreensão sobre as potencialidades das pessoas com síndrome de Down.

A investigação evidenciou que o ingresso na universidade é uma conquista muito valorizada pela participante e por sua família, o que não poderia ser diferente, pois um número restrito de pessoas com síndrome de Down consegue adentrar no ensino superior.

A participante reconheceu a universidade como espaço de aprendizagem, de fortalecimento de autonomia, demonstrando contentamento por tudo o que estava vivenciando, porém não percebia as dificuldades que envolvem todo esse processo. Revelou compreender a inclusão de forma concreta, apoiando-se na ausência de acessibilidade arquitetônica. Assim, embora tenha reconhecido a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência, não expressou clareza sobre seu processo inclusivo, reconhecendo a inclusão no outro e não abordando sobre suas dificuldades.

Embora a estudante não tenha expressado dificuldades em seu processo, as falas dos professores indicaram que os desafios a serem superados ainda são muitos, desde as dificuldades nos processos metodológicos até a falta de recursos materiais e profissionais para apoiar o processo de inclusão. Também destacaram a necessidade de formação docente. Vale salientar que tal formação precisa possibilitar muito mais do que conhecimentos técnicos, devendo favorecer mudanças nas concepções e sentidos sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

Olhar para essa realidade específica permitiu entender a complexidade envolvida nos processos inclusivos, ao mesmo tempo foi possível identificar alguns caminhos que podem ser trilhados na busca por uma universidade inclusiva. É preciso maior investimento e envolvimento, garantindo a acessibilidade em suas diferentes formas para todos. Isso exige políticas públicas, investimento financeiro e pessoas mobilizadas verdadeiramente. Além disso, entendemos que é preciso maior investimento em estudos e pesquisas que possam oferecer reflexões e possibilidades de efetivação da inclusão.

É necessário que consigamos romper as “algemas” que nos acomodam e nos imobilizam em busca de uma escola e de uma universidade onde todos tenham o direito de entrar, permanecer e aprender. A inclusão precisa florescer e acontecer plenamente para que assim sonhos almeçados – como os da nossa participante – possam se concretizar.

Referências

ACCORSI, M. I. *A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2016.

ANDRADE, J. A. M. *Adultos com síndrome de Down e seus familiares cuidadores: caracterização, qualidade de vida e estresse*. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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. *Diretrizes de Atenção à Pessoa com síndrome de Down*. Brasília, DF: MS, 2012a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Site Ministério da Saúde*. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/bvs>. Acesso em: 1º jul. 2020.

CEARÁ. Lei nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do estado do Ceará. *Diário Oficial do Estado*, Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, 18 jan. 2017.

CHAHINI, T. H. C. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. Definido manual de atenção à pessoa com síndrome de Down. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/@@search?subject%3alist=ibge>. Acesso em: 1º jul. 2020.

OMS. *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, 2004.

PACCINI, J. L. V. Trajetória histórica oficial do programa educação inclusiva: direito à diversidade – Documentos orientadores no âmbito municipal. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 84-93, 2012.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poiésis Pedagógica*, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

REIS, N. M. M. Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VYGOTSKY, L. V. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. V. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 2012.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

REVERBERAÇÕES POLÍTICAS E FORMATIVAS DE UMA GRAFITAGEM NA UNIVERSIDADE

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE/Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordenadora do projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE) da Facedi. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE) da UECE. Líder do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). E-mail: cris.moraes@uece.br

ROBERISLÂNDIA SOUSA LIMA VIANA

Especialista em Libras pelo Instituto de Educação Superior e Profissional (Primus Cursos - Iesp) e graduada em Biologia e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de iniciação científica pela UECE. Desenvolveu atividade de iniciação à docência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid, 2013-2016). E-mail: roberis.lima@aluno.uece.br

RENATO GOMES DE OLIVEIRA

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Assistente de Supervisão na rede privada de ensino de Fortaleza, Ceará. Desenvolveu atividade de iniciação científica na UECE. E-mails: renato.gomes@aluno.uece.br / renatosemog16@hotmail.com

Introdução

Este manuscrito analisa a ação artística e a repercussão político-pedagógica de uma grafiteagem realizada por estudantes em uma universidade pública brasileira – a Universidade Estadual do Ceará (UECE). A temática dos grafites girou em torno de temas políticos, em especial de crítica ao atual governo federal (gestão 2019-2022), represálias ao direito à liberdade de expressão, ofensivas contra as políticas de educação e aos professores, e ainda em torno das precariedades vivenciadas pela faculdade a que esses estudantes pertencem.

