

DOCÊNCIA(S): EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS

Organizador(as)

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Ana Cristina de Moraes

Cícera Sineide Dantas Rodrigues

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

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

Conselho Internacional

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco José Camelo Parente • 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

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Ana Cristina de Moraes

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

Organizador(a)s

DOCÊNCIA(S): EXPERIÊNCIAS & SENTIDOS

ANA CRISTINA DE MORAES	JUSCILENE SILVA DE OLIVEIRA
ANA LUISA BATISTA SANTOS	KÊNIA EDJANE OLIVEIRA BESERRA
ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA	LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR
ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA	LUCIANE GERMANO GOLDBERG
ANTÔNIO RICARDO CATUNDA DE OLIVEIRA	LUIS GUSTAVO GUIMARÃES
ANTÔNIO ROMÁRIO FÉLIX DO NASCIMENTO	LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO
BERNADETE DE SOUZA PORTO	LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE
BRENNIA MARIA GUERREIRO LÓBO	LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA
CARLOS ROBERTO DE SOUSA	MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS
CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES	MARIA DEUZANIRA DE LIMA
DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA	MARIA JOSIMARA SOUSA MATIAS
EDITH MARIA BATISTA FERREIRA	MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES
ELANDIA FERREIRA DUARTE	MARIA RAQUEL DE CARVALHO AZEVEDO
ELIZIENE SOUSA VASCONCELOS	MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA
ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI	MARLUCE TORQUATO LIMA GONÇALVES
FLÁVIO TELES CARDOSO	MATHEUS PONTES LOPES
FRANCISCA CLARA DE PAULA OLIVEIRA	MIRIAN CELESTE MARTINS
FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO	NÁGILA OLIVEIRA DE SOUSA
HELENA FERREIRA DUARTE	REBECA BAIA SINDEAUX
HILDENILLE ALBUQUERQUE NOGUEIRA	ROBERISLÂNDIA SOUSA LIMA
HUGO DE MELO RODRIGUES	ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA
ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA	RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES
ISAURA TELES MARTINS	SILENE CERDEIRA SILVINO DA SILVA
IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA	SILVIA CORDEIRO NASSIF
JACILENE DE OLIVEIRA QUEIROZ ROCHA	TÂMARA MARIA BEZERRA COSTA COELHO
JAMILA HUNÁRA DA SILVA SANTOS	TAMARA QUEIROZ BEZERRA LARRIPA
JANAÍNA BACELO DE FIGUEIREDO	TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA
JOELMA REIS CORREIA	THAÍS DOS SANTOS NASCIMENTO
JORGE LUIZ SCHROEDER	VANERIA MARIA PINHEIRO MEDEIROS
JULIANE GONÇALVES QUEIROZ	



1ª EDIÇÃO

FORTALEZA | CE

2022

DOCÊNCIA(S): EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS

© 2022 *Copyright* by Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro,
Ana Cristina de Moraes e Cicera Sineide Dantas Rodrigues (Orgs.)

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

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

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



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

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

Capa
Izabel Soares
izabelcsslima@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

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

C355d Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura

Docência(s): experiências e sentidos/ Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro; Ana Cristina de Moraes; Cicera Sineide Dantas Rodrigues (org.). – Fortaleza: EdUECE, 2022.

240p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-85-7826-843-5

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5>

1. Identidade docente – formação de professores. 2. Experiência docente. 3. Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura. 4. Moraes, Ana Cristina de Falcão. 5. Rodrigues, Cícera Sineide Dantas I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO — SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA(S) EM DIFERENTES SITUAÇÕES E CONTEXTOS PEDAGÓGICOS - 9

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Ana Cristina de Moraes

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

PREFÁCIO — AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE PONTES INVISÍVEIS - 17

Maria Raquel de Carvalho Azevedo

Tânia Maria de Sousa França

EIXO 1 — Arte, Docência e Sentidos

- 1 SARAU ARTÍSTICO E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO - 27**
Roberislândia Sousa Lima
Ana Cristina de Moraes
Luis Távora Furtado Ribeiro
- 2 APRENDIZAGENS SENSÍVEIS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: MÚLTIPLOS OLHARES - 34**
Luciane Germano Goldberg
Leandro da Silva Pereira Junior
Hildenille Albuquerque Nogueira
- 3 A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA - 41**
Tamara Queiroz Bezerra Larripa
Luciane Germano Goldberg
- 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES E A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA - 49**
Jamila Hunára da Silva Santos
Juscilene Silva de Oliveira
Brenna Maria Guerreiro Lôbo

- 5 **QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA O ENCANTO: O PAPEL DA ARTE DA PALAVRA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA/NARRADORA - 56**
Rebeca Baia Sindeaux
- 6 **A DOCÊNCIA EM MÚSICA E O CONFLITO ENTRE POSTURAS ABSOLUTISTAS E RELATIVISTAS - 64**
Sílvia Cordeiro Nassif
Jorge Luiz Schroeder
- 7 **DOCÊNCIA EM MÚSICA: EXPERIÊNCIA EM TEMPOS EMERGENCIAIS - 71**
Maria Josimara Sousa Matias
Cicera Sineide Dantas Rodrigues
Hugo de Melo Rodrigues
- 8 **COLLAGE E ESTUDOS DO CORPO NO ENSINO SUPERIOR - 78**
Rogério Adolfo de Moura
Luís Gustavo Guimarães

EIXO 2 — Formação de Professores: Identidades, Saberes e Práticas

- 9 **SER PROFESSOR(A) EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DOCENTES - 87**
Jacilene de Oliveira Queiroz Rocha
Hugo de Melo Rodrigues
Cicera Sineide Dantas Rodrigues
- 10 **DOCÊNCIA REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA SEGUNDO PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ - 94**
Vaneria Maria Pinheiro Medeiros
Mário César Amorim de Oliveira
Andréa Pereira Silveira
- 11 **AS CRENÇAS, A TEORIA CRÍTICA EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES - 102**
Bernadete de Souza Porto
Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos
- 12 **DIMENSÕES FORMATIVAS DO PAPEL DA DOCÊNCIA - 110**
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Isaura Teles Martins
- 13 **NARRATIVA DO “TORNAR-SE PROFESSORA”: O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA - 118**
Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira
Janaína Babelo de Figueiredo
Luiz Botelho Albuquerque

- 14 DOCÊNCIAS: VIDAS EXPRESSAS EM PORTFÓLIOS • 125**
Mirian Celeste Martins
Estela Maria Oliveira Bonci
- 15 PESQUISA-FORMAÇÃO COMO PRÁTICA DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE EM TRÊS ATOS • 133**
Ana Cristina de Moraes
Izabel Cristina Soares da Silva Lima
Juliane Gonçalves Queiroz
- 16 SABERES DA DOCÊNCIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LOCAL DE CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS E REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA • 140**
Carlos Roberto de Sousa
Eliziene Sousa Vasconcelos
Thaís dos Santos Nascimento
- 17 ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESEMPENHO DOS EDUCANDOS EM MATEMÁTICA NO SPAECE • 148**
Kênia Edjane Oliveira Beserra
Maria Nahir Batista Ferreira Torres

EIXO 3 — Experiências Pedagógicas, Programas e Projetos Formativos da Docência

- 18 NÚCLEO DE ESTUDOS DE DIDÁTICA, INTERAÇÃO E METODOLOGIAS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (NEDIMPE): CONCEPÇÃO E OBJETIVOS • 157**
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
- 19 PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA • 165**
Isabelle de Luna Alencar Noronha
Francisca Clara de Paula Oliveira
- 20 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O PAPEL DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS RESIDENTES • 172**
Marluce Torquato Lima Gonçalves
Maria Deuzanira de Lima
Antônio Romário Félix do Nascimento
- 21 CAENART: UM LUGAR PARA UMA CORPORAÇÃO DE OFÍCIOS (1994 A 2003) • 179**
Flávio Teles Cardoso

- 22 MARCAS DAS QUESTÕES ÉTNICO-CULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LITERATURA ORAL - 186**
Tâmara Maria Bezerra Costa Coelho
Luiz Carlos Carvalho Siqueira
Silene Cerdeira Silvino da Silva
- 23 EXPERIÊNCIA DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOS PAPÉIS DE GÊNERO - 194**
Helena Ferreira Duarte
Elandia Ferreira Duarte
Ruth Maria de Paula Gonçalves
- 24 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIA DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA NO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS - 201**
Carlos Roberto de Sousa
- 25 LETRAMENTO DIGITAL NA DOCÊNCIA: UMA PRÁTICA EMERGENCIAL - 209**
Débora Liberato Arruda Hissa
Nágila Oliveira de Sousa
- 26 O PROJETO ENTRELINHAS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDER A ENSINAR A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA - 216**
Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia
- 27 METODOLOGIAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIAGNÓSTICO DE CONHECIMENTOS PARA A QUALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE - 223**
Matheus Pontes Lopes
Ana Luisa Batista Santos
Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

APRESENTAÇÃO

SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA(S) EM DIFERENTES SITUAÇÕES E CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/ap>

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Educação 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) da UECE e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

Endereço eletrônico: mirtielfrankson@gmail.com

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 Fortaleza) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordena o projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE). Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação (MAIE), ambos vinculados à UECE. Líder do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (*larteh*).

Endereço eletrônico: cris.moraes@uece.br

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar e licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta do Departamento de Educação da URCA. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Pedagogia da URCA (2010-2012; 2017-2018). Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE e Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais da URCA.

Endereço eletrônico: cicerasineide@hotmail.com

[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros, etc. a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós [...]. (BARROS, 2015, p. 152).



livro *Docência(s): experiências e sentidos* expressa o trabalho acadêmico-científico processual e contínuo de professores-pesquisadores de variadas instituições educativas do Brasil, que vêm atuando, principalmente, no âmbito da formação de docentes, bem como realizando pesquisas sobre vários campos da Educação.

Como resultado do *e-book* anteriormente publicado sob a nossa organização, intitulado *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*, lançado pela Editora da Universidade Estadual do Ceará em 2020, reunimos a maioria dos autores da obra em tela na composição de mais este trabalho acadêmico coletivo, fruto de variadas produções investigativas, pedagógicas e reflexivas desses docentes-pesquisadores, com diferentes enfoques investigativos e reflexivos sobre a formação docente e a prática pedagógica, tomando como ponto de referência a análise da docência em vários sentidos e experiências pedagógicas.

Frente ao exposto, cabe destacar que os textos contemplam experiências vivenciadas em diversos espaços e tempos da docência e permitem refletir sobre a potenciali-

dade de mirar a(s) *docência(s)* a partir da relação *experiência/sentido*, como vislumbrado no título da obra. As experiências materializadas em palavras tendem a ganhar novos sentidos na relação com os leitores, possibilitando pensar a docência de modo plural, como algo fundante da ideia profundamente sensível de que a experiência:

[...] é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 10).

É nessa dimensão estética da experiência que desejamos que os escritos deste livro sejam provocativos de novos cantos, derivados dos encantamentos produzidos em cada leitor, no sentido expresso por Manoel de Barros na epígrafe desta Apresentação, bem como emergentes da ideia de experiência evidenciada na citação anterior, de Larrosa Bondía. Nessa direção, temos a percepção de que o ser docente transcende a dimensão racional (cognição); amplia-se e integra-se às dimensões sensitivas, afetivas, corporais-sines-tésicas, políticas, etc., numa perspectiva multirreferencial.

É importante considerar ainda que o exercício da docência requer o domínio de conhecimentos e de saberes que são próprios de seu campo profissional. É necessário defender a constituição da profissionalização docente como uma postura de formação de professores de modo permanente, pautada no domínio crítico de conhecimentos e saberes que deem destaque também para as ações de formação e práticas pedagógicas, que dialoguem com os diferentes sentidos e experiências docentes, não restritas a conteúdos curriculares.

Dessa forma, a complexidade da(s) *docência(s)* é vislumbrada a partir de uma ruptura com as visões reducionistas e unilaterais da ciência e dos fenômenos sociais, humanos e educativos. Nesse sentido:

[...] a abordagem multirreferencial vai, portanto, se [sic] preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc.). (ARDOINO, 1998, p. 37).

As leituras plurais/multirreferenciais que propomos na obra emergem, a princípio, dos sentidos da docência, bricolados nas experiências tecidas no cotidiano de professores em suas “artes de fazer” a docência em instituições educativas brasileiras.

Parafraseando Certeau (2011), é na valorização e na análise das “artes de fazer” as ações docentes cotidianas que apreendemos os sentidos dessas ações para as realidades em que ocorrem intervenções pedagógicas por parte desses docentes e para o próprio experienciar-se, ser e tornar-se docente. Essas “artes de fazer” vão constituindo o processo de ensino-aprendizagem desse profissional, compondo uma caleidoscópica teia de relações que se constroem por meio das experiências educativas.

Certeau (2011) traz ao campo das ciências humanas e sociais o tema do cotidiano, dos anônimos, com suas culturas e criatividades singulares, transgredindo, assim, o eixo de tais campos científicos, que tendem a valorizar construções conceituais abstratas e amplas teorias, desarticuladas do contexto em que vivem os sujeitos sociais. O autor instiga-nos a pensar, pois, por meio das lentes das experiências e dos sentidos que atribuímos às práticas docentes, todas elas dotadas de singularidades, desafios e “encanta-

mentos” que podem se converter em “cantos” (LARROSA BONDÍA, 2014).

Nessa perspectiva, cada seção do livro em apreço enfoca aspectos das experiências, dos *lugares de fala*, dos fundamentos teóricos e dos sentidos dos autores reunidos para tratar sobre essa temática. Compreendemos, com isso, que a proposta e o modo de produção da obra se manifestam como uma produção multirreferencial, dialógica, experiencial, insurgente, inovadora e plural, considerando diversos olhares e compreensões da temática abordada, daí o porquê de o título ter como destaque o termo *docência(s)*, considerando que não existe em si uma docência, pois os professores atuam em vários espaços, diferentes campos de saber, cenários formativos plurais, em modalidades, etapas e níveis de ensino múltiplos. Além, é claro, das variadas possibilidades de (re)leituras e (re)interpretações fundantes das experiências dos autores e, conseqüentemente, dos leitores em interação vital com os textos.

Vale destacar que o livro *Docência(s): experiências e sentidos* agrega 27 capítulos, distribuídos em três eixos temáticos, com enfoque no tema da docência. A escolha da categoria docência como eixo central desta obra se deu, sobretudo, por evidenciarmos que a atual conjuntura socioeducativa e político-cultural exige que sejam elaboradas, fortalecidas e divulgadas cada vez mais discussões acerca desse tema, especialmente quando se vivencia um cenário ideológico governamental de constantes ataques e de perdas de direitos para os profissionais da Educação do Brasil, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

É relevante considerar ainda que a escolha pela denominação *docência(s)* está situada e pautada na compreensão também de que não existe uma docência, um único modo de

ela ser compreendida e discutida. Há ainda modos distintos de se atuar como docentes, pois existem maneiras singulares de exercício deste trabalho em diferentes contextos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, por isso a especificação do título no plural.

Cabe destacar neste debate que é importante que os professores sejam criativos, no entanto:

[...] o espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também na capacidade de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. (ALARCÃO, 2020, p. 34).

Tal situação envolve a crítica também das condições de ensino e de aprendizagem, de formação docente, de exercício do magistério e de valorização profissional.

Mesmo diante desse cenário difícil, marcado pela crise no sistema político, econômico e educacional e no sistema de saúde mundial, em particular, brasileiro, por conta da pandemia provocada pela Covid-19, com o isolamento social ocorrido no Brasil a partir de março de 2020, cada seção desta obra é um alento para a alma dos educadores inquietos que se colocam em busca de possibilidades de experiências e sentidos de *docência(s)* que os ajudem a viver “inéditos viáveis” (FREIRE, 2014), situação que se manifesta de modo mais intenso com a referida pandemia e a necessidade do ensino remoto. Traduzimos os inéditos viáveis como experiências educativas que nutrem nossa esperança crítica de superação das “situações-limite” (FREIRE, 2014) impostas no contexto atual.

Que as várias mãos que teceram esta obra, juntamente com os leitores, que, com suas experiências, sentidos e

encantamentos, irão produzir novos cantos com a leitura destes escritos, possam continuar a construir sua existência social e humana amparados pela ideia fecunda de que nossa:

[...] esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessitado da água despoluída. (FREIRE, 2014, p. 14-15).

Com efeito, convidamos os possíveis leitores deste livro a trilharem o caminho de desbravá-lo, lendo, de modo reflexivo, cada uma das seções da obra, em contexto dialógico com suas experiências e com suas trajetórias formativas e profissionais, de tal maneira a situarem suas aprendizagens e os sentidos que essas aprendizagens têm para o modo como concebem e vivenciam a docência. A obra não pretende esgotar a temática, e sim contribuir para fazer avançar os estudos sobre a docência, tomando como palco de análise a sua constituição, multirreferencialidade e dialogicidade com os temas relacionados à formação de professores, docência e prática pedagógica.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 24-41.

BARROS, M. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

PREFÁCIO

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE PONTES INVISÍVEIS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/pr>

MARIA RAQUEL DE CARVALHO AZEVEDO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Sociologia também pela UFC e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Ciências Sociais da UECE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia da pesquisa em Educação. Tem investigado os seguintes temas: formação de professores e pesquisa; docência universitária. Integra o grupo de pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva da UECE, pesquisando e orientando estudos na interface da relação entre ensinar e pesquisar. Integra o Laboratório de Ensino, Pesquisas e Práticas Sociais da UECE, vinculado ao curso de Ciências Sociais. Atualmente tem se interessado pelo campo das políticas e práticas de ensino em Ciências Sociais.

Endereço eletrônico: pendente

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB), com Formação em Coordenação de Grupos Operativos (Pichon-Rivière) e em Treinamento e Desenvolvimento Pessoal e Grupal na Abordagem Gestáltica, e graduada em Serviço Social pela UECE e em Pedagogia pela Universidade Metodista (Metodista). Tem experiência na área de Educação e Artes, com ênfase no ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, formação de professor, professor de arte, metodologia de sala de aula, didática, dinâmica de grupo, educação estética e patrimônio cultural. Professora adjunta da UECE.

Endereço eletrônico: tania.franca@uece.br

Há um trabalho de ourives que exige preparo e estudo para que essa força de vida se transforme em algo que comunique e que seja honesto, a ponto de criar uma ponte invisível entre autor e leitor. (ACIOLI, 2019).

Ao pararmos para escrever o Prefácio deste livro que nos provoca a pensar a docência nas suas múltiplas dimensões desde o título, quando nos expressa o termo no plural – *docências* – e nos fala de experiências e sentidos, vem-nos à evocação uma crônica da escritora cearense Socorro Acioli, intitulada *Crônica em forma de ponte*, para nos inspirar a escrita. Nesse escrito literário, ela refere-se a pontes invisíveis que a todo momento estabelecemos quando escutamos uma música, ouvimos uma poesia, e isso vai surtindo o efeito de fazê-la mais feliz e forte. E foi o que aconteceu conosco quando nos lembramos da crônica: *pontes invisíveis* se formaram com a temática do livro, como uma teia, plenificada de inter-relações, que nos foi tornando felizes e fortes.

Compreendemos a docência como esse trabalho de ourives que a Escritora descreve na epígrafe, a exigir preparo e estudo, um trabalho delicado, sensível, cuidadoso, honesto, para que forme pontes invisíveis entre o aluno e o conhecimento, entre o professor e o aluno, pois, como ensina Paulo Freire (1998, p. 25):

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam,

não se reduzem à condição de objeto, um ao outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Essa ação deve ser mediada pelo diálogo que se faz na diferença dos papéis entre professor e aluno, em uma perspectiva emancipatória, e não bancária; já, então, apontando para a dimensão ética da docência, que é orientada pelos “[...] princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo” (RIOS, 2008, p. 82).

Somos concordes com o pensamento da Autora, para quem a ética é uma dimensão fundante do trabalho docente e que se articula com a técnica, a estética e a política. A técnica está ligada aos saberes, necessária à formulação do conhecimento com o aluno; a estética se relaciona à existência da sensibilidade no processo; e a política diz respeito ao compromisso com a coletividade, com os direitos e deveres, a uma atitude cidadã perante a realidade (RIOS, 2008).

Para que as pontes invisíveis se estabeleçam com força de vida, vigor que transforma, acreditamos que as múltiplas dimensões da docência – ética, técnica, estética, política – são os pilares de sustentação de modo inter-relacionado e, nesse contexto, trazendo ainda a dimensão afetiva, por acreditarmos ser preciso reconhecer que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2002, p. 130).

E isso influencia, facilitando ou bloqueando o processo de ensino e aprendizagem, porque o “[...] clima afetivo desencadeado em sala de aula tem interferência direta no que

nela ocorre” (PASSOS, 2014, p. 02471). Ressaltamos também o afeto na perspectiva de ser afetado, por tudo o que acontece na docência, tanto o professor quanto o aluno. Ao tempo que, para nós, esses apontamentos são necessários, o livro aqui apresentado também nos lembra que pesquisamos e escrevemos em dias áridos, circunstanciados pela pandemia mundial que a todos afeta de modos distintos. A docência é, sim, afetada nesse momento e é convocada a novos diálogos, afetos e (re)existências, porquanto ela se recria em cada um e em todos os partícipes dessa experiência.

Evidenciamos como síntese das múltiplas dimensões a docência na sua medida criadora, por compreendermos que ela não se caracteriza apenas como reprodutora de modelos, ou executora de propostas de outrem, guardando uma certa originalidade, quando toma como ponto de partida o contexto do estudante, a problematização, o uso de metodologias diversificadas, ao exercer uma atividade criadora. Para Vygotsky (*apud* ZIBETTI; SOUZA, 2010, p. 463), ação criadora é “[...] toda a atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, senão que cria novas imagens, novas ações [...]”, resultando, assim, *docências*, no plural, e não apenas um modo de exercer a docência. Isso porque cada docente põe seu “molho” na sua prática, que deve fomentar a criação por meio das experiências integradoras.

O fato de a temática docente ser tratada pelo viés integrador de experiências e sentidos dá o tom desta leitura que se expressa. O que se nota, à prima vista, é a sensibilidade dos organizadores desta produção, ao privilegiarem estudos e textos de professoras e professores pesquisadores com foco nas experiências vividas pelos autores e os sentidos aí produzidos, segundo Vygotsky (2001, p. 465-466), para quem:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada [...]. O sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Cuidar de uma matéria de tal magnitude sob essa perspectiva reflete a busca de ampliar as concepções predominantes sobre o que é ser e viver a docência, algo plural, aqui, pela multiplicidade de temas exibidos; e também sobretudo singular, se adentramos as experiências pedagógicas e de formação em si, as trajetórias esmiuçadas ao extenso da obra e na qual os sentidos evocados pelos autores tratam de categorias comuns à Pedagogia, à formação de professores, aos saberes docentes de naturezas diversas que aqui dialogam. Eis uma palavra que sintetiza esta leitura: DIÁLOGO.

São capítulos particulares em sua produção, nas escolhas teóricas que compõem as discussões, nos desenhos de pesquisa com as quais essas teorias conversam, mas, especialmente, na rica diversidade de experiências expressas nos textos. Ao refletirem a respeito do tema experiência, Ghedin e Franco (2006, p. 11) assinalam que ela “[...] não é um conceito e não pode caracterizar-se como um imperativo”. Os autores acrescentam que a “[...] experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor, pesquisador, educador, trabalhador do ensino a serviço do conhecimento” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 11).

Comparecem a esta produção discussões sobre práticas pedagógicas escolares e não escolares, nas quais alguns privilegiam o cenário formativo e profissional da Educação Básica, ao passo que outros concedem distinção ao ensino universitário. Alguns capítulos nos mostram o desenrolar do desenvolvimento profissional dos autores, pesquisadores e, antes de tudo, sujeitos que partilham a docência como elemento basilar da sua trajetória, fazendo-se professores pesquisadores, em ultrapasse a uma mera adjetivação que acompanha seus mecanismos de avaliação e promoção docente nas instituições onde atuam.

Percorrendo as seções da obra, divisa-se a riqueza das temáticas aqui expressas, demonstrativas de que a experiência é algo a ser vivido, mas também magnificamente bem narrado, partilhado, senão vejamos: é possível articular temas como experiências estéticas, narrativas da docência e práticas formadoras em distintos espaços e searas de atuação? A produção sob comentário constitui-se nesse desafio, de criar pontes visíveis e invisíveis e não estabelecer fronteiras, alargar o que se compreende como docência ao transpor as leituras que nos informam e em direção ou tendo como horizonte os sentidos que as experiências compartilhadas nesses textos apontam. O nosso convite é que você, distinto leitor, ao ler cada história narrada nos capítulos, institua pontes invisíveis entre a sua prática e o que leu.

Referências

ACIOLI, S. *Sobre os felizes*. Fortaleza: Dummar, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

PASSOS, C. M. B. *Dimensão ética e afetiva da docência: contribuições da didática*. Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2014. Livro 2.

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

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

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 459-473, 2010.



EIXO 1
Arte, Docência e Sentidos

FESTA

DETERMINAÇÃO

ALBERTA

AMOR

AMOR

REALIDADE

SINGULARIDADE

SANTIDADE

TRANSCENDÊNCIA

PESQUISA-AÇÃO

PROFESSOR FORA

1 SARAU ARTÍSTICO E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap1>

ROBERISLÂNDIA SOUSA LIMA

Pós-graduanda em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo Instituto de Educação Superior e Profissional (IESP) – Primus Cursos, graduada em Biologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), e graduanda em Pedagogia pela mesma instituição. Bolsista de iniciação científica da UECE. Foi bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Endereço eletrônico: roberis.lima@aluno.uece.br

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 Fortaleza) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordena o projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE). Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação (MAIE), ambos vinculados à UECE. Líder do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh).

Endereço eletrônico: cris.moraes@uece.br

LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Pós-doutor em Educação na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Faculdade de Educação da UFC. Integrante dos grupos de pesquisa: Ontologia Marxiana e Educação da UFC (pesquisador); Educação, Currículo e Ensino (LECE), eixo: Formação de Professores (pesquisador); e Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC (pesquisador).

Endereço eletrônico: luistavora@uol.com.br



componente curricular obrigatório Arte-Educação, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), constitui-se como campo de pesquisa, particularmente desde 2016¹, apresentando resultados relevantes no que diz respeito a uma formação docente voltada para experiências estéticas promovendo reflexões sobre a práxis do pedagogo.

Ao cursar Arte-Educação, o estudante de Pedagogia entra em contato com diferentes linguagens artísticas e propostas pedagógicas, ganha espaço de expressão e aprende a prestigiar os demais colegas. Isso ocorre por meio da realização de aulas-oficinas e outros eventos previamente planejados pela docente desse componente curricular, sendo um deles destacado aqui, o *Sarau Artístico*, promovido geralmente no encerramento do semestre como forma de socialização do material artístico estudado, produzido e experimentado no decorrer do semestre letivo.

Diante do exposto, o presente capítulo visa refletir sobre a contribuição da realização de saraus artísticos e as ex-

¹ Desde 2016, vimos realizando ensino com pesquisa, enfocando as seguintes temáticas: “Perfil formativo de arte-educadores de Itapipoca-CE: percepções de egressos do curso de Pedagogia da UECE/Facedi” (2016-2017); “Pesquisas sobre ensino de artes em cursos de Pedagogia da UECE: campos de interesses e perfil metodológico” (2017-2018); “Formação docente e educação estética na disciplina Arte-Educação: aula-oficina como estratégia didático-investigativa” (2018-2019); “Formação docente e literatura de cordel em oficinas didático-investigativas” (2019-2020); “Inovação pedagógica por meio de aulas-oficinas na formação docente” (2020-2021).

periências estéticas por ele promovidas para a formação inicial do pedagogo. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista coletiva com a turma no segundo semestre de 2018, a qual foi gravada em áudio e transcrita com a permissão dos sujeitos envolvidos. Foram, portanto, sujeitos desta pesquisa mediada pela professora orientadora: seis alunos regularmente matriculados na disciplina de Arte-Educação e três bolsistas de iniciação científica e monitoria.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, a docência é uma:

[...] ação educativa e processo pedagógico [...] construído em relações sociais, [...] as quais influenciam conceitos, [...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos [...].

Estes conhecimentos são muito necessários para a aprendizagem significativa. O componente curricular Arte-Educação tem contribuído para essa ação educativa. A disciplina Arte-Educação tem uma função muito importante, pois ela está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (BRASIL, 1997, p. 18). A arte tende a proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação, seja produzindo formas artísticas, ou na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas. Para tanto, o desenvolvimento dessas habilidades tem sido promovido por ações pedagógicas, como o *Sarau Artístico* no *campus* da Facedi/UECE.

É consenso entre pesquisadores que o termo “sarau” deriva etimologicamente do latim “serum”, que significa “tarde”, período em que se davam os encontros (MODESTO

et al., 2019; SILVA *et al.*, 2016; TENNINA, 2013). No entanto, passou por adaptações ao longo do tempo e atualmente, no *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2012), “[...] sarau é festa literária noturna, especialmente em casas particulares”. Para Silva *et al.* (2016), o sarau nada mais é do que uma reunião de pessoas que têm algum vínculo com a arte e a cultura e que buscam expressar suas *performances* poéticas, pensamentos, etc. Os referidos autores o definem de forma geral como “[...] uma criação social, um lugar onde pessoas [...] podem expressar aquilo que elas produzem” (SILVA *et al.*, 2016, p. 3). Modesto *et al.* (2019) acreditam que esse tipo de evento tenha chegado ao Brasil através da influência francesa, na comitiva de Dom João VI, evento que inicialmente era focado na literatura, tendo se expandido posteriormente para outras artes, como música e dança.

Especificamente no *campus* da Facedi/UECE, sarau tem sido sinônimo de comunicação e expressão artístico-cultural, em que podemos nos manifestar por meio de declamação de poemas, dança, teatro, exposição de desenhos, pinturas e músicas. Fizemos ampla divulgação e convite para que as pessoas pudessem se inscrever e apresentar algo, em especial os alunos da disciplina Arte-Educação e do projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE) da Facedi. Realizamos esse evento em 2018 e em 2019, sempre ao final de algum semestre letivo.

Para a coleta de dados, foram aplicadas quatro questões subjetivas aos alunos. A primeira foi referente à percepção deles em relação à realização do sarau:

Eu achei que terminou com chave de ouro, porque não ficou restrito a quatro paredes [...]; com certeza, o reconhecimento da plateia para com a gente foi bastante significativo, porque o artista se alegra com as palmas. (A1).

Esse depoimento ressignifica o que afirmam Ferraz e Fusari (2010), que “[...] a arte é movimento na dialética da relação homem-mundo”, ou seja, o homem se comunica com o mundo através da arte.