Por meio de imagens de grafites e relatos de professores e dos próprios estudantes lançados em redes sociais e de uma discussão em grupo (FLICK, 2009) em sala de aula, o trabalho enfoca olhares diversificados sobre essa ação de grafiteagem, repercutindo e gerando debates acalorados. Autores como Furtado e Zanella (2009), Shishito e Gallo (2017), dentre outros, fundamentaram teoricamente este estudo.

A cidade em que a unidade da universidade em estudo se situa – Itapipoca, Ceará – tem uma tradição de grafiteagem – já desde as inscrições rupestres, forma mais antiga do grafite! – e se mantém em focos de manifestação dessa arte milenar espalhados por toda essa cidade e

também em todo o mundo. Furtado e Zanella (2009), assim como Ramos (2007), apresentam um breve histórico do grafite no Brasil e no mundo.

Essa iniciativa de grafitar um espaço da faculdade, a nosso ver, foi louvável, pois a comunidade universitária nos parecia muito silenciosa, mesmo com tantos contrastes locais, por conta dos atrasos dessa reforma estrutural, como também pelo contexto político e econômico absurdo e inaceitável o qual estamos vivenciando no país.

O grafite – essa manifestação cultural que grita, expande e dissemina as ideias em imagens das mais criativas e transgressoras – é historicamente marginalizado, porque ele é canal direto de denúncia e de anúncio! As salas de aula da faculdade já deveriam ter sido reformadas e pintadas há mais tempo. É para apagar as imagens transgressoras? Então, avante com a reforma das salas!

O que nos incomoda mais: os grafites postos ou a universidade sucateada? O que mais nos mobiliza: uma manifestação artística de crítica social necessária ou uma obra que não suporta volumes de chuva e faz afundar o piso das passarelas? O que mais nos deixa com vontade de lutar: um grafite na parede ou um governo que desmonta cotidiana e descaradamente toda a parca política educacional universitária que tínhamos? É mais do que tempo de reagirmos coletivamente – professores e estudantes – contra toda essa investida que só nos massacra como docentes e tenta nos desqualificar e baixar nosso valor social! Quem aceita e gosta dessa condição? Nós não! E também não vamos ensinar aos estudantes essa atitude de resignação. Que educadores eles se tornarão?

E o grafite, esse transgressor agente cultural? Gi-tahy (1999) diz que o grafite propicia a democratização da arte, devido às suas ações descomprometidas com ques-

tões espaciais ou mesmo ideológicas, abordando temas diversos, livres de amarras, muitas vezes com ironia ou humor, principalmente acessível ao público geral. Democrático por sua natureza! Saudamos a quem realizou essa intervenção criativa, lúcida e crítica!

Diante do exposto, a presente pesquisa visa apresentar as principais contribuições de uma intervenção com grafite para a formação docente de estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Face-di) da UECE, bem como destacar a necessidade de se fazer e discutir arte.

O grafite: aspectos históricos e estéticos

O grafite é uma forma de inscrição urbana com origens no movimento da contracultura, iniciado na década de 1960. Desde o início, o grafite está ligado à contestação política e ideológica e a movimentos de afirmação identitária; é o que nos afirma Lazzarin (2007). Furtado e Zanella (2009) indicam que na arqueologia o termo “grafite” é utilizado para referir-se aos riscos, desenhos e sulcos nas paredes de pedra, mas esses traços são totalmente diferentes dos grafites contemporâneos, que, segundo as autoras, apareceram inicialmente na Europa, no auge do movimento estudantil na década de 1960. Elas se referem às escritas urbanas feitas nos muros das cidades europeias como ousadamente contestadoras, uma vez que se posicionavam contra o sistema político vigente por meio de frases lúdicas, sutis e plenas de criatividade libertária.

Para Ramos (2007), a história do grafite não é mais linear, é mítica, circular e interpretativa. A autora defende que, a partir de maio de 1968, culturas jovens populares e/ou de oposição começaram a ocupar alguns espaços na

cidade de Paris. Segundo ela, Nova Iorque logo presenciou a invasão dos desenhos, frases e caligrafias elaboradas circulando nos seus trens subterrâneos. O muro de Berlim é citado como o espaço mais polêmico quando se fala em grafite na contemporaneidade. De acordo com Ramos (2007), a partir de 1985/1986, o muro passou a mostrar as cores das mais diversas manifestações, desde apelos ao seu fim até sua sustentação.

Enquanto nos Estados Unidos e em países da Europa o termo “grafite” se refere comumente a toda escrita urbana, no Brasil, consoante Furtado e Zanella (2009), configurou-se uma diferença entre atividades de grafite e pichação. Contudo, Lazzarin (2007) defende que o grafite se caracteriza pela qualidade técnica, que envolve planejamento detalhado, enquanto que a pichação aparentemente se encontra em um nível de confrontação violenta e provocação da autoridade, sem pretensão artística.

O grafite, segundo Furtado e Zanella (2009), apareceu no Brasil na década de 1970, mais ligado aos grupos de artistas plásticos. Conforme Ramos (2007), o artista Vallauri surpreendeu os paulistas com a imagem repetida de uma bota feminina, o que teria chamado a atenção de jovens amantes de quadrinhos, desenhos e artefatos lúdicos. A partir disso, surgiram diferentes grupos, em várias cidades, realizando as mais diversas intervenções nos espaços disponíveis.

Caminho metodológico

Este texto diz respeito a um recorte da pesquisa *Formação docente e educação estética na disciplina Arte-Educação: aula-oficina como estratégia didático-investigativa*, desenvolvida junto aos alunos matriculados na disciplina

de Arte-Educação, sendo desenvolvida no período de agosto de 2018 a julho de 2019. Utilizando-se principalmente da discussão em grupo defendida por Flick (2009), auxilia na realização de um debate mais participativo e reflexivo a respeito de um dado tema, fomentando, assim, novas formulações reflexivas sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos.

O estudo baseia-se em relatos colhidos de alunos durante a discussão em grupo, como parte da coleta de dados da pesquisa realizada no âmbito da disciplina Arte-Educação, bem como em depoimentos coletados em conversas num aplicativo de bate-papo virtual, WhatsApp.

Na Faculdade em análise, foi feita uma discussão em grupo numa aula que encerraria o semestre 2018.2 na disciplina Arte-Educação, exatamente na mesma semana em que alguns estudantes realizaram a grafiteagem. A ideia era tanto conversar sobre as aprendizagens tidas no decorrer do semestre como também sobre o grafite na condição de prática artístico-cultural e sobre os significados políticos e estéticos daquela grafiteagem que estava inscrita na sala de aula da Faculdade, em especial.

Por conta da repercussão da intervenção com grafite em meio aos grupos de conversas no aplicativo WhatsApp, optou-se por utilizar esses relatos também como dados para a nossa pesquisa.

Os codinomes dos participantes do debate em grupo na sala de aula são representados por cores, enquanto as falas dos professores e alunos coletadas em grupos de redes sociais são representadas por números.

Figura 1 – Grafites feitos numa sala de aula da UECE/Facedi em abril de 2019



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Uma transgressão na universidade por meio do grafite e sua repercussão: algumas discussões com base em dados

Durante a discussão em grupo que visava avaliar a disciplina Arte-Educação como um todo, ao final do semestre foram feitas algumas indagações aos alunos, os quais, ao serem questionados sobre as experiências vivenciadas na disciplina supracitada, sobre se alguma delas teria sido marcante para eles, alguns apresentaram o grafite como destaque, como se pode observar a seguir:

Foram várias, mas principalmente a de hoje, do grafite. (AZUL).