O segundo questionamento referiu-se à sensação dos alunos durante suas apresentações:

Quando eu vi aquele monte de gente [...], a gente fica nervosa! Mas é legal você se propor a essa desconstrução e se colocar na frente das pessoas. E eu fiquei muito assim, porque, querendo ou não, eu ia mexer com o público, e isso ia interferir na minha apresentação. (B1).

Aqui se revela o processo expressivo, que, segundo Ferraz e Fusari (2010), é gerado por um sentimento que resulta de uma síntese emocional, esta, por sua vez, provocada por forças de ordem interna e externa. As autoras defendem que o processo de criação artística só se completa durante sua recepção, atribuindo-lhe um grande valor.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre as sensações em relação às outras apresentações.

Eu achei muito interessante [...] o Flávio tem as limitações dele; eu acredito que ele cresceu muito [...], e essa disciplina eu acredito que tenha sido uma ajuda muito grande para ele. (A1).

Nesse depoimento percebemos a sensibilidade de um aluno em relação ao seu colega, caracterizando a afirmativa de Ferraz e Fusari (2010), que acreditam que a consistência de um curso de Arte está não somente no fazer artístico, mas também nas elaborações sensível-cognitivas diante das próprias produções e de outros autores. Os alunos também foram indagados sobre as escolhas das suas apresentações. A dupla que escolheu criar e apresentar um poema de cor-del defendeu: “*Falava de uma situação bem atual: o Nordeste*”

(B2). A dupla que escolheu o esquete justificou: “*Eu pensei num esquete devido ao tempo, aí eu pesquisei no teatro escolar várias opções*” (A4). O argumento para a escolha do poema foi o seguinte: “*No meu caso, eu tentei fazer uma rima [...] pensei em fazer uma homenageando a professora [...], aí surgiu aquele poema assim do nada, apareceu e foi aquele mesmo*” (B3).

As diferentes escolhas de linguagens e temas vão de encontro ao pensamento de Silva *et al.* (2016) ao defenderem que o sarau também é um local onde se transmite conhecimento, podendo participar no processo de construção do pensamento do indivíduo em diferentes aspectos, não se restringindo apenas a um tema. O sarau pode exercer grande influência nas pessoas ao motivá-las a criarem ou expressarem algum tipo de arte.

Considerando o que já foi exposto, torna-se viável afirmar que a participação em saraus artísticos propicia aos estudantes de Pedagogia ricas experiências estéticas, uma vez que permite aos envolvidos realizar uma pesquisa sobre linguagens artísticas antes das suas apresentações, possibilitando-lhes vivenciar o improviso e vencer barreiras de timidez; oferece-lhes ainda a prática de ouvir e prestigiar os demais colegas, tornando estes aptos a se relacionarem de maneira mais empática com o artista e posteriormente também com seus alunos, embora prioritariamente o sarau tenha uma organização marcada pela informalidade para desenvolver um papel significativo no acesso e na promoção da arte para a sociedade, uma vez que geralmente é aberto ao público.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC, 1997.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MODESTO, J. F. *et al.* Sarau universitário como espaço de formação estética e ética. *Revista Extensão*, Cruz das Almas, v. 3, n. 2, p. 81-87, 2019.

SILVA, F. G. *et al.* Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. *Revista Cader-nos Cespuc*, Belo Horizonte, n. 29, p. 150-167, 2016.

TENNINA, L. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, DF, n. 42, p. 11-28, 2013.

2 APRENDIZAGENS SENSÍVEIS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: MÚLTIPLOS OLHARES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap2>

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrada em Educação Ambiental e licenciada em Artes Plásticas pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG). Arte-educadora. Professora adjunta da UFC. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). Líder do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafha). Coordenadora do projeto de pesquisa Ateliê do Instituto da Primeira Infância (Iprede); experiência estética na 1ª infância no 3º setor. Colaboradora do programa de extensão Ateliê do Iprede.
Endereço eletrônico: lugoldberg@hotmail.com

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Pública de Ensino de Fortaleza. Membro do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafha). Integrante do grupo de pesquisa do Ateliê do Instituto da Primeira Infância (Iprede).
Endereço eletrônico: junior_lspj@hotmail.com

HILDENILLE ALBUQUERQUE NOGUEIRA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Estagiária da rede privada de ensino em Fortaleza. Membro do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafha). Integrante do grupo de pesquisa Ateliê do Instituto da Primeira Infância (Iprede).
Endereço eletrônico: hill.albuquerque@gmail.com



presente texto tem como objetivo partilhar práticas pedagógicas e aprendizagens sensíveis da disciplina de Educação Estética ofertada no semestre de 2019.2 pela professora doutora Luciane Goldberg no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) a partir do olhar da professora, do monitor e da estudante – todos docentes em permanente formação –, refletindo como as experiências proporcionadas e vivenciadas reverberaram na formação docente.

Na perspectiva da professora, quem propôs a disciplina, ela foi pensada a partir do entendimento de que a Educação Estética é elemento primordial para o desenvolvimento humano, crítico, reflexivo e sensível, responsável pela promoção do autoconhecimento e da consciência de si e do outro, contribuindo para a educação dos sentidos. O ser humano, ciente de sua singularidade e de seu papel no mundo, é capaz de superar o dualismo razão/emoção e perceber-se como ser integral, dotado de uma personalidade única e ir-repetível. Diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em que a dimensão estética é um dos princípios fundamentais para a formação do(a) pedagogo(a), torna-se necessária e urgente uma formação sensível do(a) educador(a), que promova, por meio da experiência estética, a “educação dos sentidos”.

A partir dessa justificativa, foi elaborado o plano de ensino da disciplina, com o objetivo de “vivenciar experiências estéticas diversas e singulares visando à educação dos

sentidos”, que contribuam para a formação reflexiva e crítica de educadores(as) multiplicadores(as) em Educação Estética na sociedade como um todo. Tivemos como referências Walter Benjamin (1994), Jorge Larrosa Bondía (2002) e João Francisco Duarte Júnior (2001), que colaboraram fortemente para nosso entendimento sobre experiência e Educação Estética, levando-nos a refletir sobre a anestesia dos sentidos na contemporaneidade e a importância da estética para a nossa formação humana e docente.

Elaboramos, assim, coletivamente, professora, estagiárias de docência e monitores, um cronograma de atividades bastante variado, com vivências, oficinas de arte, saídas de campo, visitas a exposições, promovendo o despertar dos sentidos e um mergulho sensível em percepções, sensações e reflexões, compondo um amálgama de experiências significativas e formativas. Inventamos coletivamente dinâmicas de acolhida, espaços afetivos de troca essenciais para nos lembrar que educação é vida, é amor, é cumplicidade, para além dos conteúdos escolares. A seguir, um pouco dos sentidos e percepções de cada um, Luciane (professora), Leandro (monitor voluntário) e Hildenille (estudante).

Para Luciane: como docente e preceptora da disciplina, foi um prazer muito grande poder pensar e colocar em prática atividades “fora da caixa” e observar como essas vivências foram afetando a todos do grupo. Olhar para nossa “casa” como quem “caça belezas” foi um momento mágico, em que estudantes passaram a ver e sentir o espaço da faculdade por nós habitado, (re)conhecendo espaços, pessoas, objetos, ambientes importantes e poéticos. Ampliar a sala de aula para visitas a exposições de arte e saídas de campo para a praia e para o Parque Ecológico do Cocó nos permitiu parar o tempo e viver cada segundo intensamente pelos

sentidos. O banho de mar coletivo foi um marco; perceber cores, texturas, cheiros, sabores – permitir-se viver a experiência por ela própria. Fazer fanzines, colagens, maquetes, dialogar com as teorias, refletir sobre a anestesia da sociedade contemporânea e identificar a necessidade da Educação Estética para nos manter vivos, alertas e resistentes! Costurar cadernos artesanais para registrar essas experiências no Diário de Itinerância (BARBIER, 2002) como processo avaliativo foi muito especial, sendo impossível narrar sobre os resultados estéticos desse exercício – é preciso ver e ler para entender a riqueza e grandeza do vivido.

Para Leandro: “Sinto, logo sou!”, já nos diz Le Breton (2016, p. 11), em seu livro *Antropologia dos sentidos*, traduz bem o que foi ser monitor voluntário na disciplina de Educação Estética, pois esta justamente me fez sentir e sentir-me alguém sensível à vida, ao outro e ao mundo. Cada dia, cada encontro, seja na sala de artes, seja em ambientes externos, foram como instantes entre professora, estudantes, convidados e monitores, paradas obrigatórias para sentir, só sentir, vivendo, assim, esteticamente e subjetivamente as experiências, no sentido posto por Larrosa Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

A exemplo disso, a experiência do banho de mar foi a que mais me tocou, por ser algo tão inesperado e, ao mesmo tempo, tão potente e catalisador de se viver e sentir. Um grupo de quase 40 pessoas entrando no mar e vivendo essa experiência estética plenamente me faz perceber o quanto o “trivial”, o rotineiro (ir à praia para quem vive em Fortaleza) pode ser sentido, pensado e visto de outra forma, de um ângulo mais sensível. É como se o nosso olhar se ampliasse para todo o acontecimento, não de forma objetiva, mecâni-

ca e descompartmentada, mas de um modo mais subjetivo, estético e holístico.

As aulas/experiências, como a ida ao Parque Ecológico do Cocó, a visita a exposições, a oficina de encadernação artesanal, as vivências sensoriais e corporais, as intervenções artísticas e estéticas e tanto mais que vivemos me fez, como monitor, sensibilizar-me com o outro que me cerca, apreciar os pequenos e desimportantes lugares e lugarejos e aprender com tudo aquilo que está disponível ao meu redor. Os meus sentidos se tornaram mais abertos e sensíveis para receber o que me chega, toca, fascina, interpela e convida. E tudo isso era visível também nos momentos de acompanhamento com os estudantes e os registros dos momentos, pois as expressões criativas deles, as fotos, os vídeos e os depoimentos nos sinalizavam o quanto as vivências proporcionadas, de fato, atravessavam a todos nós.

Desse modo, o vivido e o construído na disciplina de Educação Estética me fazem repensar e ser um educador que esteja sensibilizado com as diferenças, as riquezas, as possibilidades, as diversidades, os espaços, as pessoas, enxergando-os de forma inteira, criativa, ativa e sempre potente.

Para Hildenille: quase terminando o curso de Pedagogia, sentia que estava tudo automático, inclusive na área da Educação; parecia que estava vivendo em uma constante reprodução do tradicional, em que a sala precisa ser disciplinada, silenciosa e receptiva. E o que eu mais me questionava era se a escola precisava ser quase como um quadrado, assim veio para mim a disciplina de Educação Estética, como um presente de fim de graduação, mudando muito do meu olhar como futura pedagoga.

Foram dias intensos. Como estudantes, fomos levados a sentir; aprendemos a “respirar” e prestar mais atenção

naquilo que está ao nosso redor e apreciá-lo. Uma das coisas que mais me deixaram intrigada foi no quanto podemos nos surpreender se de fato olharmos lugares que para nós são ambientes comuns, considerando que estamos lá todos os dias, e uma de nossas experiências foi exatamente essa: deparamo-nos com espaços e objetos inusitados, que em momento algum havíamos notado que existiam; chegava a ser mágica a forma como as coisas apareciam à nossa frente: meio que antes de irmos para fora, estávamos tendo um olhar mais sensível e estético da nossa própria casa.

Nossas experiências externas não foram diferentes. Dentre todas, creio que o banho de mar foi a mais inusitada, levando em conta que estamos tratando de uma disciplina acadêmica, em que geralmente focamos questões bem específicas e algumas vezes até maçantes. Estivemos no lugar do sentir, em vez do fazer. Para mim, a mais tocante das experiências está ligada à visita à exposição “De corpos no mundo”, que, na verdade, eu não vi, mas senti. De olhos fechados o tempo inteiro e usando de nossa sensibilidade e imaginação, sentimos através do tato uma grande gama de objetos e esculturas; estávamos entregues de forma plena, cada vez mais fascinados com o que deixamos passar em nosso cotidiano.

Acredito que participar de cada momento tocou meu eu profissional futuro; o sentir das experiências me trouxe exercícios profundos de reflexão acerca do olhar sensível que eu, como pedagoga, necessito ter para com as crianças, sendo estes pequenos seres de mundos próprios e, por vezes, pouco compreendidos. Ser adulto já é bastante difícil, pois temos constantes problemas e responsabilidades a cumprir, mas jamais devemos nos esquecer daquilo que importa, que é o viver. Como nos diz Duarte Júnior (2001), o

grande desenvolvimento tecnológico e o pensamento humano voltado geralmente para a economia vêm empobrecendo e regredindo nossa vivência social e cultural, deixando o ser cada vez menos sensível em sua forma de se relacionar com a vida. Nessa disciplina em que estávamos muito presentes, isso ficou muito claro, fazendo-nos refletir no quanto essas ações interferem dentro da educação e conseqüentemente no futuro e qual pode ser o papel do(a) professor(a) diante disso tudo.

Referências

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Plano, 2002.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

3 A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap3>

TAMARA QUEIROZ BEZERRA LARRIPA

Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela Uninter e licenciada em Teatro pela UFC. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Integrante do projeto de extensão Ateliê do Instituto da Primeira Infância (Iprede). Integrante do grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna).

Endereço eletrônico: tlarripa@gmail.com

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação Ambiental e licenciada em Artes Plásticas pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG). Arte-educadora. Professora adjunta da UFC. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). Líder do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna). Coordenadora do projeto de pesquisa Ateliê do Instituto da Primeira Infância (Iprede): experiência estética na 1ª infância no 3º setor. Colaboradora do programa de extensão Ateliê do Iprede.

Endereço eletrônico: lugoldberg@hotmail.com



presente texto partilha experiências e reflexões acerca do Estágio em Docência, componente obrigatório da Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizado na disciplina de Educação Estética, ofertada para o curso de Pedagogia da UFC no semestre de 2019.2, ministrada pela professora doutora Luciane Germano Goldberg. Considerada uma experiência que ultrapassou as expectativas de aprimorar competências e habilidades docentes, contou com 40 estudantes matriculados, uma estagiária do mestrado em Educação da UFC, uma estagiária do mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da UFC, dois monitores voluntários, um pedagogo da UFC e um doutorando em Educação da UFC.

Como atividades do estágio, a equipe de monitores e estagiários participou do planejamento inicial da disciplina juntamente com a professora Luciane, que trouxe propostas inovadoras de experiências sensíveis que, somadas às propostas da equipe, foram pensadas a atender aos objetivos da disciplina. Além do planejamento inicial, acompanhamos todas as atividades em diálogo com a professora, observando, participando, refletindo e discutindo sobre a repercussão de cada aula, em uma avaliação processual durante todo o semestre. Traremos aqui uma narrativa em 1ª pessoa atravessada pela experiência vivida através dos olhares da mestrande Tamara Queiroz Bezerra Larripa, a seguir.

Ter estagiado nessa disciplina durante o curso de mestrado me trouxe a convicção de estar no lugar certo, na

profissão certa, com uma missão social, espiritual e afetiva a ser cumprida, trilhando um caminho de afetos, de sementes plantadas e de frutos colhidos. Por isso, desejo que as regras acadêmicas me permitam uma escrita poética neste capítulo, pois não tenho como enquadrar tantas experiências que transbordam fluidez em apenas um formato. O lugar de estagiária traz um certo encanto, porque, às vezes, estamos de um lado, como estudante, e às vezes, do outro, como professora em formação. Ao mesmo tempo que participamos de algumas experiências junto com os estudantes e pudemos “sentir na pele” (literalmente) as sensações, emoções e reflexões ao estarmos expostos a essas vivências, por outro lado, fomos inspirados a pensar em como proporcionar tais experiências com tais objetivos para nossos futuros estudantes. Com isso, pudemos compreender o alcance dessas vivências, a nível educacional, sensorial, estético, vital. Como afirma Larrosa Bondía (2002, p. 21):

[...] experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.

Assim, nessa disciplina, certamente todos fomos transformados.

No contexto atual de vida, de trabalho, de administração das mais diversas atividades em nosso cotidiano, o uso, muitas vezes, excessivo da tecnologia nos deixa em um ritmo acelerado, com a sensação constante de pressa e de que “não temos tempo”. E essa sensação não afeta apenas a nós, adultos, mas também afeta as crianças e os adolescentes. Essa pressa constante nos torna, de alguma forma, “anestesiados”, com dificuldade de sentir:

[...] decorrendo daí todo um anestesiamiento das capacidades sensíveis humanas, um afastamento acentuado da natureza e a concepção do mundo como uma construção exclusiva da ciência e da tecnologia. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 222).

É a realidade da sociedade atual, e a escola, sendo parte da sociedade, é composta por sujeitos apressados e anestesiados. Diante desses aspectos, refletimos sobre a qualidade das experiências que são propostas dentro da escola e de espaços formativos. De que forma os professores podem propor ensinamentos e aprendizagens sensíveis sem que tenham experienciado tais situações?

Para Duarte Júnior (2002, p. 16), “[...] uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética”. Sendo assim, compreendemos que a Educação Estética se relaciona com a arte, mas não se limita à arte. Nesse sentido, um professor, de qualquer área de conhecimento, ao vivenciar experiências estéticas, pode desenvolver sua sensibilidade, tornando-se mais disponível para acessar seus alunos, a partir de sua percepção ampliada, como também pode se inspirar na experiência que vivenciou para proporcionar novas experiências para seus alunos.

Por acreditar em uma ação transformadora, essa disciplina foi idealizada com o objetivo de proporcionar aos estudantes experiências estéticas diversas e singulares em contato com a natureza e com a arte, visando à “educação dos sentidos”, que contribuam para a formação reflexiva e crítica de educadores multiplicadores em Educação Estética na sociedade como um todo. Por estarmos em uma intersecção entre o curso de graduação em Pedagogia (com estudantes da

graduação) e o curso de mestrado (com os estagiários), através da disciplina de Educação Estética, ampliamos nossos olhares e entramos em consonância com as teorias estudadas sobre educação, experiência e estética, potencializando e concretizando novas experiências no contexto educacional. Dessa forma, os aspectos que considero mais relevantes da experiência do estágio foram as metodologias utilizadas, como as aulas de campo, as oficinas de produção artística e a avaliação a partir dos diários de itinerância (BARBIER, 2002), que serão brevemente explicadas a seguir.

Dentre as aulas de campo, nós visitamos a exposição de arte denominada “De corpos no mundo”¹, em que apreciamos as obras de olhos vendados, tocando as obras com o auxílio de monitores da exposição; nós olhamos com as mãos, ouvimos com os corações, cheiramos doçura, alimentamo-nos de cores. Participamos de uma aula de campo na praia, tomamos um banho de mar coletivo, meditamos, refletindo sobre qual experiência estética acontece a partir do cheiro do mar, do gosto salgado, da sensação do vento, da textura da areia, das cores que se misturam no céu, no mar e na terra. Caminhamos na trilha do Parque Ecológico do Cocó (Fortaleza-CE), observamos as diferenças dos verdes das folhas, das plantas e das árvores, sentindo os cheiros das matas, vendo peixinhos na água, fizemos um piquenique e experimentamos sabores de olhos vendados, sensações que podem ser identificadas na poesia elaborada durante essa aula de campo, a seguir:

*Eu vi meu reflexo... queria que fosse meu espelho de mim...
tentei tocar, ele sumiu... me procurei, me perdi... me vi no*

¹ Exposição idealizada pela professora doutora Tatiana Zylberberg, no Instituto de Educação Física e Esportes (Iefes) da UFC. Para saber mais, acessar: <https://decorposnomundo.wordpress.com/>.

meio das folhas, me vi no meio dos peixes... daquele dia em que eu quase não ia, a cabeça doía... mas pensei... tenho que ir... que bom que eu fui... e me vi... me vi na mata, me vi nas folhas, me vi na água, me vi nas flores, me senti... respirei, desanestesei, abracei... vi uma trilha, um caminho, vi escolhas... vi flores se abrindo e sorrindo, querendo alcançar outras flores e outros perfumes... eu senti. (TAMARA).

Dentre as oficinas de produção artística, experimentamos o “Agitprop” junto à artista visual Aline Albuquerque, em que escrevemos palavras ou frases de impacto em placas, que dizem mais do que palavras podem dizer. Construímos fanzines e painéis refletindo sobre os conceitos de experiência, de educação e de estética. Fomos “caçadores de beleza” no território da faculdade e propusemos intervenções estéticas no espaço físico da instituição. Confeccionamos cadernos artesanais, que se transformaram nos diários de itinerância, em que os alunos fizeram os registros de cada aula, cada um à sua maneira; ao final da disciplina, o diário foi uma das atividades de avaliação, de forma processual².

Dessa forma, através desta disciplina, pudemos compreender o quão são importantes as experiências fora da sala de aula, ampliamos nossa percepção para o espaço cotidiano, refletimos sobre as mudanças que podem vir a acontecer e identificamos as reflexões e os efeitos de cada atividade para os estudantes de Pedagogia nos relatos dos diários. Inspiramos novas perspectivas no contexto educacional e compreendemos que podemos fazer a diferença,

² A professora Luciane Goldberg apresenta a experiência da disciplina de Educação Estética no evento *on-line* “Webnario de Educação Estética e formação docente”, ocorrido em julho de 2020. Para ver em imagens o que vimos, acessar a *live* que inicia no marcador de 1h35m: <https://www.youtube.com/watch?v=Xei0PfHhzCo>.

que podemos pintar muitos arco-íris num mundo que tem ficado a cada dia mais cinza. Entendemos que não são apenas ideias, porque nós vivenciamos na prática cada palavra da teoria bonita dos textos. Nós sorrimos, choramos, abraçamos, chegamos (em alguns dias) tristes e saímos felizes das aulas. Nós transformamo-nos, desanestesiamos-nos, criamos e executamos propostas de estesia entre nós e para outros.

Alguns desses estudantes experimentaram, em suas salas de aula com seus alunos, atividades inspiradas pelas vivências da disciplina, apresentaram seus relatos e suas impressões, trazendo respostas positivas de seus discentes às atividades realizadas. Identificamos que a palavra que mais se repetiu nos diários dos estudantes foi “gradidão”.

Concluimos que, ao passar por experiências estéticas e formativas, os estagiários e os futuros pedagogos foram inspirados a criar, e criaram, novos contextos e novas experiências para si mesmos e para seus futuros alunos, ampliando seus conhecimentos, multiplicando as experiências e (re)significando sua formação docente e discente, pois “[...] aqui está o ponto fundamental de ligação entre a educação e a experiência: o sujeito que já passou pela experiência ajuda o outro a elaborar a sua” (SILVA, 2014, p. 27).

Referências

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Plano, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

SILVA, C. V. *Teatro e currículo em contracena*: sentidos para a proposta pedagógica do curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES E A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap4>

JAMILA HUNÁRA DA SILVA SANTOS

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade do Maciço de Baturité (FMB) e graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica). Membro do grupo Investigação em Arte e História (Iarteh). Ex-membra do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (Gepae), do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar em Ensinos Quilombolas (Gemeq), do Programa de Educação pelo Trabalho e para a Saúde (PETGraduaSUS). Docente da instituição de ensino superior Faculdade das Américas (Fadam).

Endereço eletrônico: jamilahunara@gmail.com

JUSCILENE SILVA DE OLIVEIRA

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau. Coordenadora do Grupo de Estética, Literatura e Educação. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da UECE, junto ao Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE). Docente convidada da Instituição de Ensino Superior Faculdade Sobral de Oliveira (Faesdo) e professora mediadora de cursos para discentes de nível superior na Faculdade Plus (pós-graduação).

Endereço eletrônico: juscy.silva@hotmail.com

BRENNIA MARIA GUERREIRO LÔBO

Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi) e graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica), com formação complementar em Saúde Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e O brincar. Participou como voluntária no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PETGraduaSUS). Integrou o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (Gepae). Estagiou no Núcleo Ampliado à Saúde da Família (NASF) e na Clínica de Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). Pesquisa sobre transexualidade e gênero.

Endereço eletrônico: breninhalobo@hotmail.com

Para compreender a finalidade da arte na Educação Infantil, parte-se do fundamento da ontologia *lukacsiana* como referencial teórico esclarecedor da importância do desenvolvimento do trabalho na constituição do ser social. O acúmulo histórico das objetivações do trabalho, tanto materiais quanto não materiais, engendrou novas necessidades e novas possibilidades ao homem e à sociedade, dentre elas, a arte.

A educação nasce como um complexo social da necessidade de o homem transmitir aos demais membros de sua espécie os conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, etc., bem como a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens. A história nada mais é do que o resultado da relação entre a consciência humana e o mundo objetivo. Quanto à arte, Lukács (1982) explica que é produto histórico tardio, ou seja, ela surge ainda vinculada a um solo prático mágico, juntamente com a ciência e a religião, vai se diferenciando e especificando até alcançar uma autonomia, uma função social própria, que responde pelo processo de autodesenvolvimento humano.

O ensino de arte, então, não pode ser separado do processo de autoconstrução do homem como ser social, gênero. A educação dos sentidos é indispensável à fruição artística. Os sentidos humanos, desde os mais fundamentais, como a visão, a audição e o paladar, até o sentido do belo, acima, devem ser educados.

Nessa perspectiva, tem-se o objetivo de relacionar a formação de professores para o ensino de arte e a educação

dos sentidos, partindo da contribuição do método *lukacsiano*, de modo que reflitamos sobre a função exercida por elas na docência, sobre a vida dos sujeitos e sobre as suas contribuições para a formação humana.

A arte nada mais é do que a resposta advinda de um longo movimento humano, no qual a atividade dos homens deu origem às suas necessidades, sejam elas de ordem primária, material, sejam elas de ordem secundária, não material, a saber, a arte. Conforme Lukács (1970), ao produzir arte, o homem se apresenta como uma forma peculiar do reflexo da realidade que se distingue do real e age tanto na consciência dos sujeitos imersos no cotidiano como também na ciência. Ainda para o filósofo húngaro:

A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito. (LUKÁCS, 1970, p. 274).

Referir sobre a arte no contexto educativo nos leva a abordar aqui a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani (2008, p. XX), para quem:

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, considera como elemento primordial na educação o papel desempenhado pelo professor e sua função de transmitir a cada aluno o saber sistematizado.

Esse desenvolvimento processual da cultura como objeto imanente ao homem possibilita o desenvolvimento da consciência e conseqüentemente os sujeitos são humanizados. Esse processo é classificado por Saviani (1996) como dialético, na medida em que age no campo de passagem en-

tre o homem comum e o homem consciente filosoficamente. Seria a atividade, segundo Saviani (1996, p. 2), de:

[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Ao discorrer sobre a importância da arte na formação dos sentidos humanos, é válido ressaltar os motivos pelos quais ela ainda é vista como intocável e para poucos. Em uma primeira esfera, pela visão equivocada de que a arte é apenas para aqueles que possuem o dom. Já em um segundo plano, a ideia de que a arte é resultante de uma inspiração criadora maior. Essas falsas percepções são incorporadas pela sociedade nas escolas e conseqüentemente passam a nortear as práticas educativas.

Em se tratando do processo de escolarização, a figura do professor é o instrumento principal para a transformação teleológica do educando no campo do ensino, seja da arte ou de quaisquer outras áreas de aprendizagens. Referência no campo de ensino da arte, Barbosa (1978, p. 13) defende que: “Os novos métodos de ensino da arte não são resultantes simplesmente da junção da Arte e Educação, muito menos da oposição entre elas, mas da sua interpenetração”.

Faz-se importante ressaltar, contudo, que o professor necessita de formação direcionada para o ensino da arte para além do uso metodológico. Baseando-se nas considerações feitas no decorrer deste texto e tomando como aporte o conceito acima da referida autora, surge-nos a necessidade de lembrar como outrora descrito a diferenciação básica dos conceitos de Arte-Educação e Educação Artística, bem como se dá a aplicabilidade destas dentro do atual contex-

to escolar, especificamente tratando-se do ensino oferecido aos filhos da classe trabalhadora.

Limites permeiam as categorias de Arte-Educação e de Educação Artística, que são, de fato, distintas. Proporcionar aos alunos um cenário educativo baseado no ensino de Arte-Educação implica possibilitar a eles, por meio de vivências, um movimento recíproco entre os complexos da arte e da educação, sempre na perspectiva de desenvolver uma relação subjetiva dos educandos com o mundo exterior.

Diante do atual cenário da educação brasileira contemporânea, surgem questionamentos que nos fazem repensar o ensino de arte no campo educativo. A educação oferecida às crianças filhos e filhas da classe trabalhadora que frequentam as escolas públicas é resultante de uma escola pensada pela classe burguesa que não apresenta interesse algum de que essas crianças sejam formadas no ensino da arte de maneira crítica, criativa e fruitiva. Por isso, usando do espaço de autonomia relativa, o ensino de arte pode caminhar na contramão desse interesse, formando o pensamento crítico e a sensibilidade para a captação livre da realidade concreta e formação do livre pensamento.

A pesquisa é resultado de estudos iniciais de fundamentação teórica, portanto de natureza teórico-bibliográfica, que se propôs a discutir a importância de reafirmar a figura do educador em arte. A arte desenvolve uma função social nos seres humanos, pois, por meio dela, os homens são capazes, de maneira enriquecida, de compreender o mundo e a si mesmos. Essa capacidade é unicamente humana de assimilar e fruir a arte por meio de representações humanas e sociais.

Considera-se que os resultados obtidos com a pesquisa apontam ainda para a necessidade de novos estudos que

apoiem e direcionem as propostas de formação de professores no contexto estético em uma visão contemplativa e frutiva; além disso, que forneçam aos professores de Educação Infantil subsídios para um trabalho coeso e articulador entre prática, ensino e fruição da arte.

A novidade que a posição assumida aqui sobre o ensino de arte na escola pública se ancora em dois pontos centrais: primeiro, é preciso compreender a função social de autoconhecimento social que a arte exerce no mundo dos homens, superando uma visão de arte apenas contemplativa ou que se ancore na produção de seres humanos artísticos inatos; a segunda diz respeito a inserir esse conhecimento na prática pedagógica de ensino das diversas artes, o que passa pela formação das professoras e professores.

Tomando as duas colocações acima como pressupostos, a formação de professores para o ensino de arte não pode se ater apenas à técnica ou à história, ou ainda ao acesso à arte, mas precisa voltar-se para a formação da capacidade desses professores de fruir qualitativamente das obras de arte, ou seja, formar os sentidos, que, na sociedade capitalista, são embrutecidos por um cotidiano alienador e, muitas vezes, cruel.