Todas! A do fanzine, essa do grafite. (ROSA).

Todas! A do autorretrato, do fanzine, essa do grafite, do cordel. (LILÁS).

Eu vou repetir as falas dos outros: todas foram bem marcantes, mas acho que essa do grafite foi mais, por ver meus colegas usando da liberdade; essa foi a melhor pra mim. (AMARELO).

Esses depoimentos configuram o que afirmam Furta-
do e Zanella (2009), quando pontuam que no grafite ocorre
de forma peculiar o estreitamento das relações entre ativi-
dade estética, política e espaço sob a perspectiva de sujeitos
que vivem no próprio contexto da intervenção ou que nele
se inserem para inscrever-se no diálogo aberto – neste caso
em específico, com a sala de aula. E é essa relação estreita
que torna o grafite marcante em quem o pratica.

Alguns alunos não citaram o grafite ou outras ativi-
dades; apenas afirmaram que todas as atividades viven-
ciadas durante a disciplina foram marcantes para eles.
Esse fato reforça a ideia de Ferraz e Fusari (2010) ao de-
fenderem que a arte se trata da representação do mundo
cultural com significado; é interpretação e também co-
nhecimento do mundo, além de expressar sentimentos.
Para as autoras, a arte representa movimento na dialética
da relação entre o homem e o mundo.

Curiosamente, ao ser levantada a pergunta “Destas
experiências, tem alguma delas que o primeiro contato
se deu através da disciplina Arte-Educação? Teve alguma
que você não conhecia?”, o grafite foi citado nas seguintes
falas: “*O fanzine, o grafite, aquela lá do isopor [isogravura]*”
(ROSA); “*O fanzine, aquela do isopor e o grafite; já conhecia
o grafite, mas nunca tinha feito*” (LILÁS); “*Fanzine e grafi-
te*” (PRETO); “*Fanzine, isopor e grafite*” (VERDE); “*O fanzi-
ne, a do desenho no isopor, o grafite*” (CINZA).

O fato de alguns discentes não conhecerem/reconhe-
cerem o grafite deve-se muito às falhas na educação artís-
tica no ensino básico, uma vez que esse nível de ensino de-
veria trabalhar com a diversidade artística, principalmente
aquelas que nos cercam. Quanto a isso, Lazarin (2007) as-
severa que, muitas vezes, a arte não é tratada nas escolas
como área de conhecimento, com conteúdos e habilidades

próprios, mas é colocada em plano secundário. Quando muito, a escola permite que algum professor, por iniciativa própria, desenvolva atividades extraescolares ou as inclua em sua disciplina por conta própria, daí surge um dilema: de um lado, professores que não são capazes de dominar totalmente todos os conteúdos e metodologias do ensino de arte; de outro, a falta de profissionais capacitados acaba acarretando um improvisado sem reflexão ou planejamento.

Sobre o professor de arte, Ferraz e Fusari (2010) defendem que este deve atuar através de uma pedagogia mais realista e progressista, que aproxime os estudantes do acervo cultural e artístico da humanidade. Segundo as autoras, “[...] os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51).

Em seguida, foi direcionado à turma o seguinte questionamento: “Alguma dessas experiências causaram alguma mudança de conceito ou de comportamento em vocês?”. E novamente o grafite ganhou destaque:

Que o grafite geralmente não é bem visto. (MARROM).

O grafite, porque as pessoas julgam como coisa de bandido, e a gente fez aqui, e não somos bandidos. (VERMELHO).

O grafite também; a gente sabe que não é só pichação nem coisa de bandido. É legal também. (ROSA).

O grafite a gente pode entender que é um tipo de arte também e merece ser respeitado. A gente costuma ver aqueles rabiscos em prédios e já vê com preconceito, e, na verdade, é uma arte bem bonita como qualquer outra. (TURQUESA).

Sem dúvida, essa do grafite, porque tem um cara, um rapaz que eu conheço, ele é famoso hoje pelos grafites que ele faz, mas hoje ele faz um trabalho bonito, mas antigamente era visto como bandido. Eu mesmo via ele como bandido, pela forma que ele fazia as coisas, mas hoje não, hoje eu sei que ele é um artista. (LILÁS).

A respeito dos artistas e produtores de trabalhos artísticos, Ferraz e Fusari (2010) nos lembram que eles elaboram suas obras independentemente de qual linguagem artística seja utilizada, concretizando-as através de sínteses formais que resultam de sentimentos, atos técnicos, inventivos e também estéticos:

O grafite também, por conta da discriminação. Nunca tinha me visto fazendo isso. (VERDE).

O grafite sempre visto como coisa de bandido, e a gente sabe que não é. (LARANJA).

O grafite também. Foi bem diferente. (BRANCO).

Como todo mundo, o grafite, porque a gente sempre vê como coisa de bandido, de malandro, e não é. Na verdade, uma arte como qualquer outra, e bonita. Basta olhar para o que a nossa colega fez. Arrebentou! (AMARELO).

Eu queria falar também sobre o grafite, eu já vi uma vez uns desenhos de um cara aí e eu me lembro que na época da greve eu queria fazer isso, mas os outros não deixaram, e hoje eu tive essa oportunidade, tanto que eu fiz a frase 'Educação não é mercadoria', que tava guardada na minha memória desde aquela época. (VINHO).

Neste depoimento percebemos que o processo de expressão artística é “[...] gerado pelo sentimento resultante de uma síntese emocional que se origina, por sua

vez, de estados tensionais, provocados por forças de ordem internas e externas” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 21).

É fato que o grafite é discriminado, como afirma Ramos (2007). É arte para uns, poluição visual para outros, mas, ao contrário dos que o condenam como poluição na cidade, os grafites constroem e valorizam espaços, fazem-nos perceber novos espaços, contam enredos das diferentes subjetividades e suas vivências cotidianas não comprometidas com a História oficial. Essa discriminação se deve à constante e equivocada ligação do grafite à pichação, mas Silva (2004) enfatiza que, enquanto as pichações buscam o declínio da lei, tentando surpreender, buscando deixar suas marcas em lugares quase impossíveis de serem alcançados, o grafite tenta argumentar com a lei, criar jurisprudência no direito à autoria na paisagem urbana como arte de rua. Para o autor, o grafite provoca questionamentos sobre os limites de apropriação da cidade, enquanto as pichações buscam denegrir o local onde é feita.

É notável, diante das falas dos alunos que participaram da ação de grafitagem, que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal e lhes ajudou a conceituar o grafite como arte, e não como vandalismo. Isso sugere que:

Novos sujeitos são constituídos via atividade criadora que, ao mesmo tempo que [...] transformam muros, paredes, ruas e avenidas, transformam os próprios sujeitos da ação. (FURTA-DO; ZANELLA, 2009, p. 6).

Figura 2 – Grafites feitos numa sala de aula da UECE/Facedi em abril de 2019



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Dados de redes sociais: um dia após a realização da grafitagem

Relatos de professores

Ao terem notícia da grafitagem em sala de aula, no dia seguinte, que era feriado, em uma acalorada discussão no WhatsApp, muitos professores da faculdade se manifestaram, sendo que uns apoiando e outros criticando a iniciativa de grafitagem:

Ficou massa! Tiveram o cuidado de preservar o quadro, as carteiras e também não sujaram o piso. (PROFESSOR 1).

Sou contra. Se fosse em outro espaço, no pátio, nas paredes externas das salas, eu aceitaria, mas, dentro da sala de aula, não concordo. (PROFESSOR 2).

Vou ser honesta: também não gostei da arte dentro da sala. Podem me chamar de reacionária. Se abrir espaço, tem que abrir pro outro. Por mais que tenha parecido um ato político não partidário, ficará nas mídias como partidário. (PROFESSOR 3).

Também não concordo! Faço minhas as palavras do Prof. X e da Prof.^a Y. (PROFESSOR 4).