Ensinar arte para crianças em tempos de um governo de extrema direita é uma tarefa de resistência, sem dúvida. Ensinar para as crianças os fundamentos de sua vida, de seu cotidiano, é uma tarefa imprescindível para os nossos tempos. A arte é uma aliada indispensável nesse processo porque ela exerce essa função por si mesma; basta que nossas alunas e nossos alunos sejam capazes de fruir qualitativamente do que a arte tem para ensinar.

Referências

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, n. 4, p. 1-21, 1970.

LUKÁCS, G. *Estética 1*: la peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijaldo, 1982. v. 1.

SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

5 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA O ENCANTO: O PAPEL DA ARTE DA PALAVRA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA/NARRADORA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap5>

- * Utilizaremos a nomenclatura no feminino levando em consideração que a maioria dos profissionais da educação que atuam com crianças são do sexo feminino, como uma maneira de valorizar este trabalho que há tempos é desenvolvido por muitas mulheres.

REBECA BAIA SINDEAUX

Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora e contadora de histórias. Experiência na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior. Atua e pesquisa na área de literatura infantil e na arte de contar histórias.

Endereço eletrônico: rebeca.baia.sindeaux@gmail.com



presente texto¹ tem como objetivo discutir brevemente sobre as contribuições da arte da palavra para a formação docente, para ampliar o exercício da docência, à medida que o contato com as histórias alarga consideravelmente a formação humana e contribui para uma prática educativa mais adensada naquilo que nos torna humanos.

O que acontece quando ouvimos uma história? Como a experiência ou a vivência com a literatura (arte da palavra) pode colaborar com a formação da professora/narradora? Conforme a professora e contadora de histórias Regina Machado (2015, p. 42):

[...] quando ouvimos um conto [...] temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do 'era'.

Ou seja, o conto estabelece, a partir das experiências, uma relação única com cada pessoa que o escuta, acarretando “[...] um efeito particular sobre cada ouvinte” (MACHADO, 2015, p. 43). Cabe elucidar que, para se contar, é indispensável ouvir, então um bom contador de história é, antes de tudo, um bom escutador de histórias. E, dessa maneira, a prática de ler, ouvir e estudar os contos para serem narrados na escola acaba por dar à professora/narradora a condição “humanizadora”.

¹ É fruto de nossa dissertação no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nessa perspectiva, a literatura contribui com nossa formação em sentido *lato* e, para isto, é preciso levar em conta que:

[...] a força da história é tamanha que o narrador e o ouvinte caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. [Assim ficamos] [...] magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelo enredo. (COELHO, 2004, p. 11).

Então, a necessidade de ter contato com a arte da palavra se apresenta como condição humana, pois, como nos alerta Cecília Meireles (2016, p. 20), “[...] a Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É nutrição”. Assim, podemos:

[...] concluir que a história é alimento da imaginação, [assim sendo] [...] permite a auto-identificação [*sic*], favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança. (COELHO, 2004, p. 12).

Acreditamos, assim, que o trabalho com a literatura, através da prática de narrar história, desempenha uma função própria, desligada das intencionalidades didático-pedagógicas. Segundo Machado (2015, p. 46), tanto o momento de contar como as possibilidades de trabalhos que possam ser feitos com a literatura:

[...] têm uma função, digamos em si, e ao mesmo tempo uma função ligada ao papel que o exercício da imaginação desempenha no processo de construção de conhecimento como um todo.

Desse modo, a arte de contar histórias e o trabalho com estas:

[...] como uma atividade em si [...], possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configuração de experiências. [Afinal,] [...] a atividade de contar histórias constitui uma experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível. [...] Justamente por atuar no alargamento de referências imaginativas, por aguçarem a curiosidade sobre questões humanas tecidas nos encadeamentos narrativos, por abrir portas e janelas para perguntas que muitas vezes estão fervilhando na experiência de vida dessas crianças, por apresentar dizeres de grande articulação poética que sedimentam o terreno para o ‘bem dizer’ de suas descobertas linguísticas. (MACHADO, 2015, p. 47; 49-50; 57).

Levando em consideração as discussões anteriores sobre a relevância da literatura para a aprendizagem e desenvolvimento humano, assim como as possibilidades educativas, culturais e sociais mediante as intervenções operadas pela arte de contar história, toma-se como necessário levantar o questionamento de como as professoras/narradoras poderão se preparar para melhor trabalhar as narrativas (MACHADO, 2015).

Um dos primeiros elementos destacados por Machado (2015), a fim de que haja um efeito produtivo no trabalho com as narrativas, é a necessidade de educar a escuta. E, para a referida autora, quem primeiro precisa educar a escuta é o educador. Todavia:

A escuta depende de uma preparação cujo ingrediente fundamental é o silêncio do educador, que deve deixar de lado objetivos pedagógicos atrelados de modo rígido à apresentação de um conto às crianças. (MACHADO, 2015, p. 50).

Temos clareza de que se pode aprender sobre filosofia, geografia, religião, matemática, etc. em contato com as his-

tórias, mas não é este o cerne deste trabalho. Faz-se necessário perceber que a hora da história é o momento de se fazer repercutir as palavras na sonoridade, no ritmo, no sabor, de modo claro e encantador, garantindo uma aventura estética, fruição e deleite, colaborando para o desenvolvimento de nossa humanidade, por isso: “Ler e contar bem significa fazer ressoar as palavras de modo cadenciado, claro, saboreado, estando ele mesmo inteiramente presente nessa ação, sem querer ensinar” (MACHADO, 2015, p. 50). Quanto à educação da escuta das crianças, é preciso um investimento maior de tempo de deleite; é preciso acreditar na potencialidade deste trabalho com as narrativas; é preciso possibilitar vivência em que se possa apreciar novas formas de atenção e percepções, tendo em vista que: “[...] a educação da escuta não se dá assim de repente, porque as crianças vivem num universo de balbúrdia e desconcentração promovido por quase tudo à sua volta” (MACHADO, 2015, p. 50).

Ler história para as crianças ou contar de memória, segundo Abramovich (1997), é sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens; é também suscitar o imaginário; ter a curiosidade respondida; é encontrar outra ideia para solucionar questões; é esclarecer melhor as próprias dificuldades; é poder sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, o medo, a alegria, o bem-estar, a insegurança e a tranquilidade.

Para que seja possível que esse objetivo ocorra, é preciso que a professora/narradora tenha a consciência de que, na arte da palavra, o que deve se destacar é a história – a palavra é a grande “estrela” – e que, através da potência do conto e de como aquele que narra articula seus recursos internos, o ouvinte consegue construir as imagens, construindo, assim, as paisagens do conto. Desse modo, o contador é

instrumento, o meio pelo qual a palavra é proferida e disseminada ao mundo.

Existe uma quantidade considerável de professoras que pensam não saber contar histórias. Nesse caso, é importante lembrar que a experiência humana se dá através de processos de aprendizagem, de tornar-se. Portanto, o primeiro passo é desprender-se e experimentar, redescobrir-se e, assim, (re)construir a sua própria criatividade – imaginação criadora –, e uma boa estratégia para auxiliar nesse trabalho é se tornarem elas mesmas apreciadoras, leitoras, escutadoras de histórias, de maneira a repensarem suas práticas educativas. Outro passo primordial é reconhecer que as histórias são essencialmente indispensáveis a quem ouve ou conta, tendo em vista que elas contribuem com a formação desses, e ainda entender que, para ser sensibilizado pela história, é preciso gostar dela e visualizar suas paisagens – a construção de um mundo concreto na abstração do pensamento –, para poder contá-la.

No que se refere às questões acima mencionadas, Coelho (2004, p. 9) destaca que, “[...] como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas” e que, mesmo sendo:

[...] uma arte que lida com matéria-prima especializada, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser *desenvolvida, cultivada*. (COELHO, 2004, p. 9, grifo nosso).

Ou seja, é possível apreendê-las/aprendê-las, por isso a importância de a formação docente contemplar uma formação estética e de apreciação da arte.

Levando em consideração o valor humanizador da arte, saímos em defesa da necessidade de contar e ouvir história, porque no momento da narrativa se faz presente

a voz que acolhe, aconchega, diferentemente da voz do comando, tão comum aos adultos – seja no âmbito familiar ou escolar –, responsáveis pela educação das crianças. Mas, quando a mãe, o pai, a avó (ou alguém; até um irmão mais velho) sentam à beira da cama ou na ponta da rede para ler ou contar uma história, “[...] é outra voz, que se torna mais tranquila e harmoniosa. É um outro contato humano, num tom mais colorido, divertido, vibrante, misterioso” (MACHADO, 2015, p. 57). Igualmente, quando uma professora, um professor:

[...] se dispõe a trazer um conto para seus alunos, pode estabelecer um contato com eles, de imaginação para imaginação, no qual essa mesma qualidade viva se apresenta de modo insubstituível. (MACHADO, 2015, p. 57-58).

À guisa de conclusão, consideramos que através do conto se estabelece a relação entre quem conta e quem ouve. E é “[...] através dessa relação que o conto vai adquirindo seus matizes, suas nuances. Contador e ouvinte recriam o mesmo conto infinitas vezes” (MATOS; SORSY, 2007, p. 8). Então, a professora/narradora pode, ao narrar uma história, construir uma relação direta com as crianças que a escutam, as quais podem recriar juntas o conto a cada nova narrativa, e essa ação é humanizadora.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO, B. *Contar histórias*: uma arte sem idade. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Revivolta, 2015.

MATOS, G. A.; SORSY, I. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2016.

6 A DOCÊNCIA EM MÚSICA E O CONFLITO ENTRE POSTURAS ABSOLUTISTAS E RELATIVISTAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap6>

SILVIA CORDEIRO NASSIF

Livre-docente na área de Licenciatura, doutora em Educação, licenciada em Letras e bacharela em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente no Departamento de Música e no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp. Pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Corpo, Arte e Educação (Laborarte). Coordenadora do grupo de pesquisa Música, Linguagem e Cultura (Musilinc). Desenvolve pesquisas na área de Educação Musical na sua interface com a linguagem, o desenvolvimento humano e a cultura.

Endereço eletrônico: scnassif@gmail.com

JORGE LUIZ SCHROEDER

Doutor em Educação e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e bacharel em Composição pela mesma instituição. Profissional de pesquisa do Instituto de Artes da Unicamp. Coordenador do grupo de pesquisa Música, Linguagem e Corpo (Musilinc). Professor pleno do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp. Pesquisador convidado do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) da Faculdade de Educação da Unicamp.

Endereço eletrônico: schroder@unicamp.br

Não é equivocado afirmar que vários dos conflitos enfrentados pela prática docente nos vários campos do conhecimento por onde ela trafega podem aparecer de modo amplificado no campo da Educação Musical. Ainda que o campo artístico como um todo sofra das mesmas crises e contradições, iremos nos deter aqui no campo musical. Para que o problema que iremos apresentar possa ser mais bem compreendido, relembramos rapidamente que, para nós, “[...] a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 31). Como consequência direta dessa concepção, temos que os processos educacionais são elaborações históricas e geográficas, isto é, são procedimentos dinâmicos que de alguma forma acompanham – adiantados, sincronizados ou mesmo atrasados – as mudanças das bases socioculturais de uma comunidade específica.

Não é difícil imaginar tal situação no campo musical. Basta evocarmos a enormidade de tipos de músicas diferentes que podemos acessar nos vários espaços virtuais da internet. São registros de manifestações captadas em momentos históricos e regiões específicas e que destas carregam suas marcas: constituem-se em obras que permitem, com maior ou menor facilidade (dependendo também evidentemente das referências dos ouvintes), sua identificação. Contudo, ao ser incorporado ao campo educacional – à *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) –, esse universo musicalmente diversificado precisa cumprir algumas con-

dições. Dentre elas, destacamos (além da sistematização, que envolve a distinção e a hierarquização de elementos) uma abordagem ampla, unitária e absoluta do conhecimento, eleita entre as várias existentes (que comumente serão dispensadas dos processos educacionais).

É, portanto, entre as fronteiras desse universo amplo e dinâmico de concepções, percepções e procedimentos práticos musicais e uma exigência de unicidade de abordagem que transitam as professoras e professores de música. E a contradição que gostaríamos de discutir aqui provém dessa situação. De certa forma, a docência em Música carrega o fardo de ter que decidir frequentemente entre uma abordagem mais ampla do campo musical e uma abordagem mais restrita.

Ainda que tenhamos em nosso campo algo parecido com uma dimensão “gramatical” da música – visto que possuímos uma *escrita* específica, uma *teoria*, além de uma *história* e até mesmo uma *filosofia* da música – propícia para a sistematização, assim como em outros campos do conhecimento, essa gramática musical possui fronteiras rígidas a ponto de não permitirem a entrada de várias das músicas existentes. Isto acontece porque a teoria musical foi estabelecida a partir de práticas musicais específicas (no caso da escrita musical, por exemplo, foram as práticas da música europeia desde as cortes dos séculos XV e XVI até o período romântico do século XIX). As categorias e elementos que compõem as teorias musicais (regras de harmonia e de melodia, estudo das formas musicais, da rítmica, dos jogos de intensidades e de articulação, modos de instrumentação ou orquestração etc.) são extraídos de certas criações musicais bem determinadas, assim como também acabam estimulando a criação de músicas dentro do mesmo campo de concepções.

Essa discussão é atualmente bastante presente no nosso campo educacional (PENNA, 2018; QUEIROZ, 2004), o que atesta, por um lado, sua importância para o campo musical e, por outro, mostra a complexidade e as dificuldades para resolver o impasse. Diante desse quadro, coloca-se a seguinte questão: seria possível abordar toda música através de uma só concepção educacional? Com o objetivo de repensar as práticas docentes em Música de uma maneira mais abrangente, a seguir colocamos em discussão duas tendências principais em relação a esse problema. Nosso intuito é mostrar que, se o conflito é inevitável, sua superação é necessária.

A primeira tendência que abordaremos responde afirmativamente à nossa questão, pois considera ser possível uma abordagem única das músicas e é oriunda de um pensamento mais tradicional, que algumas estudiosas chamam de conservatorial (PENNA, 2012; VIEIRA, 2000). Essa tendência geralmente comprova sua eficácia em situações de ensino e aprendizagem que se limitam a trabalhar músicas da tradição europeia dos séculos XVIII e XIX, ou seja, aquelas a partir das quais e para as quais as teorias da música foram originalmente constituídas. Quando tentam, por força das condições culturais atuais, incluir quaisquer outros tipos de música, estas são, em geral, superficialmente abordadas – servindo como “pontes” camufladas que supostamente facilitariam o acesso para a música europeia – e frequentemente deslegitimadas (classificadas como “simples”, “primitivas”, “populares”, “músicas ruins”, “de gosto duvidoso” etc.). É uma tendência, em suma, calcada na escrita, teoria e técnica, com caráter fortemente reprodutivista.

A segunda tendência, que responde negativamente à pergunta formulada, deriva geralmente de concepções

musicais mais recentes, frequentemente sustentadas por estudos antropológicos e sociológicos, mas também por reflexões educacionais de cunho mais crítico (QUEIROZ, 2004). Alguns dos argumentos que utiliza contra a primeira tendência dizem respeito à formação “incompleta” dos músicos eruditos – pelo fato ou de não improvisarem ou de só conseguirem tocar lendo as partituras, por exemplo, o que indicaria uma suposta deficiência no aspecto criativo musical – e à deslegitimação e conseqüente exclusão do campo educacional de uma quantidade muito grande de tipos de música enquadradas pela primeira tendência nas categorias “música popular”, “música tradicional ou folclórica”, “música de massa”, “música midiática”, etc. Ao contrário daquela, nesta tendência predominam a valorização da oralidade, a criação e improvisação, o repertório não europeu e o apreço por abordagens práticas que incorporam, por exemplo, estratégias comumente presentes nas aprendizagens musicais mais informais (como tirar músicas “de ouvido”).

Podemos dizer que cada uma dessas vertentes possui pontos fortes e fracos, de modo que muitos docentes se veem divididos diante dos seus argumentos e proposições. Esse é um dos impasses, na esfera interna dos princípios e concepções musicais e educacionais, que inevitavelmente as professoras e professores de música enfrentam em seu trabalho docente cotidiano. É uma dificuldade também na formação docente em música nos cursos de licenciatura. A despeito disso, pensamos que a superação do conflito é possível e passa por pelo menos três atitudes que o docente poderia assumir.

Em primeiro lugar, precisamos descartar de antemão qualquer posicionamento radicalmente excludente. A negação de qualquer um dos modelos, na nossa visão, deve ser

sempre uma negação dialética, ou seja, uma atitude na qual se nega por incorporação crítica e contextualizada. Em vez de assumir uma das duas posições e jogar fora a outra, colocamos as duas sempre em diálogo, fazendo uso do que nos auxilia em determinado momento e da forma como acreditamos ser a melhor. Com isso, chegamos à segunda atitude necessária ao docente, que diz respeito justamente à centralidade dos contextos de ensino. As possibilidades de educação musical são muitas em termos de locais e objetivos (assim como são muitas as funções que as músicas exercem nas sociedades). O docente pode atuar desde em escolas especializadas (como os conservatórios) até em escolas da educação básica, passando por projetos sociais, Organizações não Governamentais (ONGs) e muitos outros. Em cada uma dessas possibilidades, os objetivos do ensino serão específicos e as pessoas envolvidas terão diferentes relações com a música, e isso demandará distintas atitudes educacionais. Acreditamos não ser possível que um único modelo educacional possa dar conta de tamanha diversidade de contextos. Nesse sentido, docentes que não se abrem à incorporação de várias possibilidades para além do seu lócus musical de origem dificilmente conseguirão ter uma atuação satisfatória. Como decorrência, nosso terceiro ponto diz respeito à impossibilidade de finalização da formação docente e, portanto, da necessidade de que professoras e professores de música se coloquem constantemente em posição de pesquisa e atualização, não apenas em relação às metodologias de ensino, mas também em relação à sua própria vinculação com a música, às suas próprias possibilidades como musicistas.

A educação musical historicamente tentou se colocar, sobretudo no ensino formal, à margem das transformações ocorridas na sociedade, mantendo-se numa espécie de

bolha comunicável e imutável. Contudo, como músicas diversas continuam emergindo continuamente do âmbito cultural das sociedades, acabam por exercer uma forte pressão externa sobre essa bolha educacional que é cada vez mais difícil de ignorar. Somando-se a isso, a incorporação de contribuições dos estudos críticos educacionais e das ciências humanas em geral tem provocado, nas últimas décadas, uma revisão em concepções e práticas antes tidas como inquestionáveis. Este texto, nesse sentido, procurou dar um pequeno passo nessa direção, destacando a contradição entre permanências e mudanças que caracteriza o período atual.

Referências

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, 2004.

VIEIRA PINTO, Á. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

7 DOCÊNCIA EM MÚSICA: EXPERIÊNCIA EM TEMPOS EMERGENCIAIS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap7>

MARIA JOSIMARA SOUSA MATIAS

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Bolsista do projeto de extensão intitulado Bora Viver Melhor: Promovendo a Saúde e a Qualidade de Vida na Região do Geopark Araripe (2016-2017). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) da URCA (2017-2017) no projeto intitulado: Potencialidades e Desafios no Magistério Universitário: Concepções de Professores Formadores. Estagiária de Pedagogia no Educar Sesc – Crato, Ceará (2018-2018). Professora bolsista de redação do projeto de extensão Prevest da URCA.

Endereço eletrônico: josymatias83@gmail.com

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar e licencianda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta do Departamento de Educação da URCA. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Pedagogia da URCA (2010-2012; 2017-2018). Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE e Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais da URCA.

Endereço eletrônico: cicerasineide@hotmail.com

HUGO DE MELO RODRIGUES

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicologia Aplicada à Educação, licenciado em Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (Fafopst). Idealizador e fundador da Sociedade dos Poetas de Barbalha (SPB). Membro do Instituto Cultural do Vale Caririense (ICVC). Membro do Instituto Cultural do Cariri (ICC). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Endereço eletrônico: hugode@hotmail.com



docência é tecida processualmente. Assim, o professor constrói sua identidade ao longo da vida, ressignificando saberes e conhecimentos aprendidos em sua trajetória de formação profissional. Além disso, a profissão docente requer uma articulação com o contexto social, logo as situações sociais se refletem no trabalho do professor. É o que vemos no contexto atual, em que a docência precisou ser reconfigurada emergencialmente para atender às medidas de enfrentamento da pandemia da Covid-19. Nesse cenário, o ensino remoto tornou-se a alternativa emergencial para o momento.

Nesse sentido, a prática docente forçadamente vestiu uma nova roupagem, e os professores precisaram adaptar-se a ela, mesmo sem a formação adequada para atuar no espaço virtual. Nessa lógica, pressupomos que a interposição do ensino remoto trouxe desafios e também possibilidades educacionais. À vista disto, ao considerar nossa experiência pessoal com a música e por reconhecer a importância dessa linguagem da arte para a educação, esta pesquisa destacou a experiência de duas professoras da Educação Básica com o ensino de Música em contexto de pandemia.

O estudo é de natureza qualitativa, tendo se utilizado de fontes bibliográficas e de campo. Para a produção dos dados, foram aplicados dois questionários digitais. O primeiro, com questões fechadas, objetivou obter dados sobre o perfil das professoras entrevistadas. O segundo, com questões abertas, buscou conhecer aspectos da experiência docente

delas em Música, principalmente nesse contexto da pandemia. Nesse sentido, dividimos este estudo em dois tópicos. O primeiro aborda reflexões teóricas sobre o ensino de Música na Educação Básica e o segundo traz relatos das entrevistadas sobre a docência em Música. A seguir, apresentamos uma breve discussão acerca do lugar do ensino de Música na escola.

A música “[...] é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral” (FONTERRADA, 2008, p. 45). Porém, o ensino de Música nas escolas é permeado de desafios, posto que esse campo de conhecimentos, por vezes, é tratado de forma secundária no currículo escolar.

Tal afirmação encontra sustentação no fato de muitas instituições de ensino ainda não oferecerem a Música como componente curricular, mesmo com a obrigatoriedade expressa na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Acreditamos que isso acontece pelo não reconhecimento de sua importância pedagógica, perspectiva fortalecida pela ausência de políticas públicas mais consistentes e efetivas para essa área de conhecimentos.

Mesmo diante desse cenário, é notável a presença da Música nos espaços escolares, ainda que seja:

[...] no recreio, datas comemorativas, danças, atividades de lazer, entre outras, mas muitas vezes ela [...] tem se distanciado de uma abordagem que a considere como área de conhecimento. (LORENTZ, 2015, p. 103).

Dessa forma, a docência em Música mostra-se desafiadora e assume lugar de importância na educação escolar, dado que a Música, além de elemento cultural, é linguagem artística indispensável para o desenvolvimento humano.

Ao considerar esses aspectos, apesar dos desafios citados, atualmente algumas instituições de ensino têm ofertado o ensino de Música como componente curricular. Porém, devido à situação emergencial provocada pela pandemia da Covid-19, a docência em Música tem enfrentado novos desafios, devido à virtualização dos processos de ensino, isto é, a interposição do ensino remoto como alternativa educacional para o momento. Nessa lógica, apresentamos a seguir a análise dos relatos das docentes que ensinam Música em escolas públicas e particulares da região do Cariri.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA 2002, p. 21). A experiência é lugar da prática, da práxis, do ensino e da aprendizagem; é lugar também de enfrentamento de desafios, de crescimento, de construção e de ressignificação de saberes. Em conformidade com tais afirmações, Tardif (2014) enfatiza sobre os saberes experienciais ou práticos. Estes são tecidos no exercício da docência, no ambiente existencial e profissional docente. Tais saberes brotam da experiência e validam-se nela por meio de hábitos e habilidades, do “saber-ser” e “saber-fazer”. Nessa perspectiva, reconhecendo a importância dos saberes experienciais, apresentamos nesta seção a análise dos relatos das docentes entrevistadas sobre a docência em Música. Utilizamos nomes fictícios (Marisa e Ana Lua) para preservar a identidade destas.

Cabe destacar que ambas são professoras de Música na Educação Básica e têm entre quatro e dez anos de experiência na docência do ensino de Música. Marisa leciona em escola particular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (do 3º ao 5º ano); Ana Lua leciona do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Ambas possuem especialização na área musical, e Ana Lua, além de ensinar na Educação Básica, tra-

balha na Educação a Distância e ministra aulas particulares de Técnica Vocal. O questionário aberto permitiu compreender as concepções docentes acerca de ser professora de Música em tempos de pandemia. Elas também ressaltaram os desafios e as potencialidades da prática docente nesse tempo.

Marisa relatou que ser professora de Música é proporcionar aprendizagens significativas; é proporcionar também alegria, diversão e entretenimento. Já Ana Lua destacou que ser professora de Música é sair do lugar, pois a trajetória de uma professora de Música é um misto de resistência, liberdade, beleza auditiva e estética. Além disso, apesar da pandemia e da impossibilidade de se reunir presencialmente, elas relataram que foi possível vivenciar momentos gratificantes. A esse respeito, a professora Marisa destacou:

Nesse momento pandemônico, pude vivenciar momentos musicais não só com as crianças, mas com suas famílias, através de um projeto desenvolvido sobre cantigas de roda [...]. Foi gratificante e emocionante o envolvimento das famílias com as crianças!

Desse modo, entendemos que, mesmo em meio aos desafios de ensinar em tempos de pandemia, a Educação Musical continuou a acontecer e os professores de Música continuaram a resistir na reinvenção da docência. Porém, o “saber-fazer” musical exige socialização e interação entre os sujeitos. Por esse motivo, entre os principais desafios relatados pelas docentes está a dificuldade de interação com os estudantes, visto que, além do acesso limitado à internet, muitos não contam com o apoio familiar, assim como também há o despreparo para tal realidade tanto por parte dos alunos e das famílias quanto por parte dos docentes e da sociedade em geral.

Tendo em vista essa realidade, as docentes relataram as necessidades de readaptar seu trabalho ao ambiente virtual. Ressaltaram, porém, que a aprendizagem fica a desejar. Sobre isso, a professora Ana Lua ressaltou: *“Eu acredito e prezo o aprendizado dos alunos. E, no formato on-line, essa meta se torna muito difícil! Exhaustiva!”*.

Compreendemos, todavia, que em meio aos desafios sempre existe alguma potencialidade a se destacar. Em vista disso, Marisa assinalou que muitas crianças que apresentavam timidez nas aulas presenciais conseguiram se envolver melhor nas aulas em ambiente virtual, com o apoio familiar. Já Ana Lua destacou a importância dos recursos tecnológicos, a possibilidade de acesso aos conteúdos virtuais e a produção de materiais audiovisuais, bem como também a potencialização da prática auditiva, que considera essencial para o processo de musicalização.

Com base no estudo realizado, percebemos que o ensino em contexto pandêmico despontou novas possibilidades ao fazer musical, bem como também revigorou e reacendeu novos desafios. Esse movimento permite a ressignificação de saberes docentes, tecidos na experiência virtual de ser professor de Música, o que tem exigido um esforço maior desses profissionais para oferecer um ensino de Música de qualidade política, humana, pedagógica e técnica, ainda que em condições adversas.

Consideramos que o ensino de Música e o trabalho dos professores desse campo não podem ser negligenciados pelas autoridades governamentais. Nesse sentido, cientes de que este estudo não se esgota, encerramos esta produção com as seguintes questões: quais as políticas públicas para o ensino de Música? Como a formação e a valorização dos professores de Música são contempladas nessas políticas?

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LORENTZ, D. C. O papel da música na educação infantil. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 6, n. 4, s.p., 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

8 *COLLAGE* E ESTUDOS DO CORPO NO ENSINO SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap8>

ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA

Livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação da Unicamp.

Endereço eletrônico: rogermou@unicamp.br

LUIS GUSTAVO GUIMARÃES

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenador pedagógico em Escolas de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Valinhos, São Paulo.

Endereço eletrônico: luis_gustavogui@hotmail.com

A collage questiona o mundo através da superficialidade de seus materiais, de suas imagens e formas, sem jamais oferecer uma resposta ou um sentido muito duradouro. (FUÃO, 2011).

A matéria-prima deste estudo, a partir de experimentações com a *Collage* no ensino superior, buscou aproximar os Estudos do Corpo e a *Collage* aos processos de ensino e aprendizagem na formação profissional de estudantes de licenciaturas, estudantes da pós-graduação e do próprio docente da universidade. O encontro da docência partilhada entre orientador e orientando possibilitou a construção de um percurso criativo e inventivo para colocar em movimento a formação e produção de saberes docentes e profissionais de todos os envolvidos nas disciplinas ministradas no eixo de formação das Licenciaturas Integradas e da Pós-Graduação em Educação entre 2018 e 2020 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Collage 1 – Migração das Teorias do Corpo – *Collage* Analógica



Fonte: Luis Gustavo Guimarães (2020).

As fronteiras entre corpo e alma, carne e tecnologia, Ocidente e Oriente estão representadas na *Collage* “Migração das Teorias do Corpo”, em que o verbo encarnado, identificado por fragmentos de uma das representações da árvore genealógica da linguagem, compõe este mapa visual que foi elaborado para a disciplina Escola e Cultura.

As colagens proporcionaram diálogos para além dos binarismos entre recortar e colar, extrair e embutir, teoria e prática, professor e aluno, por exemplo, para oferecer o encontro entre os fragmentos de conceitos e imagens e um intervalo de significância, como aponta Fuão (2011).

A prática docente do professor, em qualquer nível de ensino, muitas vezes é solitária e independente. Todavia, ao longo dos anos, na formação profissional dos autores em seus espaços de atuação eles construíram e vivenciaram momentos de docência partilhada – codocência –, e isso foi um fator que os aproximou. Nesse contexto do ensino superior, foi estabelecida a prática de trazer para a partilha de saberes aos alunos matriculados nas disciplinas o encontro com diferentes convidados: profissionais diversos, artistas, orientandos e orientandas da pós-graduação do Brasil e exterior alinhados às propostas das disciplinas.

reCORtar - comPOR

O que inaugura a collage é a tesoura, o olhar que paira sobre as figuras, o olho que vaga pelas superfícies impresas em busca de algo. Enfim, o olho seleciona, classifica, divide, organiza, rechaça, associa, discrimina, analisa e constrói. Estudar o fenômeno do corte, do recorte, significa, em última instância, estudar o princípio do ato criador, a poética da criação. (FUÃO, 2011, p. 33).

Os recortes e composições em geral foram feitos de gente, na dimensão dos encontros, e papel e recursos tec-

nológicos, na dimensão da matéria a ser transformada, diferentes corpos que se entrecruzaram durante os quatro semestres entre 2019 e 2020. Foram ministradas três disciplinas na Licenciatura Integrada dos cursos de Graduação da Universidade Estadual de Campinas que são de responsabilidade da Faculdade de Educação, envolvendo alunos dos cursos de Educação Física, Biologia e Enfermagem e uma disciplina na Pós-Graduação em Educação.