[...] Quanto ao grafite, à sua linguagem e aos conteúdos, precisamos lê-los. A meus olhos [...], percebo que essa sala ganhou voz, tá nos ouvindo, criou membros, está sendo e será objeto de olhares, ganhou sentimentos, conquistou vida. Ela nunca mais será somente uma simples sala de aula e, a partir de agora, é uma sala falante, rebelde, provocadora, sala professora, sala educadora, sala militante, sala estudante, sala política, mas sobretudo uma sala que clama por transformação, a dita reforma. Eu quero trabalhar nessa sala e debater cada conteúdo grafado no seu corpo parede. A rigor, no contexto dessa crise, todas as universidades deveriam ocupar essa sala e se deixar ocupar por ela também. Abraço forte às grafiteiras e aos grafiteiros! (PROFESSOR 5).

A fala do professor 5 resgata a ideia de Furtado e Zanella (2009) ao defenderem que grupos e pessoas, ao intervirem na cidade, produzem outra cidade. Os grafiteiros e pichadores irrompem a ordem do discurso urbano, criando e recriando a/cidade. Ou seja, ao passar por essa ação, aquela sala de aula ganhou voz, como afirma o docente acima; deixou de ser uma simples parede de concreto e trouxe à tona o clamor dos estudantes por melhorias naquele prédio.

Relatos de estudantes

Os estudantes também manifestaram opiniões e sentimentos variados em relação ao ocorrido:

Não é uma coisa que se faça em uma sala de aula. (ESTUDANTE 1).

Lá tem aulas de outros cursos também, poderiam pelo menos respeitar. (ESTUDANTE 2).

Há várias maneiras de fazer revolução e mudar o mundo. Com certeza, esse não é o primeiro passo! (ESTUDANTE 3).

Depredação do patrimônio público! Podem enfeitar com o nome que quiser, mas não passa de vandalismo. (ESTUDANTE 4).

Tem que ser punido! (ESTUDANTE 5).

Ridículo! Totalmente sem sentido. (ESTUDANTE 6).

Galera, bora comprar tinta e pintar a sala do jeito que é pra ser. Seria uma ótima forma de dizer não. (ESTUDANTE 7).

Esse tipo de coisa só dá brecha para a defesa do discurso de que no ambiente universitário não há pluralidade de ideias. (ESTUDANTE 8).

Eu gostei. Só achei meio desorganizado, tudo muito junto e misturado, mas eu gostei, queria ter participado. (ESTUDANTE 9).

Eu não gostei. Tanto lugar pra fazer, precisava ser na sala de aula? (ESTUDANTE 10).

Eu achei feio. A nossa faculdade já tem uma imagem maltratada, e isso aí só piora nossa imagem. (ESTUDANTE 11).

Isso aí é pichação, não tem nada de grafite. (ESTUDANTE 12).

É preciso compreender a linguagem que está sendo utilizada. (ESTUDANTE 13).

Eu acho que as rachaduras das paredes estragaram as pinturas. (ESTUDANTE 14).

Eu gostei! (ESTUDANTE 15).

Quando rabiscos na parede causam mais revolta do que as rachaduras. (ESTUDANTE 14).

Ao nos depararmos com as diferentes reações, tanto negativas quanto positivas, percebemos a importância de intervenções artísticas para a socialização e o crescimento da própria arte em si, pois, como defende Canclini (1980), não devemos levar em conta somente o processo de produção, mas também o processo de recepção da produção artística, pois assim conseguiremos compreender a inserção da obra de arte num determinado contexto social, em que se difundem conceitos de estética, preferências artísticas, etc.

Embora haja uma ampla defesa do grafite por parte dos alunos que o vivenciaram e estes tenham superado a ideia de discriminação em relação a essa arte, é nítido nas falas de discentes que não participaram da atividade que essa concepção ainda tem muito que ser trabalhada. Isso é um desafio, uma vez que educadores não contribuem para a redução dessa discriminação, que as vivências existentes não dão conta de atingir a todos e que o grafite continuará sendo visto como algo sujo e contra a lei.

Sobre o papel do professor na arte, Ferraz e Fusari (2010) afirmam que este é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar seus alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte, embora as próprias autoras reconheçam que se trata de um grande desafio para os docentes.

É interessante ressaltar que as defesas do ato vêm de pessoas que já tiveram contato direto com a arte ou pessoas que participam de movimentos sociais. A recusa dessa ação como educativa ou artística é reforçada pelo não conhecimento do grafite.

Considerações finais

Baseando-se nos relatos dos estudantes e professores da disciplina Arte-Educação após a intervenção com grafite, é possível afirmar que a ação contribuiu para que ocorresse uma mudança de conceito por parte desses indivíduos em relação à prática de grafiteagem, visto que esta é sempre vista como algo transgressor. Também com base nesses relatos, foi possível destacar que, entre todas as atividades realizadas durante aquele semestre, a grafiteagem foi a que mais causou repercussão, pois, para alguns, a sua prática era algo fora de cogitação. Ocorreu então o envolvimento de todos os presentes, de forma que se utilizaram dessa arte para expor sua indignação com a atual situação da Facedi, que há tempos vem passando por uma reforma que, até o presente momento, não tem data de entrega.

Essa ação, porém, não repercutiu apenas em sala de aula. Como a repercussão se expandiu para todo o *campus* da Facedi, alunos e professores de outros cursos também se manifestaram – alguns contra e outros a favor – sobre a devida intervenção. Alguns cogitaram até a ideia de levantar fundos para a pintura daquela sala. A ação ficou vista como vandalismo, uma simples pichação, algo que estragava a *bela imagem* da Faculdade. Contudo, depoimentos de apoio também surgiram entre professores e alunos, na maioria das vezes discentes ligados aos movimentos de lutas sociais ou que em algum momento passaram ou presenciaram o grafite como arte, e não apenas como poluição visual.

Não se perdeu a oportunidade de discutir o assunto em outros momentos, inclusive em outras aulas, a fim de fazer com que o máximo possível de pessoas compreendesse o papel do grafite e o objetivo daquela intervenção.

Professores passaram a utilizar aquela sala com maior frequência, o que contribuía para que ocorressem essas discussões.

Figura 3 – Grafites feitos numa sala de aula da UECE/Facedi em abril de 2019



Fonte: Acervo dos autores (2019).

De modo geral, concluímos que a intervenção com o grafite provocou atitudes e conceitos em relação a essa arte. Observamos certa discriminação do grafite por conta do não conhecimento a respeito dessa modalidade do campo das Artes Visuais, bem como pelo não reconhecimento dessa manifestação como arte. Analisamos ainda pelos relatos a percepção da possibilidade de o grafite ser trabalhado como um aliado de ações pedagógicas, o qual tende a despertar as pessoas para o debate sobre temas de relevância social e política.

Referências

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, J. R.; ZANELLA, A. V. Graffiti e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 1279-1302, 2009.

GITAHY, C. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LAZZARIN, L. F. Grafite e o ensino da arte. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59-73, 2007.

RAMOS, C. M. A. *Grafite & pichação*: por uma nova epistemologia da cidade e da arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS, 16., 2007, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Anpap, 2007.

SHISHITO, A.; GALLO, F. A resistência do lugar e o grafite: identidade, cidadania e meio ambiente no Distrito do Grajaú em São Paulo-SP. In: *ENANPUR*, 17., 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Enanpur, 2017.

SILVA, R. L. Escutando a adolescência nas grandes cidades através do grafite. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 2-11, 2004.



DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 15 de dezembro de 2020.

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 **Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 15 de dezembro de 2020.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores –

- contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
 16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
 17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
 18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
 19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
 20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
 21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
 22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
 23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
 24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
 25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
 26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
 27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
 28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.

29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'ilele; 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 "infra-tor" 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; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
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, Patricia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.

63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetes 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: confetes 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, Krcia 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, Krcia 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, Joccyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De "mulher-maravilha" a "cidadão persi": professoras capulana do educar em direitos humanos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).

109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenía Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 477 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).