As disciplinas em 2009 foram Tópicos Especiais em Educação II (Ciências - Arte - Educação) e Escola e Cultura – Licenciatura Integrada –, que foram ministradas presencialmente, e em 2020 as disciplinas Linguagem e Arte na Educação – pós-graduação – e Escola e Cultura – Licenciatura Integrada –, que foram oferecidas remotamente em virtude do estado de crise mundial em virtude da pandemia ocasionada pelo coronavírus.

O recorte desse período faz referência a duas aulas em cada disciplina ministrada em codocência entre o professor (e orientador) e o artista-visual convidado (orientando de doutorado do professor responsável pelas disciplinas). Cabe ressaltar que a disciplina da pós-graduação foi ministrada por um professor e duas professoras.

Cartografar

Para traçar esta reflexão para além das superficialidades das matérias-primas em jogo e poder pensar nas potências criativas da arte na formação, foi utilizada a cartografia como metodologia (KASTRUP, 2014) para acompanhar as ações de docência partilhada e oficinas de *Collage* atreladas aos saberes docentes e profissionais em circulação (TARDIF, 2014). Em todas as disciplinas foram realizados encontros

dentro da programação temática. A cartografia como metodologia possibilita que todos os envolvidos estejam imbricados durante a jornada. O objeto da pesquisa é delineado, mas não objetificado, o que implica uma abertura para as variações do percurso de criação de efeitos sobre o mundo, e não de um resultado a ser testado e validado.

Collage 2 – Dias Contados – Collage Analógica



Fonte: Tales Reami Dalaneze (2020).

Nas disciplinas presenciais, a dinâmica consistiu em apresentar a *Collage* a partir de obras de *collagistas* e obras produzidas autorais do artista convidado; a partir desse mergulho no universo da *Collage*, os estudantes foram incentivados a levantar temáticas associando os conceitos já estudados na disciplina e suas áreas específicas de interesse dentro da carreira escolhida e em pequenos grupos produzir uma *Collage*. Ao final do encontro, realizaram-se uma exposição coletiva das obras e um diálogo com os alunos-artistas.

Nas disciplinas realizadas a distância, a dinâmica foi similar aos encontros presenciais, iniciando por um encon-

tro via Google Meet em que foi feita uma apresentação/introdução à *Collage* como técnica artística e linguagem e os estudantes tiveram que produzir uma obra relacionando os conceitos estudados e suas áreas de interesse dentro da carreira escolhida, como podemos ver na obra “Dias Contados”, em que o contexto – território – foi reelaborado por Tales. Na turma de pós-graduação, foi produzida uma vídeo-exposição comentada dos trabalhos e, na turma de graduação no segundo semestre letivo de 2020, a exposição dos trabalhos produzidos foi feita durante o segundo encontro do pesquisador-artista convidado, utilizando *slides* com as imagens dos trabalhos em que os estudantes puderam dialogar com os alunos-artistas a partir da socialização das obras.

A obra “Classe de Musculação para Sistemas Musculares” trouxe à tona o sentido social do corpo e da pele, bem como a preparação do corpo para ser preparado para atender aos padrões estéticos de uma determinada época – saberes em cruzamento e circulação relativos à carreira da Educação Física.

Collage 3 – Classe de Musculação para Sistemas Musculares –
Collage Analógica



Fonte: Ana Beatriz Pfarrius (2020).

Ao todo, foram produzidas dez obras coletivas e 59 obras individuais; 12 obras não foram produzidas com a técnica da *Collage* (analgógica ou digital), em que os estudantes buscaram outras linguagens visuais para expressar o que desejavam.

Colar

O lixo, a sucata, a sobra foram os materiais recortados e colados para dar sentido a conceitos e ideias que estiveram em movimento nos encontros de formação. As formas visuais e a potência artística dessas oficinas possibilitaram a vivência impermanente e mutável do fluxo de saberes que são tecidos nos corpos durante o percurso de formação acadêmico e da vida em si. Nada é duradouro, nem mesmo as imagens e os conceitos. Colar na colagem, segundo Fuão (2011), deveria estar mais vinculado a “andar juntos” do que a unir/pregar/grudar. Nesse sentido, os processos de colar ideias e movimentos diferentes na docência partilhada constituem algo que deveria “andar juntos”, estabelecendo outros diálogos entre quem ensina-aprende e quem aprende-ensina.

Referências

FUÃO, F. F. *A Collage como trajetória amorosa*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.



EIXO 2
Formação de Professores:
Identidades, Saberes e Práticas

FESTA

DETERMINAÇÃO

ALBERTA

AMABILIDADE

SERIAL

AMOR

SINCERIDADE

SANTIDADE

TRANQUILIDADE

HONESTIDADE

PESQUISA-AÇÃO

PROFESSOR FORÇA

9 SER PROFESSOR(A) EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DOCENTES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap9>

JACILENE DE OLIVEIRA QUEIROZ ROCHA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atua como professora do Ensino Fundamental I em uma instituição privada em Juazeiro do Norte, Ceará. Endereço eletrônico: jacilenequeiroz7@gmail.com

HUGO DE MELO RODRIGUES

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicologia Aplicada à Educação, licenciado em Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (Fafopst). Idealizador e fundador da Sociedade dos Poetas de Barbalha (SPB). Membro do Instituto Cultural do Vale Caririense (ICVC). Membro do Instituto Cultural do Cariri (ICC). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Endereço eletrônico: hugode@hotmail.com

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar e licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta do Departamento de Educação da URCA. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Pedagogia da URCA (2010-2012; 2017-2018). Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE e Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais da URCA. Endereço eletrônico: cicerasineide@hotmail.com



anúncio de uma pandemia provocada pelo novo coronavírus repercutiu em todos os países, afetando todos os setores da sociedade, gerando lacunas irreparáveis, principalmente na saúde, educação e economia, transformando a vida de milhares de pessoas. O professor foi um dos profissionais afetados com mudanças inéditas e desafiadoras em suas atribuições, tendo que rever conceitos e estratégias de ensino.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva conhecer perspectivas de professoras da Educação Básica sobre possibilidades e desafios da atividade docente no período da pandemia, considerando as aulas remotas ocorridas em 2020 nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular do Cariri, no Ceará. Partimos da ideia de que o professor aprende permanentemente e precisou se reinventar na pandemia.

Mesmo considerando que o novo coronavírus trouxe muita tristeza e dor, entendemos que essa situação mostrou para milhares de profissionais que nada é imutável, logo estamos sempre aprendendo. O processo contínuo de aprender é uma condição humana inevitável, o que nos inspira a dizer que “[...] nós somos quem somos porque somos seres aprendentes [...]” (BRANDÃO, 2019, p. 22). Nesse processo de aprendizagem, demandas inéditas foram solicitadas ao professor no contexto pandêmico, marcado, sobretudo, pelo ensino remoto, de base tecnológica e virtual.

Nesse sentido, as tecnologias educacionais e a internet têm possibilitado que a escola continue a vivenciar o proces-

so de ensino e aprendizagem, mesmo de forma não presencial. Para muitos docentes, tem sido uma árdua tarefa adaptar-se à utilização das tecnologias para o desenvolvimento das aulas remotas, pois a formação para tal constitui uma limitação. Desse modo, de forma inesperada e sem preparo, os docentes se viram imersos em um contexto inusitado, que exigiu mudanças em seu “saber-fazer” docente. De fato:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas *on-line* com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Sabemos que essas mudanças bruscas no sistema educacional comprometeram o processo de ensino e aprendizagem, alargando ainda mais as desigualdades sociais e evidenciando a vulnerabilidade de determinados grupos sociais. Essa desigualdade é visível no sistema educacional brasileiro, o que faz com que o uso do ensino remoto não seja homogêneo. Nesse sentido, a decisão de continuar ou não o período letivo escolar de modo emergencial precisa levar em conta a acessibilidade estudantil à internet, equipamentos tecnológicos e condições sociais básicas de sobrevivência: “[...] já que a pandemia põe em causa os rendimentos das pessoas, atingindo, de forma mais acentuada e cortante, as camadas sociais economicamente subalternas” (AZEVEDO, 2020, p. 6).

Sem perder de vista as desigualdades que antecedem e se revigoram com a pandemia (SANTOS, 2020), optamos por realizar este estudo em uma escola particular do Cariri, sobretudo devido à experiência de uma das autoras na

docência dessa escola. Vale dizer que as condições sociais e econômicas dos alunos nessa realidade permitiram a execução do ensino remoto, exigindo dos professores novas aprendizagens e reinvenções de si e da profissão.

Em termos metodológicos, esta produção compreende um estudo qualitativo, tendo como participantes cinco professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, que desenvolveram suas aulas na modalidade remota no ano de 2020. Os dados foram produzidos através de questionário semiestruturado aplicado de forma *on-line* pela plataforma Google Forms, feito exclusivamente para esta pesquisa.

O questionário abordou o tema “ser professor em tempos de pandemia” e contemplou perguntas fechadas para traçar o perfil dos entrevistados e questões abertas para perceber a perspectiva das professoras sobre a experiência docente em contexto do ensino remoto em uma escola particular.

Vale destacar que as docentes participantes residem na cidade de Juazeiro do Norte, possuem ensino superior completo (35,7%) e pós-graduação completa (64,3%); todas atuam em rede privada no segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais –, com experiência de um ano a dois anos (39,8%) e de dois anos a cinco anos (60,2%) nesse nível de ensino. Elas foram identificadas com nomes aleatórios.

Para atender ao objeto investigado, perguntamos às professoras sobre as principais dificuldades que sentiram para o desenvolvimento do ensino remoto no contexto em que atuam. Destacamos algumas dificuldades elencadas nas falas ilustradas adiante:

Tive dificuldade de gravar vídeo na frente da câmera, pois nunca tinha feito isso antes com tanta intensidade

[...] aprender a manipular software de edição de vídeo e imagem foi algo que no início pesou muito, pois não conseguia fazer nada depois que gravava aula e sempre tinha algum problema técnico. Precisei adaptar os recursos da sala de aula para recursos tecnológicos e aprender a usar esses recursos: roletas, jogos, experiências, entre outros. (GORETE).

Eu tinha o maior receio de não estar passando o meu melhor para os alunos; não tinha certeza se eles realmente estavam aprendendo. Era uma sensação de angústia o tempo todo. (BEATRIZ).

As falas das duas professoras revelam dificuldades técnicas, éticas e pedagógicas no contexto do ensino remoto, o que evidencia a necessidade de repensarmos esses saberes fundamentais na formação de professores, sobretudo no sentido de superar a realidade desafiadora dos docentes em utilizar aparatos tecnológicos em uma sociedade em que o avanço eletrônico é acelerado e constante.

Por outro lado, mesmo diante dos desafios preponderantes, as docentes explicitaram que esse momento de ensino virtual também é prenhe de aprendizagens. Os trechos a seguir revelam possibilidades sinalizadas pelas professoras nesse contexto:

Percebo que a busca pelo conhecimento tem que ser constante. Nunca mais vou parar de buscar, ler, aprender sobre novas tendências e conseguir estar no mínimo preparada para encarar o presente, mas esperando um futuro desafiador. (MARINALVA).

As salas virtuais me deram outro olhar para a educação no que diz respeito à utilização de meios virtuais para ensinar. Precisei abrir mão do medo para navegar fundo nessa ideia que veio para ficar [...]. (ROBERTA).

Hoje posso garantir que a união faz a força, então acredito que, se continuarmos juntando a aula presencial com a aula remota, a aprendizagem dos nossos alunos só tende a

crescer, pois eles são instigados pela tecnologia. A junção da tecnologia com a educação resultou em algo muito benéfico para os alunos. Isso fez com que eu pudesse exercer o grande potencial de utilizar recursos digitais para ensinar. (MARIA).

Percebemos, assim, possibilidades do ensino remoto destacadas pelas professoras, dentre as quais: a necessidade de busca contínua pelo conhecimento; o despertar de um novo olhar para o universo virtual, vencendo medos construídos na trajetória, na busca para se adequar a essas mudanças; o entendimento de que a tecnologia faz parte da vida dos estudantes e pode suscitar aprendizagens ao ser utilizada como recurso pedagógico na sala de aula. Os relatos das professoras expressam o movimento permanente de aprendizagem da docência, traduzida na capacidade de reinvenção da profissão nesse contexto pandêmico.

Nesse sentido, o estudo realizado permitiu conhecer perspectivas de professoras da Educação Básica sobre o ensino remoto no período da pandemia. O objetivo foi alcançado, sobretudo ao possibilitar a percepção de que a realidade da pandemia trouxe inúmeros transtornos e também novidades para muitos profissionais da educação. O tema discutido reacendeu o debate sobre a importância de se valorizar saberes múltiplos na formação de professores.

É válido dizer ainda que vemos professores buscando se reinventar sozinhos para darem conta do ensino remoto. É importante que essa ação individual possa estar atrelada a políticas públicas de valorização e de formação de professores, com inclusão de saberes técnicos, tecnológicos, políticos, éticos e pedagógicos na formação inicial e continuada dos docentes.

Referências

AZEVEDO, A. A. *O que a pandemia interpela a professores e professoras*. Natal: Feito em Casa, 2020.

BRANDÃO, C. R. *A flauta de prata: escritos sobre o saber e a educação*. Curitiba: CRV, 2019.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

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

10 DOCÊNCIA REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA SEGUNDO PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap10>

VANERIA MARIA PINHEIRO MEDEIROS

Mestra em Ensino de Biologia (ProfBio UECE), especialista em Saúde Pública e da Família e em Metodologia do Ensino de Biologia e Química e licenciada em Ciências Biológicas, todas as formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Biologia no Ensino Médio no Colégio Lindezi Batista (CLB) e na Escola Estadual de Ensino Médio Euclides Pinheiro de Andrade. Participa do programa Professor Diretor de Turma na referida escola. Lecionou na pós-graduação na Faculdade Kurios (FAK) e na graduação em Serviço Social, Administração de Empresas, Educação Física e Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior e Pesquisa do Ceará (IESC) (Milhã-CE).

Endereço eletrônico: vaneria_bio@yahoo.com.br

MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA

Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor assistente de Prática de Ensino em Biologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), formando professores na graduação e na pós-graduação (ProfBio UECE). Experiência docente na Educação Básica (Rede Municipal de Fortaleza e Rede Estadual do Ceará) e no Ensino Superior (UFC, UESC e UECE). Membro da Rede de Pesquisa de Educação em Ciências (Repenci) da UECE, da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec).

Endereço eletrônico: mario.amorim@uece.br

ANDRÉA PEREIRA SILVEIRA

Pós-doutora e doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP) e bacharela em Ciências Biológicas pela UFC. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Vinculada à Pós-Graduação da UECE – Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBio). Experiência na Pesquisa em Ecologia Vegetal e na área de Ensino de Ciências e Biologia. Membro dos grupos de pesquisa em Biogeografia e Ecologia Aplicada à Conservação e Manejo da UFC e Ensino em Ciências e Formação Docente da Facedi/UECE.

Endereço eletrônico: andrea.silveira@uece.br

A pandemia da Covid-19 causada pelo vírus Sars-Cov-2 ocasionou muitas mudanças na rotina das pessoas em âmbito mundial, como a necessidade do uso de máscaras, a higienização das mãos com maior frequência e o distanciamento social. Essas medidas foram adotadas pelas autoridades na tentativa de diminuir a taxa de contaminação e de mortalidade causadas por essa doença. A principal medida a afetar o ambiente educacional foi a paralisação das aulas presenciais em todas as instituições de ensino, que no Brasil ocorreu entre os dias 11 e 23 de março de 2020.

[...] em poucas semanas o tradicional ambiente da sala de aula presencial transformou-se em uma sala virtual, por meio de videoconferências e de *chats* com os alunos, a partir de diferentes aplicativos. (SILVA FILHO; MONTALVÃO NETO; ROCHA, 2020).

Em âmbito estadual, a Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc-CE) e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (Apeoc) lançaram as diretrizes para o período de suspensão das atividades presenciais (SEDUC, 2020). Então, as aulas remotas ocorreram com o uso do Google Meet, Google Sala de Aula, Aluno *on-line*, grupos de WhatsApp, entre outros recursos virtuais. Assim, as aulas foram realizadas de forma remota em momentos síncronos (tempo real) e assíncronos (aulas gravadas), exigindo dos professores e dos alunos internet de qualidade e uma rápida adaptação para o manuseio das ferramentas relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Diante desse cenário que vivenciamos, apresentamos neste texto uma pesquisa que tem o objetivo de compreender quais os desafios da docência vivenciados por professores de Biologia da rede estadual de ensino do Ceará durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, utilizamos um questionário *on-line* e indagamos quais os pontos positivos e negativos do ensino remoto vivenciados em tempos de pandemia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso, por permitir uma visão geral e discutir os fatores que influenciam ou são influenciados pela problemática estudada (GIL, 2017). Os sujeitos são professores/ras de Biologia da rede pública do Ceará que foram ou ainda são mestrandos/das das turmas 1 (2017), 2 (2018) e 3 (2020) do Mestrado Profissional de Ensino de Biologia em Rede Nacional (ProfBio) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário semiestruturado composto de dois itens fechados referentes às séries do ensino médio em que o professor lecionou no ano de 2020 e em qual das 14 macrorregiões do estado do Ceará a escola que ele trabalhou está inserida e dois itens abertos para saber quais os pontos positivos e negativos que o ensino remoto proporcionou à prática de ensino em Biologia durante a pandemia. Para analisar as percepções dos professores, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), organizada em três eixos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O questionário foi encaminhado para o endereço eletrônico de 59 professores, que tiveram garantia de anonimato, dos quais 30 responderam.

Os 30 docentes são de oito macrorregiões do Ceará, 57% da grande Fortaleza, 10% do Cariri, 10% do sertão de So-

bral, 7% do Centro-Sul, 7% do sertão de Crateús, 3% do litoral oeste/vale do Curu, 3% da serra da Ibiapaba e 3% do sertão central. Durante o ano de 2020, 53% lecionaram nas três séries (1ª, 2ª e 3ª séries) e 47% em uma ou duas séries do ensino médio.

Quando questionados sobre os aspectos positivos do ensino remoto, das 30 respostas dadas pelos professores foi possível extrair 41 segmentos de texto que foram codificados em sete categorias: importância das *tecnologias* digitais; promoção da *autonomia* estudantil; *superação* da prática docente; facilidade de *acesso* à informação; preservação da *saúde*; redução da *carga horária*; e categoria *nula* para aquele professor que não vislumbrou nenhum ponto positivo (Quadro 1).

Quando questionados sobre os aspectos negativos, das 30 respostas dadas pelos professores foi possível extrair 81 segmentos de texto que foram codificados em sete categorias: *distanciamento* entre professor e aluno e entre os pares; questões *pedagógicas*, como dificuldade de aplicar metodologias diferenciadas e formas de avaliação pela modalidade de ensino remoto; problemática da disponibilidade dos *recursos* digitais e financeiros; *carga horária* insuficiente para explorar a gama de conteúdos de Biologia, além de produzir e editar materiais a serem disponibilizados digitalmente; a falta de *capacitação* para lidar com as ferramentas necessárias nas aulas remotas; a questão de alunos e professores não disporem de um *ambiente* adequado para o ensino-aprendizagem; e o desafio de lidar com a *burocracia* que surgiu nesse período de pandemia (Quadro 1).

Quadro 1 – Percepções de professores de Biologia da rede pública do Ceará acerca do ensino remoto realizado durante a pandemia da Covid-19

Positivos	Exemplos de Segmentos de Textos (SD)
Tecnologia 19 SD	Proximidade com novas tecnologias e possibilidade de trabalho remoto após a pandemia.
	Abriu os horizontes dos professores e alunos para novas tecnologias e formas de interação...
	A busca e utilização de recursos tecnológicos, como Kahoot, Google Meet, Google Forms, Google Sala de Aula.
	O desenvolvimento de habilidades na produção de mídias digitais.
	O ensino remoto auxilia na melhoria da aprendizagem sobre as tecnologias da comunicação e, assim, em seu uso para o ensino.
	... Os desafios foram grandes, mas aprendi a usar a tecnologia ao meu favor e proporcionar aulas para os meus alunos de formas diferenciadas.
Autonomia 08 SD	<i>Oportunizou</i> aos estudantes um exercício da autonomia e da autogestão.
	Os alunos podem assistir à aula no momento que fosse possível e pode utilizar mais recursos que em sala normalmente é mais difícil.
Superação 06 SD	A oportunidade de se renovar para enfrentar esse desafio...
	Buscar superação quanto ao alcance dos estudantes...
	Eu amadureci muito como professor...
Acesso 04 SD	A possibilidade de acesso rápido a recursos para exemplos: imagens, vídeos, esquemas.
	Utilização de internet de melhor qualidade (a minha), apresentação de recursos visuais bem elaborados em todas as aulas, sem precisar de agendamento dos equipamentos escolares...
Saúde 02 SD	Preservação da saúde...
	... Poder participar das aulas sem se expor ao vírus e a doenças infectocontagiosas.
Carga horária 01 SD	Possibilidade de diminuição da carga horária de regência, visto que as aulas são ministradas ao mesmo tempo para todas as turmas...

(continua)

(continuação)

Nula 01 SD	Não consegui vislumbrar pontos positivos, visto que pouco mais de 40% de cada turma deram retorno em relação aos trabalhos propostos.
Negativos	Exemplos de SD
Distanciamento 27 SD	A falta de contato entre professor e aluno e entre os próprios alunos...
	Diminuição da participação e interação dos alunos ao longo das aulas.
	Falta de motivação pela perda de contato com os alunos.
	O distanciamento não nos permite, de fato, saber se houve aprendizado.
Pedagógico 18 SD	... baixa interação dos estudantes, que perguntam muito pouco e nunca ligam a câmera. É como se o professor estivesse sozinho em tempo e espaço.
	Dificuldade em aplicar outros métodos avaliativos, como seminário, participação em dinâmicas, jogos em grupos...
Recursos 15 SD	Limitações no processo de avaliação e consequentemente das intervenções pedagógicas.
	A dificuldade de alguns estudantes em ter acesso à internet e equipamentos que permitissem a participação das aulas de forma síncrona.
Carga horária 07 SD	Questões sociais como busca de trabalho em detrimento da educação por parte dos discentes.
	Necessidade de maior tempo de planejamento para elaboração de <i>slides</i> e adaptação de aula.
Capacitação 06 SD	... pouca carga horária para a disciplina de Biologia.
	Falta de treinamento inicial para uso de ferramentas digitais...
Ambiente 04 SD	Falta de formação para professores sobre estratégias para o ensino remoto.
	Dificuldade em controlar os sons da vizinhança, que podem atrapalhar as aulas.
Burocracia 04 SD	Nada supera o espaço físico da escola.
	Exigências desnecessárias da gestão escolar, com relação a aspectos burocráticos sobre registro de aulas e notas em outras plataformas para além do professor <i>on-line</i> .
	Rearranjos e medidas “improvisadas” pelos órgãos de educação para atender às novas demandas, que sobrecarregaram os professores.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Para os professores pesquisados, as principais contribuições são relacionadas ao uso das TDICs, que poderão incrementar a metodologia de suas aulas mesmo em tempos não pandêmicos, indo de encontro a Barroso e Antunes (2015), quando apontam que as ferramentas digitais facilitam o desenvolvimento de metodologias variadas e atrativas. No entanto, o distanciamento teve destaque como limitações do exercício docente de forma remota e, na percepção dos docentes, foi o fator que mais contribuiu para a desmotivação, baixa adesão e pouca participação durante as aulas, o que prejudicou o ensino e a aprendizagem. Ademais, a falta de capacitação e o acesso limitado à internet foram limitações apontadas pelos professores do Ceará, tendo sido também destacadas por alunos em uma pesquisa realizada por Silva, Sousa e Menezes (2020). As lacunas deixadas pelo ensino remoto, potencializadas pelo distanciamento da relação aluno e professor, levam-nos a reafirmar a importância da interação da comunidade escolar de forma presencial, da necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital de nossa sociedade e capacitações para os professores adequada para o trabalho com as ferramentas tecnológicas pedagógicas.

Diante da necessidade de uma rápida adaptação para as demandas que surgiram durante o período de pandemia da Covid-19, muitos foram e continuam sendo os desafios enfrentados pela docência “remota” na rede estadual de ensino do Ceará, incluindo mudanças significativas na rotina e na forma de fazer educação. Os/As docentes passaram por uma aligeirada atualização nas TDICs, desenvolvendo novas habilidades, levando, todavia, ao debate de questões como a exclusão digital e as desigualdades sociais existentes em nosso país.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70, 2016.

BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 124-131, 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SEDUC. *Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Ceará*. Fortaleza: Seduc, 2020. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2020/03/Diretrizes_escolas.pdf. Acessado em: 4 jan. 2021.

SILVA FILHO, J. G.; MONTALVÃO NETO, A. L.; ROCHA, G. G. S. A produção acadêmica sobre o ensino remoto emergencial (ERE) em meio à pandemia da Covid-19: perspectivas e tendências. In: SCHÜLTZ, J. A. et al. (org.). *Escritos de educação: perspectivas e tendência*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. v. 2. p. 203-216.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Revista Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020.

11 AS CRENÇAS, A TEORIA CRÍTICA EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap11>

BERNADETE DE SOUZA PORTO

Fez pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2021. Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Endereço eletrônico: bernadete.porto@gmail.com

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

Doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão e Avaliação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é professora do Ensino Superior nas Faculdades Cecap e Facem e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Didática e Formação Docente (Geped) da UFC.

Endereço eletrônico: aurilenededeus@hotmail.com

Este capítulo toma o desenvolvimento dos Ateliês na Universidade Federal do Ceará (UFC) como um lócus de investigação, análise e desenvolvimento da teoria crítica em educação. O percurso metodológico da pesquisa tomou por base o enfoque qualitativo, e os dados foram levantados através de aplicação de questionário, observação de aulas, planejamento e desenvolvimento do Ateliê do Centro de Tecnologia durante cinco anos. Dessa forma, analisam-se a experiência construída e os conhecimentos nela produzidos desde o ano de 2009, avaliando-a no campo da formação docente.

Considerando as mudanças paradigmáticas e os desafios presentes na sociedade contemporânea, percebe-se a necessidade cada vez maior de uma análise do processo de formação continuada dos professores a fim de compreender esses desafios e, assim, encará-los como caminhos que podem levar à efetiva práxis. A pesquisa, fundamentada em autores como: Candau, Cruz e Fernandes (2020); Pimenta (2012); Pimenta e Anastasiou (2014); Saviani (2012); Veiga e D'Ávila (2008), foi desenvolvida tomando por base o professor como profissional que fundamenta o exercício da docência na ação-reflexão-ação, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Para estudar a educação, é necessário, antes de tudo, analisar os mecanismos que a relacionam ao todo social em que está inserida. As teorias da educação, mesmo aquelas que são tidas por alguns como neutras, são entendidas aqui como eminentemente políticas e influenciadoras das práticas pedagógicas e sociais dos sujeitos por elas atingidos.

Os entendimentos de qual seja o papel da universidade na sociedade e das relações entre os elementos do processo de ensino-aprendizagem delineiam os diferenciados cotidianos das salas de aula. Na perspectiva da prática pedagógica, o conjunto das teorias críticas preconiza um fazer diferenciado dos demais. Porém, percebemos que a teoria, ainda que transforme as percepções ou conceitos, se não for posta em prática, não transforma o real. O que se observa é que as teorias críticas, principalmente desde o final dos anos 80, têm sido abarcadas pelos professores, defendidas nos seus discursos. Raro e silencioso é aquele que se atreve a dizer-se tradicionalista. Praticamente todos os professores se dizem progressistas. Contudo, há um fenômeno curioso: não se mapeia com facilidade a mesma base epistemológica em suas práticas, na maioria das vezes imersas na simultaneidade e na passividade, alicerces do tradicionalismo.

Este trabalho considera esse fenômeno e procura analisar se esse vácuo pode ser mais bem compreendido a partir do estudo das crenças sobre a teoria e prática de ensino. Como trabalhar os conteúdos de forma histórica, viva, concreta e contextualizada se o conhecimento, mesmo nos cursos de sua formação acadêmica, chega-lhes de forma “bancária? Nesse sentido, entende-se que a formação do educador também deverá ter como base uma formação teórico-vivencial que se centre na redescoberta do conhecimento pelo professor. A educação, conforme Saviani (2012, p. 40), constitui-se num espaço de:

[...] apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesmo do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho.

Compreende-se, neste momento e com base neste autor, que uma teoria crítica na educação tem como pressupostos: a presença de uma teoria crítica na educação presume a existência de uma visão crítica da sociedade e da educação; essa visão crítica – da sociedade e da educação – deverá acompanhar-se por uma prática pedagógica coerente com os princípios coerentes com essa visão; a prática pedagógica deverá fundamentar-se em ações que promovam o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes, sendo o professor, antes de mais nada, um aliado na democratização dos conteúdos; o conhecimento é de uso social.

De outro lado, temos a importância das crenças no processo de formação continuada docente. Para Soares e Porto (2019), há algumas outras contribuições acerca das crenças em sua relação com a formação de professores. As crenças determinam o pensamento e a ação do sujeito e servem como suporte em relação à realidade, ou seja, dão-nos segurança, tornando-se, muitas vezes, sólidas e cristalizadas, servindo, assim, de “chão firme”. Isso não quer dizer, no entanto, que não poderão ser modificadas. Como formas de compreensão e ação no mundo, elas precisam ser primeiramente identificadas, para, em seguida, poder ajuizar-se conforme os valores. Contudo, sabe-se que são as ações que validam as crenças e, por isso mesmo, a formação continuada de professores deve partir da investigação da prática. Entende-se que tais saberes, as crenças, carecem de um lugar privilegiado no processo de formação docente e necessitam ser discutidas, desconstruídas e reconstruídas.

Formar professores é, sem dúvida, conceder espaço para as imagens e experiências vividas por esses. Questionar esses saberes é, pois, um modo de reinventar a do-

cência. E foi esse o cenário da investigação dos Ateliês do Centro de Tecnologia. Tal programa de formação nasceu da intenção de tomar os programas de formação docente da UFC, desenvolvido pela Comunidade de Cooperação e Aprendizagem (CASA) significativa da UFC, desde 2009, como objeto de análise e investigação, como forma de subsidiar seu constante aperfeiçoamento. De 2009 a abril de 2016, a CASA esteve vinculada à Coordenação de Formação e Aprendizagem Cooperativa (Cofac), na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). A partir de maio de 2016, a CASA passou a integrar a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (Eideia) e a Coordenadoria de Inovação e Desenvolvimento Acadêmico. Após 2018, com o processo de intervenção ocorrido na UFC, o programa foi extinto. Mas atente-se: os Ateliês não foram extintos e ainda hoje promovem a formação continuada docente. A pesquisa foi realizada no Ateliê de Ensino do Centro de Tecnologia da UFC, de 2017 a 2020.

A formação continuada docente foi proposta com base na dialogia, na heterogeneidade, na equidade, na criticidade, na criatividade e na colaboração como princípios educativos, princípios de uma teoria crítica em educação. Nos encontros semanais, buscou-se promover a ressignificação das problemáticas do ensino e da aprendizagem na educação superior, da construção de um ensino de engenharia mais voltado à vinculação com as problemáticas gerais da sociedade, com base em investigações do cotidiano docente. Os Ateliês destinam-se à produção e análise da prática docente, com trabalhos experimentais teórico-vivenciais, a fim de elaborar formação continuada e conhecimentos científicos e pedagógicos no âmbito do planejamento do ensino e da resolução de problemas

educacionais, reconstituindo questões desafiadoras da docência universitária e da profissionalidade docente. O seu desenvolvimento partiu de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento da docência que envolve: a aproximação e compreensão da epistemologia da prática, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir no ensino superior; compreensão de sua cultura e seus referenciais. Nesse sentido, possui três eixos fundamentais: a) a análise das crenças sobre a teoria crítica da educação, sua base pedagógica e histórica, seus princípios e meios; b) a discussão de como essa teoria precisa ser apropriada pelos professores para que se faça presente no dia a dia no ensino das engenharias.

Em se tratando da pesquisa realizada, diz-se de uma investigação que foi desenvolvida em três processos básicos: investigação, educação e ação. Na investigação, observaram-se as aulas dos professores procurando registrar e analisar as crenças sobre sociedade, educação, conhecimento, aprendizagem e ensino, bem como observar a manifestação dessas na prática pedagógica. Após as observações iniciais, conjuntamente com os professores, realizaram-se os Ateliês de ensino, em que se discutiram semanalmente a teoria crítica em educação e a docência universitária. Nos Ateliês (educação), procurou-se refletir sobre a prática educativa (ação), descrevendo os elementos do ensino. A vivência possibilitou o confronto com as questões teóricas e pedagógicas apontadas como principais entraves a uma prática mais coerente com o discurso proclamado progressista, imediatamente adquirido com os estudos.

Acredita-se que a apropriação da concepção crítica de educação pelos professores e pelas professoras também

deva se dar na transformação de valores, atitudes, ações e compreensões diante do mundo em que vivemos, resgatando o ser histórico, social, ativo e criativo essencialmente. Observa-se que, na perspectiva dos docentes, a formação continuada dos professores no ensino superior, via investigação de sua prática, apresenta-se como uma estratégia viável e desenvolvimental, no sentido da autonomia do professor, permitindo desenvolver a práxis, pois eles concebem, agem e refletem sobre sua ação e podem redirecioná-las, se necessário. Conforme um depoimento de um Ateliê:

[...] é uma profissão que exige uma eterna autoformação, porque assim: as coisas mudam com uma rapidez muito elevada [...] o grupo de alunos que passam são muito diferentes, né? O professor passa dentro da universidade 30, 40 anos, então a gente vive algumas gerações; essas gerações têm demandas diferentes. Então, eu acho que, na verdade, não deveria ter fim; deveria ser um processo sem fim, porque é um processo que merece essa supervisão e reciclagem eternas. (ALICE).

Referências

CANDAU, V.; CRUZ, G.; FERNANDES, C. (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, I.; PORTO, B. *Quem te cobriu que te descubra*: as crenças docentes sobre ludicidade e os desafios da prática pedagógica e da formação de professores. Rio de Janeiro: Eulim, 2020.

VEIGA, I.; D'ÁVILA, C. *Profissão docente*: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

12 DIMENSÕES FORMATIVAS DO PAPEL DA DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap12>

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Educação 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) da UECE e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

Endereço eletrônico: mirtielfrankson@gmail.com

ISAURA TELES MARTINS

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Membro do projeto de Iniciação Artística Teatro de Fantoques, integrado ao Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe). Participa do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), realizado na Facedi/UECE.

Endereço eletrônico: isaura.martins@aluno.uece.br

Ao professor é requerido, dentre suas diferentes atribuições, o papel em destaque de ser mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, tarefa essa que é central no âmbito do que se expressa e constitui a docência. Muitas vezes, ele é visto em especial como um agente de mudanças sociais, que são expressas nos frutos do que objetiva este trabalho, agindo como intermediário entre seus alunos e a realidade, em face da apropriação de conhecimentos e de saberes. Esse trabalho se expressa por meio do ensino, o qual visa articular e possibilitar intervenções na realidade, por meio das aprendizagens dos discentes, que são relevantes para a vida em sociedade, situação que é significativa para as mudanças sociais. Cabe destacar que:

A ação de ensinar, tal qual estamos discutindo [...], põe em movimento os elementos constitutivos da didática concreta, que inclui o contexto sociocultural da escola [, da universidade] e dos alunos, a ação docente, os recursos didáticos disponíveis, os conhecimentos e as experiências de vida do professor e dos alunos. (VEIGA, 2012, p. 109).

Por estar inserido em uma sociedade complexa e cercada de contradições e de desafios, o professor precisa conhecer melhor e com uma perspectiva mais crítica a sociedade em que vive – em especial, situando o contexto e a realidade em que realiza as suas atividades profissionais –, a fim de melhor intervir no cenário em que desenvolve a docência, papel que é bastante relevante e que carece de maior atenção em meio ao que promove por meio dos frutos de seu

trabalho pedagógico. E, para isso, ele necessita ser participativo, ser transformador e, em destaque, ser um instigador de mudanças por meio da constituição e da função da docência.

Agindo conforme o exposto, o professor poderá conseguir observar melhor o contexto social dos seus alunos, como eles se comunicam, vivem e interagem, situação relevante para o desenvolvimento da docência ante a compreensão da realidade dos estudantes, com vistas a melhor desenvolver o ensino e a aprendizagem. Diante de tanta evolução e das transformações na sociedade, certos métodos de ensino, por exemplo, não conseguem despertar o interesse dos alunos como outrora ou não têm o mesmo impacto. É preciso, frente a isso, inovar os seus métodos de ensino, como já exposto, no intuito de os discentes serem estimulados a reflitam com maior criticidade a realidade em que estão inseridos, sobre o conhecimento e os saberes de que se apropriam, agindo de modo reflexivo sobre a realidade.

Em geral, é identificado que a imagem do professor sempre esteve associada às discussões sobre educação sistematizada e intencional, característica essa que é inerente ao trabalho pedagógico, constituindo elemento central no contexto do ensino e da aprendizagem, inclusive porque se evidencia que, conforme discutem Farias *et al.* (2014), a educação tem uma importante função na formação humana, na constituição de um homem crítico e autônomo. O referido papel se entrelaça com outras atribuições relacionadas com a docência, pois, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, no artigo 13, os docentes se incumbirão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir pla-

no de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Frente a isso, ao serem analisados os incisos acima, pode ser identificado que todas as especificações de atribuições destinadas aos docentes têm em comum uma função central, que se centra, por seu papel, na dimensão pedagógica, relacionada com os processos de ensino e de aprendizagem, categorias essas que são centrais ao trabalho pedagógico, tomando sempre como centralidade, desde o inciso I até o VI, a aprendizagem dos discentes. Pode ser evidenciado, com isso, o quanto é relevante que os professores tenham formação teórico-prática voltada a compreender e discutir todos os pontos expressos na lei, não somente em uma dimensão conceitual, teórica e prática, mas reflexiva do quão relevantes são a articulação e o papel de seu trabalho na sociedade, em face da consolidação e do êxito da aprendizagem dos alunos.

Para tanto, com suporte nos aspectos até aqui expostos e comentados em relação ao trabalho dos professores, considera-se relevante que os docentes tenham maior engajamento profissional e pessoal em todas as atividades que vierem a desenvolver em seu trabalho, considerando como destaque o papel que são chamados a desempenhar na sociedade. É evidente que, para vir a ter êxito o trabalho desses profissionais, é importante que eles tenham uma série de outros fatores, como, por exemplo, condições adequadas

de exercício da própria docência, no que se refere aos aspectos pedagógicos e físicos, que se somam a outros, tais como:

O professor vive no seu cotidiano de trabalho as contradições que presente, mas que não tem espaço para esclarecer nem oportunidade de aprofundar; atormentam-se inquietações que não partilha porque tem medo de perder a face, de fragilizar a imagem de sucesso que procurar compor. (NÓVOA, 1999, p. 188-189).

É preciso, porém, somando-se a isso, que exista por parte dos docentes a busca em querer desempenhar bem suas funções pedagógicas, no intuito de melhor desempenhar suas atribuições na sociedade, mostrando, com isso, como exposto, dedicação, compromisso e ética com a docência, categorias que são fundamentais ao trabalho que vierem a desempenhar na sociedade. Essa perspectiva do que se requer por parte do professor ao exercer a docência se evidencia como ponto relevante para a análise do papel social do professor, do significado transformador do seu trabalho na sociedade, por isso tais exigências serem constituídas.

Com efeito, o contexto de organização e de transformação da sociedade se apresenta cada vez mais dinâmico, e isso exige do professor uma nova postura ou, dito de outro modo, uma outra postura pedagógica e de ação docente que seja voltada a estimular processos educativos intencionais mais reflexivos e que não se limitem à apropriação de conhecimentos curriculares, mas envolvendo a dimensão humana e pessoal. Frente a isso, pontua-se que:

A participação dos professores na mudança educativa é vital e não basta, portanto, que adquiram novos conhecimentos sobre concepções, métodos e técnicas didáticas. Os professores, mais que aprendizes técnicos, são aprendizes sociais. (HAGEMeyer, 2004, p. 80).

Sendo assim, por mais que possam surgir algumas dificuldades durante sua trajetória, o professor sabe que o seu compromisso com a transformação da sociedade tem papel de destaque e uma função social que é histórica, portanto, é necessário que permaneça em formação constante para superar os diferentes desafios que possam surgir em seu caminho profissional e que estejam presentes no cotidiano das instituições de ensino, principalmente aqueles que venham a fragilizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao partir desse entendimento, pode ser identificado que a função dos professores não se reduz à tarefa de ministrar aulas, sem desmerecer ou desqualificar o quanto é importante o desenvolvimento das aulas para a formação dos discentes, visto que:

A educação, e o papel do educador, não é só isso [...] o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. (FREIRE, 1979, p. 12).

Além de mediar conhecimentos, o professor poderá criar estímulos para que seus alunos possam se desenvolver socialmente, em face do desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

É recorrente a ideia de que o trabalho dos professores se revela como a esperança para a resolução de diversos problemas que permeiam a sociedade, porém um dos maiores problemas sociais está centrado na desvalorização do próprio professor, que precisa de melhores condições físicas e pedagógicas de realização do ensino e da aprendizagem. Isso se torna uma situação complexa para se analisar, visto que o docente é considerado uma figura importante socialmente, porém, ao mesmo tempo, não é valorizado. Por serem tão importantes ao desenvolvimento

da sociedade, é necessário que esses profissionais sejam mais valorizados.

O docente precisa ter compreensão e reconhecer, de um modo geral, que o seu trabalho poderá refletir em outras pessoas e conseqüentemente na sociedade, por isso é visível o quanto seu trabalho é importante para a sociedade, pois a educação é extremamente necessária à formação humana e ao próprio desenvolvimento da sociedade, uma vez que o professor é visto como um mediador de aprendizagem de diferentes conhecimentos e saberes, tarefa com papel nobre. A forma como a docência é promovida vai refletir indubitavelmente no modo de vida da sociedade, então deve ser atrelada à reflexão de que “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (FREIRE, 1979, p. 28). Para que isso seja possível, é necessário que seja um processo reflexivo, consciente e colaborativo de conhecimentos.

Com efeito, diante das considerações apresentadas sobre a docência, é importante considerar que existem muitas outras dimensões formativas da docência não abordadas aqui neste texto que podem ser aprofundadas e delimitadas em outras discussões, porém cabe salientar que é preciso discutir e compreender o quanto é importante a docência para o desenvolvimento de uma sociedade, considerando seus diferentes aspectos estruturais.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9394/1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

FARIAS, I. M. S. *et al.* *Didática e docência*. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

13 NARRATIVA DO “TORNAR-SE PROFESSORA”: O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap13>

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 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.

Endereço eletrônico: ivanilobezerra@yahoo.com.br

JANAÍNA BACELO DE FIGUEIREDO

Mestra em Letras, área de concentração em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Literatura Brasileira Contemporânea pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), graduada em licenciatura plena em Letras – Português pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e bacharela em Artes Cênicas pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Atua junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza na Célula de Formação para Professores da Rede Municipal e como docente na Faculdade das Américas (Fadam), em Fortaleza.

Endereço eletrônico: janainabacelo@gmail.com

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE

Doutor em Sociologia da Educação pela University of Iowa, 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). Professor associado II da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua também junto ao curso de licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte da UFC.

Endereço eletrônico: luizbotelho@ufc.br

Esta escrita tem como principal objetivo compreender a motivação e as referências para o ingresso na docência de uma educadora cearense, por meio de sua narrativa autobiográfica. Tal propósito investigativo encontra-se ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica, na qual as narrativas de vida são consideradas fontes e métodos privilegiados para a pesquisa qualitativa em Educação. Os dados empíricos analisados nesta escrita foram construídos por meio da técnica da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015), realizada no dia 14 de dezembro de 2020. A educadora em questão é a professora Raimunda Rosany Bezerra Magalhães Martins, pedagoga de formação, tendo atuado ao longo de sua trajetória de mais de 30 anos de magistério como professora de turmas do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior (notadamente em cursos de formação docente). Além disso, foi diretora e vice-diretora de escola, formadora, supervisora escolar, gerente de equipes técnicas em secretarias municipais de educação, dentre outras ocupações.

Os referenciais teóricos desta escrita se justificam por se centrarem “[...] na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam” (SOUZA, 2007, p. 69), visando a compreender, por meio das narrativas de Rosany, as experiências consideradas formadoras em seu processo inicial de “tornar-se professora”. Em busca de compreender como as experiências afetaram a vida de nossa narradora, lançamos mão do conceito de expe-

riência, elaborado por Larrosa Bondía (2002, p. 25-26): “[...] aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Para que nossas vivências possam ser consideradas experiências, será necessário um trabalho de reflexão, de atenção consciente ao que se passou/passa. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas possibilitam ao sujeito narrador configurar narrativamente a sua história, percebendo o que o formou ao longo de sua trajetória.

Nas palavras de nossa narradora: “*Falar da minha trajetória, dessa caminhada, dessa formação como professora [...] falo com facilidade [...] me faz bem, sabe, falar dessa caminhada*” (ROSANY). Percebe-se que o ato de narrar, além de prazeroso, é constituinte da concepção da narradora sobre a própria trajetória. É interessante salientarmos que é o sujeito desse presente que narra, sendo que o que se desloca para o passado é a sua memória e, a partir dela, são exercitadas as percepções de quem se viu atravessado pelas experiências que são reconstituídas pelo ato de narrar. O que a memória resgata é não só o que passou, mas principalmente “o que toca e o que forma”. A Rosany que narra, narra os acontecimentos que a afetaram, mas seu olhar é o de quem já foi transformada por eles, ou seja, esse olhar é orientado pela experiência.

O narrar autobiográfico é tocado por subjetividades e, por esse motivo, permeado por nomes próprios e suas identidades. Na narrativa de Rosany, o início de sua formação docente é marcado por dois nomes: Dona Maura e Antônia de Maria, duas professoras que teve nos idos da década de 1970.

[...] me despertava essa coisa para docência ter uma professora que a gente chamava carinhosamente de Dona Maura e que tive o privilégio de tê-la como professora. A

Dona Maura era a Dona Maura [ênfase da narradora]! E aí, assim, a educação que ela dava para a gente era muito interessante. Ela ultrapassava os muros da escola, e isso me chamou muito a atenção. [...] Eu quero, eu queria ser a Dona Maura, assim, que ela orienta as crianças e que as crianças atendem. (ROSANY).

Esse pequeno trecho da narrativa nos dá indícios do processo formativo da professora Rosany e do que marcou e marca o seu fazer docente. A relação de respeito em relação à ex-professora permanece por meio do tratamento dispensado – Dona Maura. Outro dado importante sobre essa personagem é mencionado: “*Ela ultrapassava os muros da escola*”. Nesse sentido, a formação docente de nossa narradora é atravessada pela percepção de que a docência deve ultrapassar os muros da escola, ou seja, deve se constituir como um projeto de ação social transformadora. O verbo que oscila entre o presente e o passado – “[...] *eu quero, eu queria ser a Dona Maura*” – revela que a influência permanece, ou seja, a concepção de ser professor perpassa pela relação de quem orienta seus alunos, mas, mais importante do que isso, tal orientação precisa ser atendida e compreendida. Na fala de Rosany, o bem fazer docente vislumbra a relação com o outro, o aluno. Não basta transmitir o conteúdo, mas garantir que a aprendizagem aconteça.

A partir da reflexão proposta por nosso referencial teórico, ficou claro que o narrar é intrínseco à experiência, pois a narrativa se constitui via memória e não esgota os detalhes do que foi vivido, mas aponta para o que fez sentido e o que foi transformador. É nesse registro em retrospectiva que a existência se evidencia como processo, mutável e variado; não há ordem para o resgate de informações, mas há o reconhecimento de que a passagem inexorável do tempo nos coloca numa ordem cronológica. Na cronologia de nossa

narradora, surge uma segunda referência no início de seu percurso docente, a professora Antônia de Maria.

E daí eu tive a oportunidade de estudar com uma professora, hoje já é falecida, inclusive as duas, a Dona Maura e ela, a Antônia de Maria, que essa veio com a formação muito bacana, sabe, já mais contemporânea; se formou já no Ipu, que era uma cidade mais desenvolvida, e a Antônia de Maria, assim, revolucionou a educação do Irajá, desse tamanho, e também foi uma grande inspiração para mim. (ROSANY).

Dona Maura e Antônia de Maria foram apresentadas pela narradora como as duas grandes influências para o desejo de se tornar professora e efetivamente iniciar sua atuação docente. O comparativo entre essas duas personagens traz dados muito interessantes sobre o processo de formação docente da narradora. Dona Maura é a representação de um papel social do professor que está imerso no contexto sócio-histórico de seus alunos; o professor que orienta posturas éticas e é respeitado e admirado. Já Antônia de Maria traz um novo dado para esse processo formativo da narradora: a ênfase na formação acadêmica e intelectual.

A formação acadêmica e o conhecimento pedagógico fazem da professora Antônia de Maria uma revolucionária da educação para a nossa narradora. A sucessora da Dona Maura, para além da autoridade e do respeito, era a representação do conhecimento pedagógico renovado por uma formação mais contemporânea.

A compreensão da narradora sobre o fazer docente é transformada e a professora Antônia de Maria se torna a representação do desejo do conhecimento. Essas duas marcas, experiência e conhecimento, nessa ordem, serão a tônica do fazer docente de Rosany ao longo de sua carreira. O início de seu fazer docente é encaminhado pela própria Antônia

de Maria, quando esta convidou Rosany, dada a carência de professores, para assumir uma sala de aula ainda quando estudante, realidade bastante comum no interior cearense daquela época.

Eu tinha sido aluna dela na 4ª série, já estava cursando a 8ª série na Hidrolândia, né, por aí, e aí me chamaram. Olhe, para você assumir inclusive uma sala de 4ª série, fazendo a 8ª série. [...] Aí eu assumi uma sala de aula que tinha meninos, assim quase que da minha idade, sabe, gente, mas que não tiveram a oportunidade que eu tive de estudar, está entendendo? Aí eu enfrentei esse público! (ROSANY).

A menina que assume a sala de aula pela primeira vez, professora de alunos com a sua idade, pode ter o domínio do conteúdo, mas a aprendizagem do fazer docente se dá na medida em que ele é exercitado. Apesar disso, a referência que ela tem da Antônia de Maria indica que esse fazer docente deve ser aperfeiçoado com o conhecimento teórico e com a pesquisa que constituem a formação intelectual do professor. Nas duas referências da narradora se configuram os saberes a que se refere 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.

A narrativa de Rosany pode ser semelhante à de muitos educadores que também evidenciam a motivação para a

docência por meio da relação que tiveram com seus professores. Contudo, quem narra já não é mais a aluna, mas aquela que se reconhece como professora e busca localizar em seu percurso sócio-histórico, em suas memórias, as experiências que a constituíram como tal.

Para além da experiência reflexiva exercitada pela narradora, para aqueles que têm acesso à sua narrativa, as particularidades de sua história tornam-se uma rica fonte de pesquisa que lança luz ao campo teórico e metodológico da formação docente. A narrativa autobiográfica, como método e fonte de pesquisa no campo da educação, concede autonomia discursiva ao sujeito que narra suas experiências. Dessa forma, insere-o no contexto de produção do conhecimento, que majoritariamente é ocupado pelo discurso acadêmico, o qual nem sempre abre espaço discursivo ao sujeito professor.

Referências

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: UFBA, 2007. p. 59-74.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

14 DOCÊNCIAS: VIDAS EXPRESSAS EM PORTFÓLIOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap14>

MIRIAN CELESTE MARTINS

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Artes pela mesma instituição e licenciada em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina (FASM). Professora do curso de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie). Coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia (GPAP) e Mediação Cultural: Provocações e Mediações Estéticas (GPeMC). Professora aposentada do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Conselheira da América Latina da International Society of Education through Art (Insea).

Endereço eletrônico: mcmart@uol.com.br

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI

Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie) e graduada em Pedagogia pela Mackenzie e em Artes - Educação Artística (licenciatura) pelo Centro Universitário Claretiano. Conteudista de material didático para Educação a Distância (EaD). Membro do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas (GPeMC) e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP). Docente do Centro Universitário das Américas (FAM) na graduação em Pedagogia e licenciaturas.

Endereço eletrônico: estelabonci@hotmail.com

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino. (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 23).

A linguagem como um tato... Corpos porosos, receptores de tudo o que os cerca se a estesia se contrapõe à apatia. Como tato, as linguagens dão sentido ao vivido quando a percepção faz seu papel de interpretação do vivido e de tradução em palavras, imagens, sonoridades. É ao olhar sobre a experiência vivida que temos algo a aprender, para contar, para escrever. Não basta um relato de práticas, mas tornar a reflexão sobre elas a oportunidade de aprofundar o vivido para abrir caminhos, encontrar outras forças.

Em nossas docências, sobretudo em cursos de Pedagogia, reviver a experiência nos permite não só pensar sobre o vivido como também possibilita a reflexão pelos estudantes. Tomar nas mãos o vivido, carinhosa e analiticamente, é, ao mesmo tempo, registro que marca a memória e oportunidade de revisitar com distanciamento para ir além de sua

consumação. Nesse sentido, portfólios são modos reveladores de experiências e aqui o apresentamos como conceito, trazemos exemplos e os novos desafios em tempos de aulas *on-line* devido à pandemia da Covid-19, tendo como foco nosso trabalho na formação de futuros pedagogos.

Artistas, *designers*, arquitetos, fotógrafos, cartunistas, ilustradores recolhem, selecionam e organizam dados, informações e amostras de sua trajetória em portfólios. Alguns se tornam livros de artista, como a *Caixa em mala* (1935-1941), de Marcel Duchamp; outros, diários, como o de Frida Khalo; outros ainda organizam pastas de cada projeto, como a artista paulista Regina Silveira. São visíveis neles o processo de criação, considerados como “[...] registros materiais do processo criador” pela estudiosa da genética criativa Cecília Almeida Salles (1998, p. 17). Para Fernando Hernández (1998), o portfólio se insere em processos avaliativos e é como um continente de diferentes tipos de documentos. Construídos individualmente, em grupos ou por toda a classe, o portfólio não expõe necessariamente a cronologia do que foi vivido, mas classifica, seleciona, organiza os documentos que dele fazem parte e muitas vezes se confundem com livros de artistas.

É preciso referendar também aqui os processos vividos no Espaço Pedagógico (1992-2004) em que os registros marcavam os processos educativos vividos com as professoras Madalena Freire, Juliana Davini e Fátima Camargo, além de Mirian Celeste Martins. Os portfólios e narrativas se constituíam como instrumentos metodológicos em que as linguagens repletas de significações eram produzidas e lidas por todo o grupo em suas múltiplas camadas.

Portfólios como modos de capturar o vivido e pensar sobre ele têm sido nossa prática e sobre ele temos muito

refletido e escrito. Destacamos um texto que escrevemos (BONCI; MARTINS, 2015) sobre alfabetização estética na Pedagogia refletindo sobre processos de criação e vivências artísticas que geraram portfólios coletivos e foto-ensaios como registro que dão a ver ações e dinâmicas. Em outro (MARTINS; BONCI, 2017), revelaram-se descobertas provocadas pelas vivências, experiências e relatos de situações diversas, ampliando percepções sobre a cultura, os saberes e a potencialidade do currículo. Com Lucia Lombardi, Mirian Celeste Martins (2018) escreveu sobre experiências de refletir e de avaliar por meio de ações poéticas, como portfólios formados por palavras-valise escritas no corpo de cada estudante, capazes de carregar o que ficou de mais significativo, potencializando sua força expressiva. São muitos os exemplos possíveis de portfólios que sistematizavam as aprendizagens em projetos que avaliavam um semestre de uma disciplina ou que somavam as narrativas realizadas em quatro cadernos (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Quatro cadernos de narrativas



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Figura 2 – Página do portfólio coletivo com palavras escritas em dupla como avaliação do semestre letivo



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

As narrativas visuais no caderno de desenho (ou de cartografia); as verbais em caderno pautado; as sonoras em caderno de música (embora não fossem esperadas partituras convencionais); e as corporais em um caderno sem pauta, com folhas A4 na vertical, em que o registro focava a expressão corporal, especialmente por meio de colagens.

A perspectiva que nos anima vai além do seu caráter de avaliação, embora por ele podemos perceber o que foi aprendido e valorizado pelo estudante, seja em que segmento for. O que nos interessa é ver no portfólio a sistematização do que foi compreendido, pois se torna mais claro e nítido para o estudante e para o professor. Por outro lado, permite ver também o que descartou, o que ficou mais significativo, o que precisa ser retomado para fazer mais sentido. Conceitos e conteúdos são ali traduzidos com as palavras e imagens selecionadas e são ampliados pelas leituras realizadas pelo grupo. Em meados de março de 2020, tudo mudou. A pandemia chegou e com ela as aulas *on-line* e os desafios de ajustes necessários para manter a criação, o diálogo, a interação, a troca de imagens. E agora?

Março de 2020. Menos de dois meses de aula e tudo se interrompe. Rapidamente professores de todo o mundo tiveram de se adaptar para aulas *on-line*. Os problemas foram e ainda são muitos, como a falta de equipamento, de boa internet, de recursos oferecidos, e lutamos com o que tínhamos em mãos. Ampliou-se o uso do Moodle com aulas gravadas e com *chats* que colocavam questões e, ao final da aula, apontavam o que tinha ficado de mais importante. Tentando dar continuidade, articulando a aula anterior à que se iniciava, trazíamos a avaliação da aula anterior (retirada do *chat*), além de duas alunas que também apresentavam suas narrativas sobre a aula vivida. Mas como ter uma comunicação durante a aula para maior diálogo, para a rápida ampliação de informações, para a troca de imagens?

Naquele primeiro semestre de 2020, o recurso utilizado foi o WhatsApp. Fizemos, por exemplo, explorações de fotografia a partir do que víamos sentadas em nossas mesas durante a aula, e o olhar para a linguagem fotográfica foi sendo exercitado e construído. Fotos enviadas por WhatsApp e comentadas imediatamente na aula remota se tornavam depois portfólios coletivos. No final, cada estudante criou um *slide* para compor o portfólio avaliativo da disciplina (Figuras 3 e 4).

Figuras 3 e 4 – Slides individuais compondo o portfólio coletivo final



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

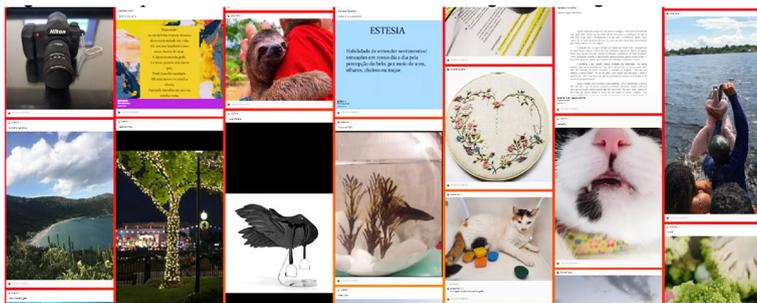
Trazemos desta turma o relato de uma aluna:

Apesar da mudança brusca que tivemos por conta da Covid-19, posso afirmar que o semestre foi muito significativo [...]. Amei ter desenvolvido os trabalhos. Entre todos, o que mais me marcou foi o portfólio com as lembranças da infância.

Formado por *slides* individuais, o portfólio coletivo aponta aspectos vividos, mostrando um repensar sobre o vivido e desvelando aspectos que se oferecem como planejamento para a próxima turma.

Novos desafios com a turma do segundo semestre de 2020. Nenhum contato, a não ser a telinha. Além do Moodle, das aulas e dos *chats* gravados depois para apresentar pontos interessantes no início da aula seguinte, aprendemos sobre um novo aplicativo: *padlet.com*. Ele permitia que todos tivessem acesso a tudo, que era visto por todos simultaneamente. O Padlet tornou-se o portfólio vivo. Na Figura 5, textos sobre estesia e imagens coletadas do que provoca estesia, seja por curiosidade, estranhamento ou encantamento, compuseram o Padlet.

Figura 5 – Pequeno trecho do mosaico criado e algumas imagens sobre estesia



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Ao final do semestre, as próprias alunas viram o mosaico criado como um portfólio e nele deixaram suas avaliações finais.

Os aprendizados desses tempos serão incorporados. Cada vez mais, os recursos serão híbridos e nos ajudarão na docência implicada com ampliações e ressonâncias transformadoras. Portfólios continuarão a ser dispositivos que, ao mesmo tempo que miram o vivido, provocam o repensar as possibilidades futuras, seja para qual segmento for, como um caminho ou uma força a nos fazer tocar a experiência vivida e a aprender com ela.

Referências

BONCI, E.; MARTINS, M. C. Alfabetização estética na Pedagogia: estudos e experiências em processos de criação e vivências artísticas. *In: EDUCERE*, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC, 2015.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARROSA BONDÍA, J. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. São Paulo: Autêntica, 2018.

MARTINS, M. C.; BONCI, E.; Experienciarte: mergulhos poéticos em repertórios estéticos e culturais de estudantes do curso de Pedagogia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 3., 2016, Águas de Lindoia. *Anais [...]*. Águas de Lindoia: Unesp, 2016. v. 3.

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. S. Ensino de arte no curso de Pedagogia: travessia e perigo. *In: CONFAEB*, 27., 2017, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: UFMS, 2017.

SALLES, C. A. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp: Annablume, 1998.

15 PESQUISA-FORMAÇÃO COMO PRÁTICA DE (AUTO) FORMAÇÃO DOCENTE EM TRÊS ATOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap15>

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 Fortaleza) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Coordena o projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas (NACE). Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação (MAIE), ambos vinculados à UECE. Líder do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh).

Endereço eletrônico: cris.moraes@uece.br

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), especialista em Arte-Educação com ênfase em Música pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVI) e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Artes Visuais pela UECE/Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em História pela UFC. Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh) da UECE. Arte-educadora, cineclubista e artista visual.

Endereço eletrônico: izabel.soares@aluno.uece.br

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), com bolsa pelo Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia também pela UECE e licencianda em Dança pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh) da UECE.

Endereço eletrônico: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

As reflexões que seguem dizem respeito a três experiências de pesquisa-formação (LONGAREZI; SILVA, 2013) realizadas por professoras-pesquisadoras que atuam no campo da Arte-Educação. Todas as experiências abordadas tiveram como sujeitos colaboradores estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Educação (Itapipoca-CE); e também docentes da Educação Básica – especificamente das escolas públicas: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maestro Eleazar de Carvalho (Maracanaú-CE) e Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Filgueiras Lima (Fortaleza-CE).

Escolhemos a abordagem da pesquisa-formação com a compreensão de que, ao mesmo tempo que investigamos e problematizamos um dado contexto, também aprendemos e ensinamos, mobilizando saberes no âmbito da formação de docentes, seja na formação inicial ou continuada, sendo que pesquisa-formação diz respeito às metodologias investigativas que possibilitam:

[...] uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216).

A pesquisa, nessa perspectiva, está munida de relevante dimensão político-ideológica, ao delimitar clara intenção de intervenção pedagógico-investigativa situada no contexto de exercício profissional dos docentes.

Este texto tem, pois, como objetivo refletir sobre três ações de pesquisa-formação realizadas entre 2019 e 2020, tendo em vista a perspectiva autoformativa (JOSSO, 2007) das pesquisadoras-proponentes, ao nos esforçarmos por lembrar, analisar e compartilhar aspectos dos processos investigativos feitos, num “[...] trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas” (JOSSO, 2007, p. 413). O que nós aprendemos estando na função de mediadoras dessas pesquisas? Responder a esse questionamento é, pois, um caminho que seguimos na feitura destes escritos. Tecemos considerações gerais conclusivas sobre cada pesquisa narrada ao final de cada tópico.

De dezembro de 2019 a março de 2020, realizamos numa turma da disciplina Arte-Educação – concomitante ao desenvolvimento desse componente curricular obrigatório – a pesquisa intitulada *Formação docente e literatura de cordel em oficinas didático-investigativas*, tendo como sujeitos colaboradores 25 estudantes de Pedagogia. O intuito foi investigar a interseção entre formação docente, literatura de cordel e aula-oficina como possibilidade formativa desses graduandos. Por meio de algumas aulas-oficinas, a pesquisa se propôs a analisar como experimentações estéticas envolvendo o cordel (enfocando os poemas e as xilogravuras), vivenciadas pelos licenciandos, reverberavam na formação docente deles.

Como norte metodológico, trabalhamos com memorial sobre suas experiências artísticas, mediação de oficinas artístico-pedagógicas em cada aula e discussão em grupo gravado ao final do semestre, sobre todas as experiências realizadas na disciplina. Especificamente nas aulas-oficinas que envolviam cordel, guiamo-nos pela Abordagem Triangular para o Ensino de Artes (BARBOSA, 2008), na perspec-

tiva de possibilitar e estimular o acesso a esse bem cultural que é hoje reconhecido como patrimônio imaterial brasileiro – envolvendo momentos de apreciação, análise e criação poética.

Como mediadoras de toda essa ação formativa por meio da literatura de cordel, percebemos o quanto o gênero literário em foco gera encantamento por parte dos envolvidos, além de observarmos os processos de apropriação na leitura e criação de poemas de cordel com temáticas que, em geral, eram definidas pela turma com o viés da crítica social, o que, para nós, é de extrema relevância na formação ético-política de docentes.

Aprendemos que a escolha de um objeto de estudo tem (ou precisaria ter), em boa medida, um sentimento de pertença e afetividade capaz de mobilizar as pesquisadoras-mediadoras num processo investigativo que também conquiste e envolva outros sujeitos nesse universo estudado, a exemplo da literatura de cordel, em que interagimos constantemente em seu movimento, especialmente por situarmos nossa vivência no Nordeste do Brasil, imersas num instigante contexto de produção, fruição e disseminação desse artefato cultural, materializado no folheto – que também é constituído pela xilogravura, outra importante elaboração de nossa cultura.

A pesquisa intitulada *O percurso nas aulas-ateliês: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental* teve como objetivo investigar os processos de formação estética de docentes mediados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa em aulas-ateliês, através da ampliação de possibilidades estéticas pela formação. Uma pesquisa desenvolvida com aportes nos métodos da pesquisa-ação e da pesquisa-ação crítico-cola-

borativa, de forma a dar conta de uma parte da demanda em constante transformação no cotidiano escolar e de valorizar as narrativas pessoais e da autoformação. As 15 docentes, pedagogas da EMEF Maestro Eleazar de Carvalho, localizada no Ceará, no município de Maracanaú, fizeram parte desse percurso, no qual foram criadas estratégias para promover experiências e fruição, além da ampliação de saberes e do repertório artístico e cultural docente através de sete encontros formativos denominados aulas-ateliês. Exploraram-se categorias distintas que se complementaram ao longo do percurso formativo, como as experiências estéticas. O termo “aula-ateliê” foi pensado no contexto de formação estética através da Arte no espaço escolar, com a possibilidade de um caráter contínuo.

Percebemos a necessidade de se promover mais momentos de formação estética na escola, contínuos e continuados, para que se valorizem as vivências pessoais e profissionais com a Arte e através da Arte, criando condições para que docentes possam ser propositoras e colaboradoras nas ações relacionadas à sensibilidade e às experiências estéticas e estésicas.

No processo investigativo da pesquisa de mestrado intitulada *Dança como elemento de formação estética de docentes* (UECE, 2020), discussões foram feitas acerca da experiência estética, dança e formação docente. Utilizamos a abordagem qualitativa e tivemos como metodologia aproximações à pesquisa-ação formativa. O objetivo geral foi investigar as possibilidades formativas de docentes por meio de experimentações estéticas em Dança. De modo a contribuir na formação docente, utilizamos o pensamento e experimentações em dança para possibilitar aos docentes experiências com seu corpo e com o outro na busca de um autoco-

nhecimento, experiências estéticas, reflexões com o corpo. No estudo empírico, tivemos como lócus a EMTI Filgueiras Lima, localizada em Fortaleza, no bairro Jardim América. Realizamos encontros estético-formativos, nomeados de *Dança e docência: desenvolvendo habilidades e reflexões*. Por meio de práticas com o corpo e de encontros reflexivos, abordamos a temática dança como elemento de formação dos docentes.

Os encontros foram nomeados de: *O corpo que habito; O mover do meu corpo; Produção do diário de bordo; O Eu e o Outro; Possibilidades em dança; e Dança e docência*. No total, conseguimos fechar um grupo de 11 participantes, professores da escola, para a realização dos encontros. A cada encontro, seguíamos um foco mais específico, que evoluía de acordo com as discussões, perceptível no título de cada momento.

Dessa forma, os encontros tiveram como proposta abordar aspectos como: apresentação geral da proposta de pesquisa; investigação de um problema grupal; construção de uma ata referente aos encontros; vivências práticas; debates; exploração da escola; apresentação de vídeos; abordagem de textos; conhecendo o corpo e suas possibilidades na perspectiva da pesquisa-ação-formativa. Essa sequência reforça o que Josso (2004, p. 85) nos afirma, ou seja, trata-se:

[...] de uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado.

Após termos concluído a pesquisa, retornamos à escola ao final do período letivo, com o encontro *Feedback: após um semestre*, no intuito de investigar como o grupo se encontrava em termos de metodologias.

Aprendemos que o pensar em dança por meio de experimentações e reflexões possibilitou ao grupo voltar o seu olhar para algo que não fazia parte de seu cotidiano, com o qual seus membros não estavam acostumados a pensar sobre, muito menos a querer aplicar esse algo em suas metodologias. Percebemos, por sua vez, que a dança nos faz refletir nosso corpo de pensamento, contribuindo para essa conexão conosco, com o outro e com o espaço, a fim de possibilitar um corpo hipersensível (GIL, 2004). Levar esse pensamento à escola é um desafio, porém não impossível.

Referências

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GIL, J. *Movimento total*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

16 SABERES DA DOCÊNCIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LOCAL DE CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS E REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap16>

CARLOS ROBERTO DE SOUSA

Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Pedagogia e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Professor do setor de estudos Educação Popular, Movimentos Sociais e Ecologia da UECE-Facedi e gestor escolar na Prefeitura Municipal de Itapipoca, Ceará.
Endereço eletrônico: carlos.roberto@uece.br

ELIZIENE SOUSA VASCONCELOS

Especialista em Saúde da Família pela Faculdade Kurios (FAK) e graduada em Serviço Social pela Faculdade Anhanguera, polo Itapipoca, e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi).
Endereço eletrônico: eliziene33@hotmail.com

THAÍS DOS SANTOS NASCIMENTO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Monitora da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (2017). Bolsista de extensão do grupo Palavra Encantada – Leitura, contação de histórias e a formação de professores suficientemente narradores (2018-2019). Participante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad, 2017-2019) e do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Educação Crianças (Geplec, 2017-2019), vinculados à UECE-Facedi.
Endereço eletrônico: t.santosnascimento@gmail.com



Estágio Supervisionado é um dos requisitos curriculares na formação de professores. Este deve ser uma aproximação com a realidade, de modo que seja possível uma experiência significativa tanto para os estagiários quanto para a instituição escolar e seus profissionais. A partir disso, considera-se também a relevância das teorias, que, quando confrontadas com a prática encontrada na realidade escolar, são capazes de suscitar diferentes ideias e novos conhecimentos.

Desse modo, este estudo propõe-se como objetivo refletir sobre a constituição dos Saberes da Docência a partir das experiências vivenciadas pelas autoras durante o Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Para isso, adotaram-se os seguintes caminhos metodológicos: Fundamentação Teórica sobre Saberes da Docência e Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, seguidos de relatos crítico-reflexivos das experiências de duas discentes de Pedagogia e de sua relação com os Saberes da Docência. Ressalta-se que as análises ocorreram tendo como base a categorização feita por Selma Garrido Pimenta em relação aos Saberes da Docência.

Considera-se neste estudo a concepção de Estágio Supervisionado visto como um campo do conhecimento em que os discentes estarão nos diversos campos de atuação da Pedagogia, vivenciando experiências que contribuam para a

formação da identidade do futuro profissional docente em uma relação constante entre teoria e prática.

Desse modo, a perspectiva teórico-prática não nega a relevância da observação dos professores em exercícios ou da utilização das técnicas, existentes em toda profissão, mas, para além disso, discute a importância do diálogo das teorias e das práticas encontradas nas realidades do Estágio Supervisionado; com isso, destaca-se que:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa [...]. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

Observa-se, com isso, uma perspectiva teórico-prática de Estágio Supervisionado em que se considera o Estágio como espaço de pesquisa, logo, de ação e de reflexão. Desse modo, a teoria e a prática são vistas como dimensões complementares no Estágio Supervisionado, sendo esse um campo de grande valor para a pesquisa científica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o curso deve contemplar:

300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (BRASIL, 2006, artigo 7º).

Assim, para Libâneo (2002), o campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo em for-

mação de pedagogos e de professores precisam sempre desse debate teórico e prático em seus itinerários formativos.

Os Saberes da Docência são divididos em três: o primeiro são os Saberes da Experiência, que, segundo Pimenta (2012, p. 22), são:

[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores [...].

Sob essa perspectiva, consideram-se saberes da experiência também as vivências pessoais dos professores em formação inicial relacionadas às relações e visões que eles tinham de seus professores, pois essas experiências também podem influenciar sua concepção sobre o que é ser professor, assim como sobre os desafios dessa profissão.

O segundo são os Saberes do Conhecimento, que estão relacionados aos saberes específicos das ciências e de que indiscutivelmente o professor deve se apropriar para lecionar; destaca-se uma série de indagações que são necessárias para se pensar esses saberes:

[...] qual o significado desses conhecimentos para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; [...] para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens [...]. Como as escolas trabalham o conhecimento? [...]. (PIMENTA, 2012, p. 22-23).

Desse modo, destaca-se a relevância também desses saberes para a formação da identidade docente e também para a formação humana dos estudantes.

O terceiro são os Saberes Pedagógicos, que se constituem a partir da prática cotidiana dos professores, que, ao

confrontá-los com os demais saberes, inovam suas práticas pedagógicas. “[...] os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2012, p. 29).

O Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental ocorreu no período de 2 de dezembro de 2019 a 4 de setembro de 2020. A escolha por esse Estágio justifica-se por considerarmos que este nos permitiu uma maior imersão na escola e também na sala de aula.

Tendo como base a perspectiva de Estágio como campo de pesquisa, utilizamos como metodologia a Observação Participante, que consistia em não apenas observar a prática dos professores dentro de sala de aula, mas buscar se inserir na realidade da escola e da turma em que faríamos o Estágio. A escola onde o Estágio foi realizado localiza-se no município de Itapipoca, Ceará, e atende à etapa da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pensando nos Saberes da Experiência, é possível refletir sobre a diferença de ritmos das crianças, algo que observamos ao auxiliar as crianças nas atividades em salas; algumas copiam e realizam as atividades com mais facilidade, enquanto outras precisam de um pouco mais de tempo e também de atenção, o que nos fez pensar sobre como é necessário o professor saber lidar com essas diferenças de ritmo de aprendizagem no planejamento e durante as aulas.

Com isso, foi possível perceber a importância de como lidar com estudantes, sendo que a prática da docente ajudou a pensar em maneiras de participação das crianças, com a prática em que os alunos vão ao quadro fazer a correção de uma questão da atividade e também a instigar as crianças a

pensarem e compreenderem as questões, pois muitas delas, por não saberem responder a algumas atividades, esperavam que as estagiárias lhes dessem a resposta, mas a professora pediu que buscássemos auxiliar as crianças na compreensão das questões.

Com relação aos Saberes do Conhecimento, ao analisar a Proposta Curricular de Aprendizagem para o 3º ano e durante as observações, foi possível ver que o conhecimento é trabalhado em etapas, pois, às vezes, por já sermos adultos e já termos aprendido os conteúdos da Educação Básica, não nos damos conta das dificuldades que as crianças podem ter durante as aulas, uma vez que muitos dos conhecimentos trabalhados são algo novo para elas.

Vê-se a importância da organização e sistematização dos conhecimentos e também que estes sejam relacionados a experiências das crianças, pois isso torna para as crianças o conhecimento mais concreto e com sentido, como no caso de uma aula da professora de História e Geografia, que, ao trabalhar os conceitos de Zona Urbana, relacionava as atividades às experiências locais das crianças.

Com relação aos Saberes Pedagógicos, um dos grandes aprendizados que tivemos foi no planejamento do projeto de Estágio e na aplicação das regências, em que vivemos uma experiência atípica de regências remotas, dado o contexto de pandemia. Já havíamos concluído o projeto de Estágio, em que, a partir das nossas experiências vivenciadas na turma, decidimos trabalhar a temática dos letramentos e gêneros textuais. Contudo, com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, precisamos realizar mudanças na metodologia do projeto. A partir disso, tivemos a experiência de planejar as regências remotas.

Fizemos a escolha das temáticas e a criação de conteúdo de vídeos curtos que abordassem brevemente o conteúdo, com clareza nos enunciados das questões, para facilitar o trabalho dos pais em auxiliar as crianças nas atividades. A cada dia de regência, buscávamos ver quais haviam sido os nossos erros e acertos, como no caso de quando planejamos muitas atividades para um dia de regência e muitas crianças não conseguiram concluir a atividade no período da aula, que ocorria via grupo do WhatsApp.

Ao confrontar as experiências vivenciadas durante os Estágios Supervisionados com as discussões sobre Saberes da Docência, é possível estabelecer uma série de reflexões em relação à sua importância como parte da formação docente. Observar o contexto em sala de aula e perceber as discrepâncias existentes entre os alunos e como o professor aprende a resolver essas diferenças faz-nos refletir sobre a questão do professor pesquisador, em que ele está sempre buscando novas formas de agir para suprir as mazelas que adentram na sala de aula.

É importante ressaltar o quanto é preciso o professor se renovar e criar novas metodologias de ensino. Isso foi vivenciado durante o Estágio, no qual foi necessário buscar outras maneiras de realizar a regência, já que o ensino estava sendo de modo remoto. Isso se dá também quando ocorre a inter-relação entre Saberes da Docência, em que o professor, a partir de sua experiência com o seu conhecimento teórico, recria e inova seus Saberes Pedagógicos.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

17 ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESEMPENHO DOS EDUCANDOS EM MATEMÁTICA NO SPAECE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap17>

KÊNIA EDJANE OLIVEIRA BESERRA

Doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho (UM), Portugal, e pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa pela UM e pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência em assessoria de administrações públicas com foco em programas federais educacionais e sociais. Professora atuante no estudo de dados educacionais da Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (Coeti), na formação de gestores e professores e no acompanhamento de escolas públicas em tempo integral no estado do Ceará.

Endereço eletrônico: keniauminho@gmail.com

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Análise Regional do Nordeste Brasileiro pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Metodologias do Ensino Superior pela Faculdade Vale do Salgado (FVS) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em História pela UFPB. Professora titular de História da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) e do curso de Pedagogia UECE/Universidade Aberta do Brasil (UAB). Compõe a equipe da Célula de Desenvolvimento da Educação em Tempo Integral na Seduc. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC) da UECE.

Endereço eletrônico: nahir701@hotmail.com

Neste trabalho serão apresentadas breves considerações sobre as Escolas Públicas Regulares de Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Ceará. O objetivo maior é apresentar o desempenho dos alunos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) em Matemática considerando o recorte de tempo de 2013 a 2018, desempenho este que possivelmente apresente relação com a *docência*.

Vale considerar a relevância do estudo, uma vez que as escolas buscam conhecer os resultados de desempenho do Spaee para replanejar o processo de ensino-aprendizagem, ação esta que é essencial para a qualificação deste processo.

A pesquisa também ganha importância por possibilitar a observação do comportamento do desempenho das escolas de Ensino Médio Regular no Spaee a partir da sua integralização para o tempo integral. Nesse sentido, considerou-se especificamente a conclusão do seu primeiro ciclo, de três anos, que foi de 2016 a 2018.

Para a pesquisa, foram usados dados quantitativos obtidos de bases do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e bases produzidas pela Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas (Ceipe) e Célula de Desenvolvimento da Educação em Tempo Integral (Cedti), que são células da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Quanto aos dados qualitativos, foram resultantes de estudo em teses, dissertações, artigos e demais publicações.

No tocante à natureza do estudo, pode ser caracterizado como documental. Desse modo, inicialmente foi realizada uma breve revisão bibliográfica sobre escolas de tempo integral e Spaece. Dando continuidade, houve a coleta de dados. Nessa etapa, as buscas aconteceram na plataforma do CAEd da UFJF. Após essa coleta, foi elaborada uma base inicial pela Ceipe. Na sequência, a Cediti elaborou novas bases, para que se chegasse aos resultados de todas as 26 escolas. Sobre a análise dos dados, aconteceu no recorte temporal dos anos de 2013 a 2015.

Neste intervalo, consideraram-se as turmas de tempo parcial diurna, sem Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante deixar claro que nesses anos as escolas ainda não eram em tempo integral. Para a segunda análise, foram estudados os desempenhos das escolas nos anos de 2016 a 2018. Faz-se necessário enfatizar que foram estudados apenas os dados das turmas de tempo integral, uma vez que nesse período ainda havia escolas que possuíam turmas de tempo parcial. Neste estudo, foram comparados os resultados de antes e depois da implantação da política do tempo integral, de modo a refletir sobre seus impactos nos resultados de desempenho dos alunos em Matemática.

Uma série de reflexões está imbricada na ampliação do tempo na escola. Aqui iremos nos deter no âmbito positivo. Para Gonçalves (2006), esta proposta de educação integral é muito importante, desde que esteja pautada em um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos, mas que tenha um propósito direcionado ao desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, permitindo às novas gerações o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e contextualizados, podendo, assim, contribuir

para a ampliação do capital simbólico existente. Relacionado a esse contexto, Cavaliere (2007) enfoca que é um tempo estendido que pode garantir melhor o desempenho dos saberes escolares, propiciando uma emancipação dos alunos.

No Ceará, especificamente no ano de 2016, foi que a rede pública estadual iniciou a implantação da política de Educação em Tempo Integral em escolas regulares, visando à ampliação do tempo pedagógico em parte dessas escolas, no Ensino Médio, com o objetivo de melhorar os resultados cognitivos, desenvolver as características socioemocionais e possibilitar o aumento do protagonismo estudantil dos alunos do Ensino Médio dessa rede (CEARÁ, 2017). Neste ano, 26 escolas ampliaram seu tempo escolar.

Pautados em todas as reflexões positivas que permeiam a ampliação do tempo na escola e sabendo que o conjunto de informações coletadas no Spaece propicia o diagnóstico da qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, uma vez que os resultados emitem informações da aprendizagem do aluno, da turma, da escola, do município, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e do estado, consideramos de extrema valia conhecer o desempenho dos alunos no Spaece, especificamente em Matemática, haja vista que comumente é uma disciplina em que os discentes apresentam maiores dificuldades.

Importa reafirmar que os dados aqui apresentados dizem respeito a 26 escolas regulares que iniciaram com turmas de tempo integral no Ceará. Na primeira etapa do estudo, o recorte de tempo analisado foi do ano de 2013 a 2015, quando essas escolas ainda não vivenciavam o tempo integral, já que essa política é do ano de 2016. Lembramos que, na edição de 2015, o Spaece avaliou apenas um grupo especí-

fico de escolas, chamadas de escolas Jovem de Futuro Ciclo II, assim não há dados para a nossa análise referentes a esse ano. Na primeira etapa, consideraram-se as turmas de tempo parcial diurnas, sem EJA, para evitar o enviesamento de dados. Para a segunda etapa, o recorte temporal foi de 2016 a 2018, ou seja, passados três anos de vivência dessa experiência do tempo pedagógico ampliado por parte das escolas.

A partir das análises, verificou-se que, para as 26 escolas, quando se compara o ano de 2014 com o de 2013, ou seja, recorte de tempo em que essas escolas ainda não tinham tido sua jornada ampliada para tempo integral, a proficiência da maioria das escolas, ou seja, de 12 delas, apresentou melhoria no desempenho do Spaece, isto é, a maioria não obteve melhoria na aprendizagem dos seus alunos.

Na sequência, estudamos o desempenho dessas mesmas escolas e turmas nos anos de 2018 em relação a 2016, ou seja, três anos após a escola vivenciar a ampliação do seu tempo pedagógico. Os resultados de desempenho no Spaece revelaram que, entre as 26 instituições, 21 tiveram melhoria nos resultados do Spaece: mais de 80% das escolas ampliaram sua pontuação nessa avaliação.

De acordo com as análises realizadas nos dados de desempenho, obtidos pelas 26 escolas regulares de Ensino Médio de tempo integral no estado do Ceará que haviam completado o primeiro ciclo de três anos, ao final de 2018, observou-se que o desempenho destas no Spaece em Matemática teve uma melhoria muito significativa, o que reforça a tese de que a ampliação do tempo na escola apresenta impacto positivo na aprendizagem. Por meio deste estudo, não é possível mensurar com clareza os impactos da docência nesse processo, ainda que saibamos que a melhoria da aprendizagem está atrelada ao trabalho docente,

bem como a outras variáveis, entre as quais: clima escolar, estrutura das escolas e escolaridade dos pais.

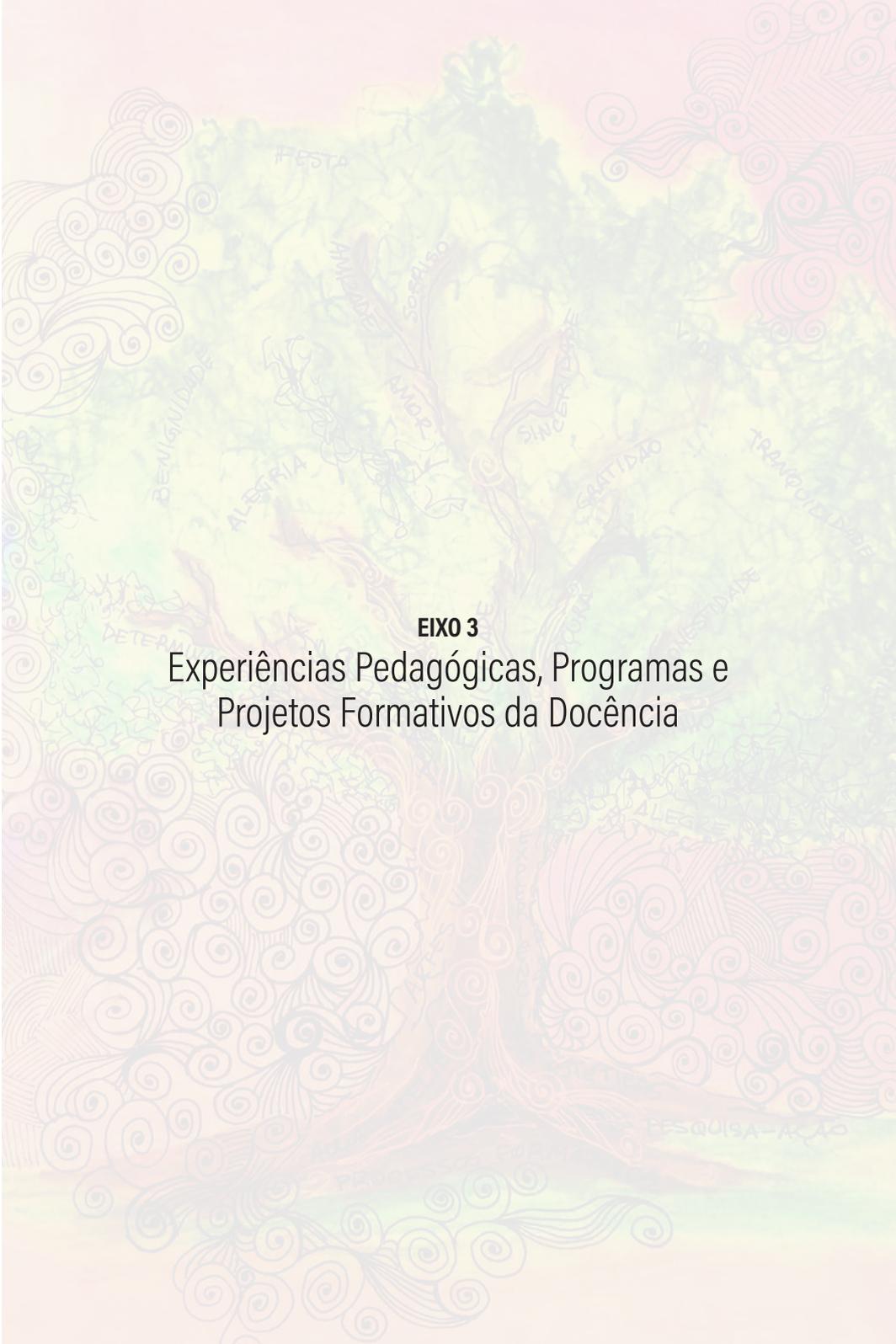
Referências

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CEARÁ. *Projeto Político-Pedagógico*: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza: Seduc, 2017.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, [S.L.], n. 2, p. 1-10, 2006.

SPAECE. *Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará*. O SPAECE. Ceará: Seduc. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/avaliacao-educacional/oprograma/>. Acesso em: 18 nov. 2019.



EIXO 3
Experiências Pedagógicas, Programas e
Projetos Formativos da Docência

FESTA

BENIGNIDADE

ALBERTA

AMIGABILIDADE

SERIALS

AMOR

SINCERIDADE

SANTIDADE

TENDENCIAIS

PETER

EIXO 3

Experiências Pedagógicas, Programas e
Projetos Formativos da Docência

PESQUISA-AÇÃO

PROFESSOR FORÇA

18 NÚCLEO DE ESTUDOS DE DIDÁTICA, INTERAÇÃO E METODOLOGIAS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (NEDIMPE): CONCEPÇÃO E OBJETIVOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap18>

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Educação 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) da UECE e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

Endereço eletrônico: mirtielfrankson@gmail.com

Este texto tem como objetivo central apresentar e caracterizar o Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe), que é um projeto de extensão criado e coordenado, desde 2018, pelo professor Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a fim de situar e caracterizar a função dele no âmbito da formação e da aprendizagem da docência. O referido projeto integra e interliga uma série de ações de formação docente, inter-relacionando ensino-pesquisa-extensão, de modo direto e indireto, com diferentes municípios da região Norte do estado do Ceará, dentre os quais são citados Amontada, Itapipoca, Itarema, Trairi, Tururu, Umirim, Miraíma, Itapajé e Uruburetama.

As atividades do projeto articulam diferentes ações que integram o ensino de pesquisa, a realização de pesquisas e a formação pedagógica, via extensão, de seus integrantes e do público que participa das ações formativas realizadas pelo Nedimpe, que são elaboradas em decorrência de resultados de pesquisas-ações e que são, em destaque, constituídas por palestras, oficinas, minicursos e cursos. O Nedimpe tem como marco de sua identidade o estudo das seguintes categorias: Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação, por meio de atividades de pesquisa científica e de formação pedagógica desenvolvidas em escolas públicas do município de Itapipoca (Ceará), integran-

do licenciandos – em destaque, os do curso de licenciatura em Pedagogia da Facedi – e professores da Educação Básica e também do Ensino Superior, em face do estudo das categorias citadas e da aprendizagem da docência. O estudo dessas temáticas é relevante para a docência, que: “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p. 13).

Frente ao exposto, expõe-se que este projeto de extensão tem como objetivo geral promover estudos no Nedimpe, integrando a UECE com escolas da Educação Básica da região norte do estado, sob a perspectiva de uma práxis pedagógica transformadora na interação dos participantes (licenciandos e professores em exercício) do Projeto, valorizando as experiências e as atividades realizadas nas instituições de ensino. Por meio do desdobramento desse objetivo geral, são constituídos os seguintes objetivos específicos:

- Promover a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão por meio de ações de extensão do Nedimpe, com a mediação de atividades investigativas no âmbito escolar, integrando estudos da Didática e de Metodologias de Pesquisas em Educação, expressos por demandas formativas dos professores e das escolas parceiras do Projeto.
- Diagnosticar, por meio de pesquisas no cotidiano escolar, assuntos do campo da Didática que são relevantes para estruturar os cursos, minicursos, palestras e oficinas que são desenvolvidos em escolas de realização das ações do Projeto.

- Desenvolver minicursos e oficinas temáticas, relacionados com o campo da Didática, em escolas (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) envolvidas no Projeto de Extensão, valorizando as interações em todas as ações do Núcleo.
- Instigar o ensino com pesquisa e para pesquisa, por meio de ações de extensão universitária, consolidando a formação *para e com* pesquisa, com base nas experiências dos professores e tendo a escola como cenário de aprendizagem das pesquisas.
- Instigar nos professores participantes o desenvolvimento de pesquisas acerca de suas experiências e necessidades formativas, integradas aos estudos do campo da Didática e em articulação com produções de pesquisa em Educação dos licenciados.
- Promover debates sobre temas da área da Didática no cenário escolar e universitário, com suporte em atividades realizadas nas escolas envolvidas no Núcleo, com amparo em ações de pesquisa no cotidiano escolar e nos minicursos, cursos, palestras e oficinas a serem realizados.
- Aproximar, mais ainda, a Universidade de demandas sociais relacionadas ao cotidiano escolar, compartilhando e inter-relacionando conhecimentos e saberes acadêmicos com os saberes docentes da experiência no âmbito escolar.
- Inter-relacionar, em destaque, o curso de licenciatura em Pedagogia com o cotidiano escolar, no tocante às ações que aproximem e que integrem espaços e tempos de aprendizagem da docência, referente à formação inicial, à formação continuada e contínua.

- Desenvolver a produção de trabalhos acadêmicos, tais como resumos científicos, relatos de experiência e artigos científicos, que articulem as temáticas abordadas no Projeto e que são relevantes para a formação dos participantes e divulgação das ações do Núcleo e da Universidade.

Frente ao exposto, cabe destacar que, antes de serem realizadas as pesquisas para identificar as necessidades formativas dos docentes pesquisados nas escolas, são elaborados estudos de metodologias de pesquisas na área de Educação, bem como de temas da área da Didática, a fim de consolidar a formação de professores da Educação Básica e licenciandos sobre a produção de pesquisas no âmbito da Didática, em que é relevante também o desenvolvimento do ensino, eixo central para a aprendizagem, porque “[...] A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 77) e o ensino mobiliza a atividade dos alunos na constituição de saberes.

Durante as pesquisas são realizados os procedimentos éticos para garantir maior integridade aos estudos e preservar a identidade dos sujeitos, que são os professores que posteriormente participarão das formações que são planejadas e realizadas pelo Neditpe. Desse modo, é apresentado para esses docentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo o objetivo e descrevendo as ações da pesquisa, solicitando, inclusive, aos professores que escolham um nome fictício para preservar em anonimato a identidade deles, sendo elucidado ainda que não será realizada nenhuma pergunta que coloque os docentes em contexto de exposição ou que possa gerar situação de desconforto e de constrangimento.

Com efeito, são realizados encontros na Facedi com alunos de licenciaturas, em destaque, os do curso de licenciatura da Facedi, por ser o curso de atuação do professor coordenador do Projeto de Extensão, e docentes que lecionem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inter-relacionando saberes e conhecimentos das áreas mencionadas, os quais irão desenvolver as ações de pesquisa, de análise e de interpretação dos dados, para diagnosticar as necessidades formativas na área da Didática dos docentes das quatro escolas selecionadas, para que posteriormente sejam promovidas as formações didáticas com os docentes desses locais, com a mediação do Nedimpe, com: minicursos, oficinas e palestras.

Sendo assim, são desenvolvidos cursos, minicursos, palestras e oficinas, ministradas por licenciandos e professores em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para outros professores que estão também exercendo a docência nas escolas parceiras e que são locais de ação do Projeto, que serão selecionadas pelos participantes do Projeto, integrando a participação de alunos e professores com a supervisão e a orientação do professor coordenador do Nedimpe, que são avaliadas processualmente.

Os participantes elaboram produções acadêmicas sobre os assuntos das formações nas escolas para serem publicadas em eventos da Universidade e outros eventos científicos, por meio de estudos sobre Didática e Interação, com enfoque na forma *com* e *para* a pesquisa, valorizando os saberes e os diferentes tempos de aprendizagem da docência dos participantes.

É necessário considerar que a escola é um local de pesquisa, por isso, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), Gil (2008) e Lüdke e André (2014), é importante se obter mais

conhecimentos sobre as metodologias utilizadas na área da Educação, daí a relevância deste Projeto de Extensão. Com base nesses estudos, os docentes podem estar mais bem formados para contribuir com a inclusão de grupos sociais, por meio de inovações e transferências de conhecimento, valorizando conhecimentos acadêmicos com os saberes da experiência docente.

Ante o exposto, cabe salientar que:

[...] o professor está situado em um contexto político, econômico e cultural onde cresce e se desenvolve. As diferentes pessoas com as quais convive nos diferentes lugares que frequenta [...] ampliam o seu aprendizado. (FARIAS *et al.*, 2014, p. 62).

Tais dimensões formativas também são relevantes para a formação e o trabalho de professores, expressando-se como cenários integrantes e que são relevantes para o desenvolvimento e a própria aprendizagem da docência, em um processo de reflexão sobre a ação e a prática, em um movimento constante de diálogo com e sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva de práxis, aspectos centrais no Nedimpe. Assim, reconhece-se o quão relevante é este Projeto, que tem assumido papel de destaque no contexto em que tem sido desenvolvido, sendo necessária a sua continuidade, bem como o fortalecimento em outras ações multirreferenciais, com destaque aos campos da pesquisa e da formação pedagógica.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência*. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

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

19 PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap19>

ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestra em Educação, Comunicação e Cultura pela mesma instituição. Professora adjunta do Centro de Educação/Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro da equipe coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (Gepetic) da UFPB e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Ensino Fundamental (Gephef). Foi coordenadora pedagógica do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) da URCA entre 2015 e 2017 e atualmente é coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica da URCA, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Endereço eletrônico: isabelle.luna@urca.br

FRANCISCA CLARA DE PAULA OLIVEIRA

Pós-doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora associada do Departamento de Educação, curso de Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Endereço eletrônico: francisca.clara@urca.br

P ara começo de conversa...

Utilizamos a temática desta obra, *Experiências e sentidos da docência*, para trazermos uma reflexão acerca das vivências de alunos e alunas da Universidade Regional do Cariri (URCA), no campo prioritário da formação docente, a escola, isso por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Os citados programas fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para ter acesso a esses programas, as diversas Instituições de Ensino Superior (IES) por todo o país se submetem a editais emanados da Capes e, assim, buscam promover um intenso e sistemático envolvimento de seus licenciandos com a escola pública de Educação Básica em situações diferenciadas de atuação.

O Ministério da Educação atrela os citados programas à “melhoria na formação inicial” e conseqüentemente a uma “melhor avaliação dos futuros professores”, que já começam os cursos acompanhados por professores da Educação Básica que os iniciam na docência e por professores das IES que os acompanham, planejam e orientam todo o processo formativo. É importante dizer que ambos os Programas são financiados pela própria Capes e que infelizmente não contemplam todos os alunos das licenciaturas. Após a aprovação da IES no edital da Capes, cada instituição elabora editais de seleção de alunos para a composição das bolsas

institucionais. Aqui, faz-se necessário colocar que ao Pibid são direcionados os alunos que estejam matriculados até a metade do curso de licenciatura, cabendo a eles, imersos na escola, conhecerem seus afazeres e promoverem oficinas pedagógicas, dentre outras ações. Ao PRP, alunos que estejam matriculados a partir da metade do curso de licenciatura, exige-se mais: é um programa de estágio, em que os residentes, além de estarem imersos na escola, apreendendo seus saberes e fazeres, devem executar a regência de sala de aula, vivenciar a docência, isso acompanhado pelo professor titular (seu preceptor).

Não é objetivo deste texto fazer uma análise crítica da política anteriormente evidenciada, bem como de parte dela, que são os seus programas Pibid e PRP. O objetivo é refletir a docência em seu processo formativo e com ela ressaltar experiências e sentidos, dando voz ao que consta nos relatórios discentes do PRP e do Pibid.

O presente texto também parte das experiências das autoras com os citados programas. Ancora-se nos conceitos de docência e formação humana, basicamente em Paulo Freire (2011), dentre outros. Defendemos a docência como um processo em construção por estar em constante diálogo com a sociedade, que também não é estável. Como afirma Freire (2011), docência e discência precisam coexistir para que o ato educativo se efetive, considerando a autonomia que cada sujeito ocupa no processo e a inerente capacidade que o ser humano possui de ser mais.

A URCA participa, desde o ano de 2010, do Pibid; o PRP foi iniciado em 2018, com o primeiro edital Capes, após intensas lutas por todo o país em defesa do Pibid, já considerado como um programa fundamental às escolas e à universidade.

As lutas empreendidas implicaram a permanência do Pibid, mas com consideráveis cortes orçamentários, o que fez com que na URCA apenas participassem oito licenciaturas no período 2018/2020, a saber: Biologia, Matemática, Letras-Ingês, Artes Visuais, Teatro, Ciências Sociais, História e Pedagogia.

O Pibid/URCA se enraizou no “chão da escola” e é importante ressaltar que todos lutaram por sua permanência. Identificamos três dimensões incorporadas a essa experiência “pibidiana”, isso considerando que tais dimensões também se fazem presentes no PRP, que iniciou em 2018, como abordaremos *a posteriori*. A primeira dimensão reporta-se ao desenvolvimento de uma concepção de educação contextualizada, em que os alunos aprendem a compreender a escola inserida num contexto regional marcado por desafios sociais, culturais, políticos e naturais. Esse fato justificou os subprojetos a trabalharem com problemáticas reportadas às questões da educação regional, tais como: alfabetização, meio ambiente, preconceitos étnico-racial e de gênero e questões relacionadas ao ensino, na construção de métodos didático-pedagógicos inovadores e atrativos aos/às alunos/as.

A segunda dimensão compreende a inovação pedagógica assentada na pesquisa. No Pibid, a pesquisa se constitui como base da ação docente. Antes de iniciarem o projeto na escola, os alunos são preparados com uma sólida formação teórico-prática. Essa preparação incorpora o conhecimento sobre a escola, uma formação teórica direcionada à prática docente e a discussão sobre os temas e atividades que irão desenvolver. Todo esse trabalho é mediado por pesquisas de campo, bibliográfica e documental.

Por fim, o engajamento dos alunos nas problemáticas da docência. No Pibid, professores e alunos dialogam de

forma horizontal e, utilizando metodologias participativas, criam uma configuração não convencional da docência. Na configuração da docência produzida no Pibid, o licenciando aprende a ser educador, a desenvolver espírito crítico e questionador, a ser líder, a argumentar em defesa da educação. Esse processo formativo só é possível porque o Pibid possibilita aos futuros professores vivenciarem o cotidiano da escola e aprenderem os conhecimentos e saberes específicos da profissão.

Entre 2018 e 2020, 11 licenciaturas fizeram parte do PRP/URCA (História; Biologia; Matemática; Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Teatro e Artes Visuais; Ciências Sociais; Pedagogia; Física e Educação Física), coordenados pelo princípio da interdisciplinaridade, ancorados na compreensão de que este é um programa de Estágio Supervisionado não curricular. Pelo PRP/URCA é dada ao aluno a oportunidade de vivenciar práticas profissionais reais, com a imersão na escola de Educação Básica, rigorosamente acompanhado por um professor que o leva (docente-orientador) e um professor que o recebe (preceptor). É importante ressaltar nesse âmbito o processo de formação continuada em que o preceptor é inserido. Busca-se o despertar do “professor reflexivo”, pesquisador de sua própria prática, tanto em formação inicial como em formação continuada. Vejamos o seguinte depoimento retirado de um dos relatórios dos residentes do período em foco:

Fazendo uma comparação entre a residência pedagógica e o projeto Pibid, pois tive a oportunidade de vivenciar os dois programas, que são de grande relevância, mas posso dizer que a residência traz consigo um alto grau de responsabilidade do que realmente é o contato de um licenciado com a escola e alunos. Diferentemente do Pibid, a residência abarca toda a formação do profes-

sor acadêmico, mostrando-nos a realidade da atuação da nossa profissão no chão da escola. Acredito que foi durante essa vivência que muitos tomaram sua decisão a respeito de se têm vocação e força de vontade para dar continuidade a ser professor ou tentar outra carreira. A residência me proporcionou um leque de aprendizado que será de grande contribuição para a minha futura atuação em sala de aula, tendo em vista os momentos que passei. (Relato de Experiência – Residente, 2018/2020).

Os programas são “de grande relevância” e complementares. O ideal para a formação é que o aluno possa participar dos dois. O Pibid o insere no cotidiano escolar, possibilitando que participe das atividades escolares, da pesquisa e da extensão; a Residência Pedagógica, além da pesquisa e da extensão, configura-se como um estágio de docência em que o residente, acompanhado pelo professor-preceptor, conhece, observa, pesquisa, planeja, exerce a docência, reflete a prática, reelabora teorias, e tudo é devidamente registrado para compor o Relatório de Estágio. O depoimento anteriormente citado foi tirado de um desses relatórios e reflete essa observação feita livremente pelo residente.

No PRP/URCA, os trabalhos compartilhados dos docentes-orientadores e preceptores buscam favorecer a aprendizagem/formação do licenciando na docência, entendendo que esse termo abarca a universalidade de ações que se desenvolvem no cotidiano escolar, numa articulação crítica destes com o entorno social. É assim que os residentes se envolvem com saberes conceituais e factuais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) da docência ou da prática educativa; teoria e prática se retroalimentam num processo em que ganham a escola de Educação Básica e a universidade.

Podemos finalizar afirmando que o Pibid e o PRP/URCA se desenvolvem como projetos empenhados na melhoria dos indicadores da educação regional, bem como na formação de profissionais comprometidos com a sociedade, a educação e a profissão. Acrescentamos os enormes ganhos dos residentes e dos *pibidianos* que conseguem se inserir nesses programas, o que não é fácil, não só pelo número reduzido de bolsas, mas pela própria realidade social dos licenciandos, já que grande parte deles divide com os estudos o tempo do trabalho e/ou mora distante, e/ou falta transporte, e/ou é arrimo de família.

Um fecundo diálogo interdisciplinar sobre Estágios Supervisionados Curriculares tem sido incentivado pelo Pibid e pelo PRP/URCA nas diversas licenciaturas, o que tem tornado esse processo mais dinâmico. Diálogo que também se efetiva em muitas parcerias com as escolas públicas de Educação Básica, o que nos leva a considerar o quanto devemos lutar pela permanência e ampliação de vagas dos/nos citados programas.

Referências

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

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

20 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O PAPEL DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS RESIDENTES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap20>

MARLUCE TORQUATO LIMA GONÇALVES

Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia, todas as formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da UECE, *campus* do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec). Experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (EaD), atuando com Educação, Formação de Professores, Gestão Escolar, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Educação a Distância e Analítica da Aprendizagem. Coordenadora regional de educação no âmbito da Secretaria da Educação do Estado (Seduc, 2007-2014). Consultora dos eixos de Gestão e Avaliação do Programa Mais PAIC (Seduc). Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica no subprojeto de Pedagogia do Cecitec. Coordenadora do curso de Pedagogia.
Endereço eletrônico: marluce.torquato@uece.br

MARIA DEUZANIRA DE LIMA

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc) e licenciada em Pedagogia pela UECE. Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino do município de Tauá, Ceará. Preceptora do Programa Residência Pedagógica. Atuou como diretora de uma escola pública municipal e como coordenadora escolar na rede estadual de ensino. Experiência na área de formação de professores e em avaliação educacional.
Endereço eletrônico: deuzapassare@gmail.com

ANTÔNIO ROMÁRIO FÉLIX DO NASCIMENTO

Licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec). Bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Pedagogia do Cecitec/UECE. Estagiário no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Presidente do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia do Cecitec/UECE. Formado no curso técnico em Agronegócio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Tauá.
Endereço eletrônico: romario.felix@aluno.uece.br



mundo atual, permeado por transformações políticas e econômicas, demanda, cada vez mais, uma escola democrática capaz de atender aos novos anseios sociais, especialmente quanto ao cumprimento de sua função social e cultural na perspectiva da humanização. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica, como política de formação de professores, articulado com a Educação Básica, no curso de Pedagogia, amplia seu âmbito de atuação na articulação entre as dimensões da gestão e da docência, como elementos indispensáveis para a construção de uma educação capaz de formar sujeitos engajados, críticos e cidadãos.

A dimensão pedagógica se constitui como um dos pilares de sustentação da gestão escolar, pois relaciona-se diretamente à atividade finalística da instituição educativa: o ensino e a aprendizagem. Em uma visão mais geral, podemos afirmar que a escola necessita de processos administrativos organizados, de uma comunicação aberta e eficaz, de uma infraestrutura física e organizacional compatível com a etapa da educação básica.

Nesse sentido, podemos indagar: qual a relevância dos papéis exercidos pela equipe da gestão pedagógica de uma instituição? Quais os elementos basilares da gestão pedagógica da Educação Básica? Como pode contribuir na formação dos residentes/licenciandos de Pedagogia? A dimensão pedagógica da gestão congrega o:

[...] conjunto de esforços empreendidos pelos educadores, incluindo as famílias, para coordenar os diferen-

tes elementos que, na unidade educacional, servem de mediadores das vivências e aprendizagens. (OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Nesse conjunto, incluem-se materiais, tempos, pessoas, planejamentos e expectativas de aprendizagens definidas no projeto político-pedagógico, dentre outros elementos.

O subprojeto de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec) desenvolveu a experiência do Programa Residência Pedagógica no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em três unidades escolares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco voltado ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino, na aprendizagem e na gestão escolar.

Neste texto, pontuamos a importância da dimensão pedagógica da gestão e do papel da coordenação pedagógica na formação dos residentes, sob a óptica daquele profissional que orienta, apoia e acompanha o trabalho docente, promovendo a formação continuada e concebendo as relações educativas na Educação Básica como espaço de convívio coletivo.

De forma objetiva, discutimos o papel do referido programa na formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, refletindo sobre a gestão na dimensão pedagógica, como cerne da ação voltada às aprendizagens essenciais, que envolve a elaboração da proposta pedagógica da instituição e as ações de complementaridade à educação da família; e ainda articula a formação continuada de professores e do eixo curricular.

A essência do trabalho da gestão pedagógica está focada em várias frentes: no planejamento, no apoio aos docentes, na conexão e parceria com as famílias e estudantes, no

sentido de firmar o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, são relevantes para desenvolver essa função saberes acerca de liderança, de currículo, de avaliação da aprendizagem, de metodologias e estratégias do ensino, de processos de aprendizagem, de gestão de projetos e, mais recentemente, de conhecimentos das potencialidades pedagógicas das TDIC na orientação de docentes e famílias.

Os novos tempos tornam a gestão pedagógica essencial para o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, voltada à construção e efetivação de uma proposta pedagógica democrática, participativa, inclusiva e plural. A gestão pedagógica é responsável pela condução do planejamento, alinhado com as diretrizes educacionais do seu contexto social e cultural, articulado ao Projeto Pedagógico, respeitando as necessidades dos sujeitos que estudam na instituição, em conformidade com as políticas educacionais.

A dimensão pedagógica deve ser essencialmente democrática, de modo que articulações feitas pelos profissionais da gestão da instituição devem conduzir os rumos para estruturar práticas que garantam a inclusão de todos os estudantes no meio físico e social em que vivem. Uma das tarefas relevantes inerentes à dimensão pedagógica da gestão é proporcionar momentos de formação continuada para a equipe docente, estruturando práticas para garantir a inclusão escolar, pautada em uma visão alinhada com os objetivos e missão da instituição, definidos na proposta pedagógica.

Quando se trata de inclusão, deve-se atentar para as crianças com baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada uma, suas necessidades, potencialidades e vicissitudes, pois:

[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p. 39).

Neste íterim, a gestão pedagógica é responsável pelo acompanhamento das práticas docentes relacionadas às aprendizagens, devendo orientar as professoras e professores a manter registros quanto aos avanços e possibilidades.

A coordenação pedagógica de uma instituição educacional precisa conhecer as orientações legais para a estrutura, organização e gestão pedagógica desta, a legislação vigente quanto à oferta e ao calendário escolar, atentando para a aprendizagem, e ter um trabalho voltado à orientação das professoras e à formação continuada.

É condição primordial para a atuação das(os) gestoras(es) da Educação Básica aprofundar o papel da dimensão pedagógica, acompanhando as práticas pedagógicas para promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Constitui-se como o profissional que articula todas as outras dimensões da gestão, no sentido de desenvolver as competências sociais necessárias (LÜCK, 2009).

No Programa Residência Pedagógica, os residentes estiveram sob a orientação de um Preceptor (professor da Educação Básica) e as atividades de planejamento, regência e intervenção tiveram a participação direta da Coordenação Pedagógica da Escola. Nesse íterim, foi observado que, além de atuar na condução do currículo escolar e sua contextualização, a gestão pedagógica analisa as:

[...] limitações e dificuldades das práticas pedagógicas [...], formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica. (LÜCK, 2009, p. 93).

Esta ação se consolida no acompanhamento e condução do planejamento escolar, no assessoramento cotidiano aos docentes, acompanhando suas dificuldades e angústias. Além disso, prestam atendimento às mães/pais/famílias, preocupam-se com a aprendizagem das crianças e com o trabalho desenvolvido.

As dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais das crianças são objeto de reflexão e busca de alternativas, que podem ser viabilizadas por meio das orientações prestadas na formação continuada. A gestão pedagógica observada orienta os docentes para combater as práticas discriminatórias que estão no interior das escolas, criando alternativas para tentar superá-las. Essa ação é essencial e acontece nos momentos de planejamento, utilizando a carga horária destinada à hora-atividade.

A formação continuada para as(os) professoras(es) auxilia na superação das dificuldades do contexto e facilita a organização das demandas futuras. Neste ponto, observou-se a necessidade de aperfeiçoamento, para além das diretrizes dos órgãos centrais. Deve ser planejada de forma flexível, participativa e coletiva, de modo a discutir as questões históricas relacionadas ao trabalho docente. Além disso, é espaço para a aprendizagem de novas metodologias, partilha de saberes, de escuta dos anseios e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, incluindo as TDIC.

A formação continuada deve ser organizada a partir das necessidades da prática docente, possibilitando que a(o) professora(or) tenha a oportunidade de recriar suas práticas, sendo sujeito político transformador e contribuindo para as mudanças necessárias. A formação continuada é o espaço apropriado para refletir sobre os elementos que permeiam a atuação docente. Entre as atribuições da gestão pe-

dagógica, podemos acrescentar a organização de encontros de docentes, a análise do desempenho educacional da instituição e a colaboração na construção de uma base teórica sobre as práticas.

Referências

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

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. Gestão pedagógica na Educação Infantil. *Nova Escola*, 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/149/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>. Acesso em: 27 out. 2020.

21 CAENART: UM LUGAR PARA UMA CORPORAÇÃO DE OFÍCIOS (1994 A 2003)

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap21>

FLÁVIO TELES CARDOSO

Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em História, Artesão. Atua como artista e pesquisador no campo das Artes e Ofícios. Endereço eletrônico: flaviotc99@gmail.com

Este capítulo objetiva abordar o surgimento da Corporação dos Artesãos e Entidades Artesanais (Caenart) nos anos de 1990, um lugar criado por artesãos para se contrapor às políticas do governo do Ceará para o artesanato cearense, discutindo, para tanto, o motivo de sua criação, os limites de suas ações e o alcance de sua resistência.

No início dos anos de 1990, o governo do estado do Ceará definiu sua nova estratégia de intervenção e controle do desenvolvimento das produções artesanais capazes de representar o Ceará no mercado contemporâneo, determinando em Fortaleza a reestruturação de um antigo espaço físico articulador da demanda cearense de produtos artesanais. A antiga Central Cearense de Artesanato Luiza Távora (CCALT), instituição criada em 1978 no governo de Virgílio Távora, cede, em 1991, lugar à então Central de Artesanato (CeArt).

Foi no contexto de definição e afirmação da CeArt como novo lugar para o artesanato cearense que se configuraram as forças sociais, políticas e econômicas as quais este texto problematiza, tendo, assim, como objeto de investigação o surgimento da Caenart.

A esperança pela reestruturação do prédio que passou a abrigar a CeArt e uma nova proposta participativa do novo governo passaram a se manifestar na atuação de alguns artesãos e artistas interessados na participação das decisões políticas para o campo do artesanato no Ceará. Estes se posicionavam disputando lugar de representação nas institui-

ções e participação no processo de formação do campo do artesanato para o estado do Ceará nos anos de 1990 (TELES, 2020).

A oportunidade de participação da categoria na administração do órgão mais importante de fomento à comercialização, inaugurado em março de 1991, foi trazida pela proposta do regime de condomínio, em que artesãos eram nomeados síndicos da CeArt.

Na relação de força que se estabeleceu entre os artesãos e os técnicos da CeArt, a desconfiança dos artesãos sobre a autoridade institucional diz respeito ao fato de ela estar gestada por um órgão vinculado à assistência social, apesar da conotação econômica e empreendedora dada à produção artesanal.

A Fundação de Ação Social (FAS) foi órgão cooptador de lideranças, envolvido nas ações de manipulação das massas. Seus agentes e técnicos agiam como cabos eleitorais, servindo de instrumentos de transmissão da ideologia oficial para as camadas populares (FARIAS, 2002).

Visto ser o artesanato uma prática que atingia todas as regiões do interior do Ceará, sendo também meio de sobrevivência para muitos na região metropolitana, a FAS tinha, por intermédio do órgão de cadastro da CeArt, todos os dados da população artesã do estado. A CeArt se comportou como instrumento em modelo moderno de controle e manutenção dos velhos currais eleitorais.

Foi nesse contexto de atrito entre artesãos e técnicos e de denúncias de corrupção por parte dos artesãos engajados no processo de participação que o sistema de condomínio foi desfeito uma semana depois de inaugurada a nova CeArt, frustrando os artesãos e os encorajando a fundar a Caenart, acontecendo, assim, uma tentativa de articular e fortalecer

as experiências que se estabeleceram nas ações definidoras dos interesses daquele grupo de artesãos.

A Caenart foi idealizada com o intuito de ser a legítima representante dos desejos dos artesãos, gerida por eles próprios, sem a intervenção de técnicos alheios aos reais interesses da categoria. Aqueles artesãos que estavam engajados na administração da CeArt e/ou que formaram o grupo dissidente dos projetos governamentais para o artesanato tinham características diferenciadas daqueles produtores tradicionais, encaixados no estereótipo do Ceará vendido na indústria de turismo. Esses artesãos chegaram ao estado do Ceará no início dos anos de 1980, atraídos pelas políticas governamentais para o artesanato.

O núcleo de formação da Caenart foi composto por artesãos que vinham da classe média urbana, chegados de outros estados do Brasil, participantes de movimentos de contestação e questionadores da realidade preestabelecida. Eles procuravam novas representações para a realidade. O artesanato representava uma prática subversiva nas mãos daqueles que criticavam a sociedade de consumo.

Entretanto, a realidade da produção artesanal tradicional do Ceará era a de uma atividade secundária, de caráter muito mais lúdico que profissional, de origem rural e complementar à atividade com a terra, o que prejudicava a seriedade do artesão como um profissional que pudesse organizar conhecimento legítimo capaz de capturar, no lugar estabelecido para ele, uma conduta de enfrentamento, na condição de resistência àquelas instituições onde se estabeleciam as orientações operativas do governo.

A Caenart iniciou-se oficialmente no dia 16 de março de 1994, tendo como principal idealizador e presidente Fábio Nunes Brandão, um líder entre os artistas e artesãos en-

volvidos, que, de ouvidos abertos, sempre esteve disponível a atender a todos aqueles dispostos a opinar, convergindo o diálogo para a instituição que comandava como presidente.

Fábio faleceu em 2003, vítima de câncer, deixando entre os artistas e artesãos envolvidos a lembrança de um momento ativo e de disputas acontecidas em defesa daqueles atores do campo que se formava para o artesanato no estado do Ceará.

Consoante o *Estatuto da Corporação dos Artesãos e Entidades Artesanais - Caenart* (1994, p. 10), a Caenart tem como finalidade o:

[...] desenvolvimento do artesão e do artesanato, promovendo a valorização do mesmo e de seu produto, através do incremento à integração, conscientização, capacitação, produção e comercialização.

O objetivo do grupo de artesãos que idealizaram e constituíram a Caenart tinha como aspiração a maior valorização de suas opiniões e propostas, que careciam de espaços de legitimidade não encontrados na CeArt. Entretanto, a adesão da massa de artesãos acostumados com a realidade das políticas paternalistas do estado do Ceará não favorecia a organização corporativa desses trabalhadores.

No entanto, as políticas públicas encabeçadas pela CeArt não desejavam reconhecer organizações que concorressem com seu objetivo de centralizar e controlar toda a produção artesanal cearense, capaz de representar a identificação regional do Ceará no mercado de bens culturais contemporâneos, fazendo uso do artesão apenas como figura passiva e representativa de uma cultura popular domesticada para servir aos interesses de poder do estado.

É na observação desse cenário que compreendemos o surgimento da Caenart, influenciado pela condição de re-

sistência às políticas do governo do estado, operacionalizadas pela CeArt, de um grupo de artesãos urbanos que não tinham origem na tradição dos ofícios artesanais do Ceará, mas que ocuparam lugar ativo no equipamento do governo e na cidade de Fortaleza desde meados dos anos de 1980, quando a CICALT oferecia *box* de produção em que os artesãos produziam de dia para no final da tarde exporem a produção, visando à comercialização na feira da Beira Mar, a qual era aberta a esses artesãos e se estendia no calçadão.

Esse foi um período em que tais artesãos exercitaram todo o domínio produtivo e comercial de suas peças artesanais, compartilhando entre si uma consciência ampla das condições que os uniam como trabalhadores dotados de um conhecimento específico que envolvia a identificação regional do estado do Ceará no mercado do turismo.

A Caenart foi uma tentativa de organização de um lugar de construção de estratégias, em que o foco principal era a conscientização do artesão sobre a sua condição profissional. Enquanto as políticas do governo do estado do Ceará evidenciavam o artesanato, a Caenart destacava a atenção para o artesão. Conscientizar e capacitar o artesão era dotá-lo de meios que possibilitassem a aquisição de uma postura crítica perante as próprias propostas governamentais para o setor.

Alguns fatores não colaboraram para o êxito da Caenart, que acabou se resumindo às ações de seu principal idealizador e presidente, tais como: a falta de habilidade política de Fábio Nunes Brandão em lidar com as tensões do campo e a própria desarticulação da categoria dos trabalhadores artesãos (autônomos).

Não podemos ainda deixar de reconhecer que Fábio Nunes Brandão, com posicionamento ativista, tomou a fren-

te das ações e enfrentamentos da Caenart, deixando na memória dos artistas e artesãos daquele contexto a imagem de um dirigente que incorporou para si a imagem da própria instituição.

Referências

CAENART. *Estatuto da Corporação dos Artesãos e Entidades Artesanais-Caenart*. Cap. II. Art. 02. (Ofício 0249. Livro A-02. FLS. 49. Fortaleza, 07 de julho de 1994).

FARIAS, A. A geração Cambeba. In: BRUNO, A. (org.). *Os pecados capitais do Cambeba*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2002.

TELES, F. Artesãos tributários das representações regionais no mercado de bens culturais: o processo de formação do artesanato para o estado do Ceará (1987-2002). In: MORAIS, A. C.; CASTRO, F. M.; RODRIGUES, C. S. D. (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020.

22 MARCAS DAS QUESTÕES ÉTNICO-CULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LITERATURA ORAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap22>

TÂMARA MARIA BEZERRA COSTA COELHO

Mestra em Educação pela Universidade de Lisboa (UL), Portugal. Dedicou-se à pesquisa e partilha em narração oral de histórias no Brasil e outros países. Autora de literatura para crianças e jovens. Contadora de histórias sob forte influência da poética do sertão brasileiro. Atua como formadora de narradores orais e professora do Ensino Superior. Integra o grupo de estudos, pesquisas e partilhas com narrativas: *Costureiras de Histórias* (Ceará-Brasil). Associada da Ações & Conexões Associação Cultural (Portugal). Autora do documentário: *Sete contos à sombra do cajueiro*, filme de caráter etnográfico. Endereço eletrônico: tâmara@loop.com.br

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Educação pelo Mestrado Profissional de Educação (MPE), bacharel e licenciado em Ciências Sociais, todas essas formações pela Universidade Regional do Cariri (URCA), e graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores (Gepet) da URCA. Coordenador voluntário do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da URCA, subprojeto de Pedagogia, no período de 2018-2020.

Endereço eletrônico: 86luiz@gmail.com

SILENE CERDEIRA SILVINO DA SILVA

Mestra em Educação, especialista em Alfabetização de Crianças e graduada em Pedagogia, todas as formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordenadora do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da URCA, subprojeto de Pedagogia, no período de 2018-2020. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores (Gepet) da URCA, que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (NEP), coordenando as linhas de pesquisa de Didática da Matemática e Alfabetização, Letramento e Conscientização.

Endereço eletrônico: silenesilvino@gmail.com

Desde tempos imemoriais, alguns contos têm sido usados para fazer proselitismo e certas maneiras de ser, agir e pensar. (ESTÉS, 2005, p. 14).

A trajetória humana é marcada pela presença de narradores ancestrais, homens e mulheres que compartilham histórias em diversas culturas, tempos e lugares como forma de entretenimento, educação, preservação do patrimônio cultural e para apresentar conhecimento e valores morais. O contato milenar com essa antiga arte de narrar eventos reais ou fictícios por meio de palavras, gestos e sons diversos é uma forma exclusivamente humana de expressão. Os humanos possuem uma habilidade natural para usar a comunicação verbal para ensinar, explicar e entreter, razão pela qual a literatura oral é significativamente integrante da vida cotidiana na Terra. Assim, abordamos aqui a compreensão e discussão crítica a respeito das questões étnico-culturais em espaços escolares, emergentes das histórias de tradição oral, como nuclear para o desenvolvimento de processos educativos, em especial na formação de educadores. Por meio do universo das narrativas literárias, essa temática é ressignificada e passa a atuar na perspectiva da promoção de uma educação crítica, democrática e humanista.

Como um “convencedor”, o contador de história, seja ele o narrador natural que conta nos territórios tradicionais

e/ou na ambiência comunitária, seja ele o narrador artista, que faz da arte de contar histórias o seu ofício, seja o narrador do cotidiano, que conta para filhos, pacientes e alunos; esforce-se para envolver seus ouvintes e partilhar as ideias e visões de mundo que acompanham essas narrativas, contadas de boca a ouvido, de geração em geração. Dessa forma, aqui identificamos a literatura oral como um significativo espaço de educação e formação humana, ou seja, apresentamos a narração oral de histórias como uma oportunidade educativa no âmbito da educação para a cidadania, com foco na possibilidade de ampliação de diálogos especificamente sobre as questões étnico-culturais.

Vindas do espaço sideral, do Outro Mundo, como diziam os celtas, do tempo dos sonhos, como acreditavam os aborígenes, do inconsciente coletivo, como afirma a teoria junguiana, as histórias nos cercam, formando um tecido diáfano, transparente, imperceptível ao olhar desatento, mas extremamente poderoso, um fio condutor no labirinto de nossas vidas. (PRIETO, 1999, p. 14).

A autora questiona a respeito da possibilidade de identificarmos a origem das histórias ao mesmo tempo que legitima sua atemporalidade, apontando-nos a impossibilidade dessa identificação. Seus argumentos ampliam o questionamento sobre quais elementos separam uma determinada cultura de outra, ou seja, revelam não poder haver rigidez em determinar elementos específicos de uma determinada época, ou mesmo determinada cultura. Essa é a razão da existência do termo “matriz cultural”; trata-se de um conjunto de marcas identificadas como evidentes em determinados contextos e lugares, ou seja, manifestações tradicionais de uma ou outra cultura, um ou outro povo, que nos apontam determinadas marcas étnico-culturais. É o caso de um grande acervo de histórias orais e escritas, que em seus enredos

contemplam a estética das ancestralidades africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e afro-indígenas, por exemplo.

Contar histórias é um ritual que acontece em lugares, épocas e culturas diferentes; a literatura oral, para muitos povos, inclusive nos dias atuais, é a forma de comunicação com tradições, costumes, origens, etc. Por meio das histórias, é possível enriquecer a compreensão a respeito das relações humanas, amadurecer sentimentos, aguçar sensações e ampliar o conhecimento sobre o outro e sobre o vasto mundo, bem como é possível deixar marcas estruturais e não positivas, reafirmar preconceitos e ampliar conflitos.

As histórias estão carregadas de símbolos. São compostas por conteúdos de “humanidade” capazes de revelar questões próprias do ser humano; por essa razão, tocam de forma significativa e provocam empatia. Dessa forma, por meio das histórias é possível apresentar traços e elementos de uma cultura, ampliar horizontes e romper com fronteiras estruturais que, muitas vezes, provocam estranhamento e geram preconceitos. Lembrando que essas fronteiras, estranhamentos e preconceitos, não raro, também foram e são apresentados por meio de narrativas. Assim como os homens e as mulheres narram, eles são narrados pelas histórias. O que aqui buscamos é a ampliação do contato, da compreensão e de uma discussão crítica a respeito das questões étnico-culturais em espaços de educação, enfatizando a palavra, principalmente da literatura oral, como nuclear para o desenvolvimento de processos educativos, em especial nos contextos de educação.

A mobilidade cultural da palavra, fortemente ampliada pelos fluxos migratórios que acompanham a raça humana desde o princípio de sua existência, configura-se como forte argumento em relação às discussões sobre diversidade

humana nos espaços de educação. O vasto acervo literário da humanidade vem atravessando tempos históricos e fortalecendo a presença de povos e grupos étnicos, por meio da presentificação de elementos de suas culturas nessas narrativas, que contam sobre sua gente, sua cultura, seus valores e valorizam suas marcas sociais, étnicas e culturais.

Justamente porque atua de forma poética, empática e plurissignificativa, a literatura oral apresenta-se como significativo espaço de fortalecimento e valorização das abordagens educativas sobre as questões étnico-culturais, extremamente pertinentes para as discussões a respeito do tema. Estudos a respeito do potencial contributivo da literatura em contextos de formação vêm ampliando a perspectiva de se pensar essas narrativas como um significativo recurso educativo. Faz-se necessário, no entanto, reafirmar que esse contributo está para além dos aspectos ligados à cognição ou ao acúmulo de informação. Trata-se inicialmente de uma grande quebra de paradigma, já que esses textos têm sua origem na oralidade, e a escrita historicamente ocupa um lugar, quase que exclusivo, de acesso ao conhecimento, principalmente no universo da educação formal.

Vale salientar que a narrativa, por si só, não pode ser considerada um elemento capaz de sustentar o vasto campo de discussão que envolve a temática; o seu potencial empático é que a torna capaz de favorecer diálogos a respeito do tema. Aproximar pessoas a contextos culturais diversos, por meio do universo literário, conta com o forte recurso da palavra. A história pode ser um elemento de diálogo intercultural, porém não se trata de qualquer história, nem do fato de submetê-la aos ouvintes, creditando o seu aspecto cultural isolado da atitude do narrador e/ou mediador dos grupos com os quais atua.

A esse respeito, Morgado (2012) esclarece que, de forma implícita, a escolha do tema de uma sessão de histórias, ou mesmo a escolha de um único texto, pode atender ao objetivo de abrir um diálogo sobre o tema pretendido, principalmente quando, de alguma forma, enfática ou não, a história escolhida apresenta em seu contexto elementos de uma cultura diferente ou pouco familiar aos ouvintes, por exemplo. É justamente nessa perspectiva que se evidencia aqui o papel da literatura oral como um elemento favorável às abordagens sobre temas étnico-culturais nos contextos de educação, podendo, portanto, fortalecer o nosso caminho na direção de também atribuir-lhe o papel de apresentadora de culturas e contextos diversos, capazes de aproximar pessoas a universos diferenciados dos que lhes são familiares e preconcebidos de forma equivocada, opressora e/ou excludente.

Como são representações da condição humana, as histórias, quando fazem sentido aos ouvintes, fazem com que se reconectem com a própria humanidade e a humanidade do outro. A ambiência da narração oral de histórias permite que os ouvintes encontrem sentido na vida, além de segurança em si mesmos, por terem entendido ou resolvido problemas pessoais por conta própria, e não em decorrência da explicação de outros. O aspecto formativo e informativo da escuta de histórias vem ocupando a obra de vários teóricos a respeito do assunto, principalmente nos campos da educação e da psicanálise. A experiência narrativa cada vez mais reassume o seu papel formador, já identificado por diversas áreas como elemento primário dos contextos de formação humana, afirmado por Machado (2015, p. 32) ao destacar que “[...] o processo de aprender por meio de histórias e parábolas é uma estratégia arquimilenar”.

Estudos a respeito do potencial contributivo da literatura em contextos de formação vêm ampliando a perspectiva de se pensar as narrativas como um significativo recurso educativo (JOSSO, 2010; NÓVOA, 2009). Justamente porque atuam de forma poética, empática e plurissignificativa, as histórias, muito fortemente partilhadas por meio da oralidade, apresentam-se como significativo espaço de fortalecimento e valorização das abordagens educativas sobre as questões étnico-culturais, extremamente pertinentes para as discussões a respeito do tema em espaços de formação. Nesse sentido, a mobilidade cultural da palavra, fortemente ampliada pelos fluxos migratórios que acompanham a raça humana desde o princípio de sua existência, configura-se como forte argumento em relação a trabalhos que abordam sobre diversidade humana nos espaços de educação, visto que o vasto acervo literário da humanidade, composto pelos diversos povos, constitui a grande polifonia dessas narrativas.

Em resposta ao questionamento sobre o contributo da literatura oral como espaço de diálogos sobre as questões étnico-culturais, podemos *ouvir* o convite de Machado (2011, p. 201, grifo do autor) a nos dedicar um olhar cuidadoso sobre essa arte, para que:

[...] para SEMPRE possamos escolher boas histórias, bem contadas, quando possível, por [...] (ainda existem muitos) [...] seres humanos, com terra sob nossos pés e céu acima de nossas cabeças.

Deixamos aqui mais um convite, o de que possamos contar histórias para amenizar conflitos, enriquecer vínculos, romper com discursos opressores e segregadores, para, assim, apresentar diversas maneiras de ser, agir e pensar de forma humanista.

Referências

- ESTÉS, C. P. *Contos dos irmãos Grimm*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- JOSSO, M.-C. *As experiências de vida e formação*. 2. ed. Natal: UFRN, 2010.
- MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Revivolta, 2015.
- MORGADO, M. Tipologia de contos interculturais. *Ata Simpósio Castelo Branco EUMO*, 2012. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2106/1/ATAS_final2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PRIETO, H. *Quer ouvir uma história? : lendas e mitos no mundo da criança*. Rio de Janeiro: Angra, 1999.

23 EXPERIÊNCIA DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOS PAPÉIS DE GÊNERO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap23>

HELENA FERREIRA DUARTE

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Servidora efetiva do quadro de professores da Educação Básica Municipal da cidade de Crato, Ceará. Integrante do grupo de estudos Teoria Histórico-Crítica e Educação Escolar da URCA. Desenvolve pesquisas em torno das questões de patriarcado, educação infantil e linguagem.

Endereço eletrônico: helena24.fd@gmail.com

ELANDIA FERREIRA DUARTE

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Arte/Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do grupo de estudos e crítica de cinema Sétima. Pesquisadora do Instituto do Movimento Operário (IMO) da UECE e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) da UECE. Professora da rede municipal de ensino da cidade de Brejo Santo, Ceará.

Endereço eletrônico: elandia.duarte@yahoo.com.br

RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade de Londres e graduada em Pedagogia e em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da UECE no curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da UECE. Coordenadora do Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (Nusol) da UECE.

Endereço eletrônico: ruthm@secrel.com.br

A proposta deste capítulo é apresentar uma experiência de pesquisa que foi realizada durante o período de setembro, outubro e novembro de 2019, desenvolvida em uma turma de Educação Infantil V. Tal atividade foi realizada numa escola de ensino público no município de Crato, Ceará, a partir do paradidático *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006).

O estudo analisa as concepções que as crianças têm sobre a construção dos papéis de gênero na sociedade, tendo em vista o modelo patriarcal estabelecido. Para tanto, procuramos, por meio de observação e atividades realizadas, conhecer como as crianças se relacionam com o mundo à sua volta, com os colegas de turma, com a professora e com seus familiares. A abordagem histórico-cultural de Vigotski (2001) e as concepções de Saffioti (2013), sobre o “nó” social que sustenta a sociedade capitalista, através das desigualdades entre classe, raça e gênero, constituíram o quadro teórico desta pesquisa.

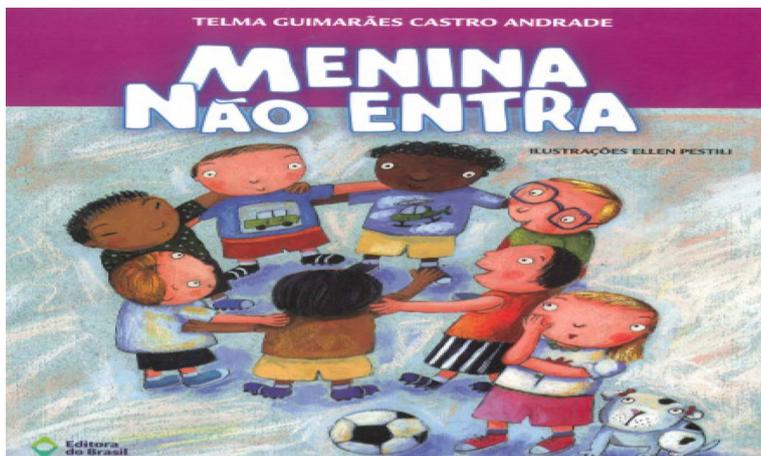
Antes de iniciarmos o estudo, alguns cuidados foram necessários para a realização da pesquisa com crianças, tais como: a autorização dos responsáveis pela instituição e pelas crianças, como também a concordância dos pais e/ou responsáveis com a realização do estudo por meio de termo de consentimento.

Optamos pela escuta das crianças por considerarmos que saber a opinião delas e o que pensam sobre assuntos que lhes dizem respeito é de extrema importância para a

melhoria dos serviços educacionais oferecidos nessa etapa da educação, tendo em vista que a função da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança.

A escolha por entrevistas em grupos foi essencial para o incentivo de um em relação à fala do outro, haja vista que as crianças interagem mais entre si, um colega relata algo e, em seguida, o outro complementa, fato que provavelmente não ocorreria se tivéssemos optado por momentos com as crianças de forma individual, uma vez que ainda éramos estranhas para elas. Como nos referimos anteriormente, as entrevistas tiveram como introdução o paradidático *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade.

Imagem 1 – Livro utilizado com as crianças na pesquisa



Fonte: Andrade (2006).

O paradidático expõe uma situação na qual algumas crianças, meninos, não permitem a participação de uma menina numa partida de futebol, por afirmarem que não há espaço para meninas nesse tipo de brincadeira. Analisando

a questão do brinquedo e das brincadeiras na construção das representações sociais, Caldas-Coulthard e Leeuwen (2004) afirmam que brinquedos são um repositório das ideologias e sistema de valores sociais, sendo seus modelos condicionados pelas ideologias da época na qual foram construídos. Nesse sentido, os brinquedos são postos com o intuito de reproduzirem a sociedade a qual almejam.

Após formarmos pequenos grupos, pedimos que as crianças ouvissem uma história sobre uma determinada escola onde meninos e meninas não poderiam participar igualmente das brincadeiras propostas/brincar das mesmas coisas, não usufruíam dos mesmos brinquedos. Posteriormente, após alguns questionamentos, incentivamos estas a responderem o que achavam desse fato.

Depois de as crianças exporem o que achavam da situação, passamos a conversar, perguntando como era o recreio na escola, como era a relação delas com os colegas, de que brincavam, com quem brincavam, como as brincadeiras ocorriam em suas casas, com seus colegas da rua em que moravam, dentre outras questões. Suas respostas foram afirmativas para a diferença entre as opções dos meninos e das meninas; tais respostas surgiram após o questionamento se meninos e meninas faziam as mesmas coisas, realizavam as mesmas atividades em casa, na escola e em diferentes lugares.

Após o momento de leitura, a turma foi questionada, ou seja, perguntamos se as meninas realmente não sabiam jogar bola, se apenas os meninos conseguiam jogar. Segue um excerto de um dos momentos trabalhados em sala:

Nós: O que vocês acharam da história?
Todos¹: Humm... gostei.

¹ Os nomes das crianças são fictícios.

Nós: Os meninos disseram que meninas não sabiam fazer nada... isso é verdade?

Vinícius: Não.

Nós: O que é que meninos sabem fazer?

João: Jogar bola...

Nós: O que mais? Só jogar bola?

Vinícius: Não. Brincar de fazer tudo! Até andar de *skate*.

Nós: E meninas?

Vitória: Brincar de boneca.

Nós: E o que mais?

Vitória: Brincar de casinha.

Nós: Meninas sabem brincar de casinha?

Todos: Sim.

Nós: E sabem o que mais?

João: De casinha, de boneca...

Nós: E o que mais?

[...] Silêncio no grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2019).

As crianças atribuíram, de forma muito clara, suas concepções, diferenciando o que as pessoas fazem a partir da definição do sexo, relacionando as mulheres ao lar, aos afazeres domésticos, à dependência financeira na dinâmica familiar. Já os homens foram tratados como os que não precisam cuidar das obrigações do lar nem ter responsabilidades com as crianças, sendo independentes.

Nós: Vocês acham que meninos e meninas podem fazer as mesmas coisas?

Sofia: Sim.

Adrya: Não. Menino com menina, não.

Nós: Será que adultos, gente grande, por exemplo, o pai e a mãe, podem fazer a mesma coisa?

Adrya: Não.

Nós: O que, por exemplo, que o papai pode fazer e a mãe não pode fazer?

Sofia: Bem... minha mãe trabalha em um restaurante [...].

Adrya: A minha mãe também.
 Lara: E a minha mãe trabalha nos óculos.
 Sofia: E o meu pai trabalha de fazer papel higiênico.
 Nós: O que, por exemplo? Diz uma coisa que você acha que só mulher pode fazer?
 Sofia: Bem... mamãe costuma tomar banho comigo, para eu não me machucar e minha tia também costuma tomar banho comigo, mas eu já sei tomar banho sozinha.
 Sofia: Bem... papai [...] tem que tomar banho sozinho.
 Adrya: Minha tia fica só fazendo comida *pra* eu.
 Sofia: Minha mãe trabalha em pegar pratos, lavar os pratos, fazer comida...
 Nós: E teu pai?
 Sofia: Ele só faz papel higiênico.
 Adrya: Minha mãe trabalha num restaurante.
 Nós: E teu pai faz o quê?
 Adrya: Eu não moro perto dele.
 Sofia: Eu também não moro perto do meu pai, mas papai sempre vai me buscar de moto.
 Sofia: Porque papai e mamãe já se separaram.
 Nós: Lara e tua mãe trabalha com o quê?
 Lara: Minha mãe trabalha de fazer comida e numa loja de óculos, e meu pai trabalha de ajeitar carro.
 Nós: E ele mora contigo?
 Lara: Mora. Eu vou ter uma irmãzinha só se meu pai deixar.
 Nós: Só se teu pai deixar? Por quê?
 Lara: Porque eu não sei se meu pai deixa, né? (DIÁRIO DE CAMPO, 28/11/2019).

Vigotski (2001), pelas formulações da construção das funções psíquicas superiores, afirma que estamos para além do biológico e que, para compreendermos o ser humano, seus avanços, suas ideias, precisamos compreendê-lo historicamente, em suas experiências, suas relações, seu meio social e, assim, compreendermos como são e como se fizeram.

Segundo o nó que Saffioti (2013) elaborou teoricamente e que une gênero, classe e raça/etnia, a questão da supremacia do homem sobre a mulher não é a única estrutura de

dominação da sociedade. Não se trata de somar o nó, gênero, classe social e racismo, mas sim de perceber a realidade composta e que resulta dessa fusão.

O modelo de sociedade atual, no qual as crianças estão inseridas, é machista, racista, misógino. Nesse contexto social, as crianças já sentem e já constroem uma percepção inicial sobre as posições de gênero predefinidas socialmente, ou seja, internalizam essas diferenças.

De acordo com o que observamos, podemos sinalizar que: as crianças se formam conscientemente com base nas relações que estabelecem socialmente em suas experiências de vida, a partir da contribuição das pessoas que estão ao seu redor, numa relação de troca, na qual a construção do eu e do outro é constituída de forma simultânea, trazendo implicações nas diferenças postas na concepção social dos papéis de gênero.

Referências

ANDRADE, T. G. C. *Menina não entra*. São Paulo: Brasil, 2006.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEEUWEN, T. V. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 11-33, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

24 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIA DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA NO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap24>

CARLOS ROBERTO DE SOUSA

Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Pedagogia e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Professor do setor de estudos Educação Popular, Movimentos Sociais e Ecologia da UECE-Facedi e gestor escolar na Prefeitura Municipal de Itapipoca, Ceará.

Endereço eletrônico: carlos.roberto@uece.br

Neste capítulo, fizeram-se uma discussão e relatos ao mesmo tempo de minha experiência e práticas educativas no campo do magistério. Nesse processo permanente de aprender e ensinar, vamos interagindo em uma práxis formativa e continuada em que nossas experiências profissionais vão qualificando esses saberes ao longo de nossas vivências. Fazer relação entre teoria e prática faz-se necessário, uma vez que a teoria alimenta a prática e essa ressignifica a teoria (LIMA, 2004). Consideram-se como teoria os conteúdos dos quais tomamos conhecimento no decorrer de nossa formação. Quanto à prática, esta seria a ação que empregamos para visualizar de modo concreto o que foi aprendido na teoria. Também destaco Pimenta (1994), que fala que pensar o estágio como percurso formativo envolve a alternância dos momentos de formação na universidade e no campo de estágio, sendo o desafio proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas.

Ainda nesse contexto, vivemos e aprendemos sempre. Freire (1997) destaca que quem ensina aprende ao ensinar e que quem aprende ensina ao aprender. Nessa relação dialógica entre professor e aluno, a construção do ensino e aprendizagem vai se configurando de forma significativa e contínua ao longo do tempo. Portanto, seu objetivo é relatar minha experiência docente e prática educativa no ensino de Língua Portuguesa como Estágio Supervisionado no curso de Letras em segunda licencia-

tura, destacando as vivências realizadas e construídas durante minha trajetória formativa e continuada no magistério e na gestão escolar.

Considerando o estágio como sendo a parte efetivamente prática dos cursos de formação de professores, em que teoria e prática devem atuar em conjunto, o mesmo deve ser enfatizado analiticamente do ponto de vista de seu papel na construção do caráter docente do estagiário quando em atividade no seu futuro campo de atuação e lócus, que é o ambiente escolar. Assim, neste contexto, trago minhas experiências profissionais do magistério. Tenho como primeira licenciatura o curso de Pedagogia, que apresenta um caráter formativo voltado para a educação de crianças. Sendo assim, nessa segunda licenciatura busco uma formação específica em Letras – Português. Sabe-se que a área de Língua Portuguesa apresenta uma carência de profissionais para atuarem no Ensino Fundamental e Médio.

Como gestor, sinto a necessidade dessa formação, pois os gestores precisam ter perfil pedagógico. Vivemos atualmente a política da pedagogia de resultados; sendo assim, os gestores (diretores e coordenadores) têm a necessidade de entender melhor essa relação entre ensino e aprendizagem. Assim, avaliar os aspectos linguísticos dos alunos e suas competências e habilidades no uso da Língua Portuguesa torna-se um desafio aos professores e à equipe gestora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) destacam que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garan-

tir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Portanto, podemos entender que o ensino de Língua Portuguesa torna-se fundamental dentro das escolas e os professores precisam entender essa importância para a sua formação e prática didático-pedagógica.

Nesse sentido, perante esse contexto fundamento minha trajetória e prática pedagógica escolar. Atuo como gestor escolar em uma escola pública municipal, porém já há quase 25 anos sou professor de escolas básicas de Ensino Fundamental e Médio. Atualmente minha prática docente ou vivências diárias estão relacionadas a acompanhar os resultados de aprendizagem de avaliações externas, juntamente a professores e alunos, especificamente de Língua Portuguesa.

Sabe-se que, desde o início da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1998).

No exercício da docência, iniciei em 1995, como professor concursado da Prefeitura Municipal de Itapipoca, Ceará. Iniciei minha experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica Pedro Alves Teixeira, em Guarany, Itapipoca. Época de tempos difíceis para o magistério, pois, além de questões salariais baixas do professor, os recursos pedagógicos e didáticos eram escassos. Atuava em uma turma de 2º ano,

no turno da manhã. O processo de ensino-aprendizagem se dava ainda em nível de alfabetização, em que a maior parte da turma de 28 alunos não dominava o processo de leitura e escrita. Nesse período, ainda não tínhamos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada nem um Plano Nacional de Educação. Faltava também uma lei que tratasse sobre o financiamento da educação. Em anos posteriores, tivemos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) aprovado. Esse recurso veio em 1998 dar subsídio à educação e à melhoria da qualidade do ensino, além de melhorar o pagamento de salários dos professores. Hoje temos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que engloba toda a Educação Básica, e não apenas o Ensino Fundamental, como antes. Na época, já procurava inovar no ensino, com a ajuda de jogos e atividades dinâmicas para os alunos. Gostava de trabalhar com as crianças as carteiras escolares em círculo; achava esse método mais democrático e melhor para a relação professor e aluno. Nesse mesmo período, já cursava Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* de Itapipoca, na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi).

Depois de formado em Pedagogia, comecei a lecionar no Ensino Fundamental II, com disciplinas de várias áreas. Em minha atuação, sempre procurei contextualizar minha prática, de forma que o aluno entenda e se sinta motivado para aprender. Sempre planejo minhas aulas de forma criativa, com estratégias diversificadas. Procuo sempre utilizar documentos oficiais e importantes para a minha prática docente, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Acredito que o bom professor ou profissional do magistério

deve ser pesquisador sempre e reflexivo em suas práticas e buscar qualidade naquilo que faz. Tenho uma prática educativa e uma concepção de educação *freireana*, com uma visão de mundo libertadora, em que o aluno deve desenvolver suas capacidades de forma crítica e participativa, desenvolvendo sua autonomia com criatividade e estando motivado para aprender sempre.

Como professor, já passei por várias áreas e níveis de ensino: dos anos iniciais à educação superior. Nesse processo de aprendizagem e crescimento profissional, ministrei aulas em várias disciplinas do currículo escolar, mesmo sem ter a devida formação inicial. Ensinei durante muito tempo Língua Portuguesa, o que me motivou a querer entrar para a área de Letras – Português, segunda licenciatura, em que, através do estágio, desenvolvi práticas reflexivas e atividades formativas à minha formação na área.

Nessa trajetória, atuei também como coordenador pedagógico e atualmente como gestor ou diretor escolar. O novo perfil desses profissionais deve ser de um perfil pedagógico e voltado para as avaliações e resultados educacionais, especificamente nas áreas de Português e Matemática. Assim, senti a necessidade de cursar uma segunda licenciatura, no caso, em Letras, pois, além de ter ensinado Português, também como gestor, procurei compreender melhor os processos que envolvem a língua e o ensino da leitura e da escrita, podendo também colaborar melhor com a aprendizagem dos alunos e dos indicadores educacionais, visando a melhores resultados no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) em âmbito nacional. Foi nesse contexto que delimitei no estágio minha prática com a vivência realizada nas atividades de ensino da Língua Portuguesa.

Por fim, é no exercício da docência, seja em sala de aula ou em gestão escolar, que vamos construindo nossa prática e nossos saberes ao longo do nosso processo educativo e formativo de experiências, assim a educação passa por um processo contínuo na aprendizagem docente e se transforma em um processo enriquecedor para o professor, e a hora da prática é o momento crucial para aprender e ensinar diferentes formas da ação reflexiva. Portanto, a prática de ensino e a experiência docente são elementos fundamentais e inseparáveis; fundamentais ao exercício profissional do professor na melhoria e qualidade do ensino.

Na conclusão deste estudo, ressalto que em nossa experiência foi crucial a compreensão da importância da relação entre teoria e prática na formação do professor como elemento significativo para a prática educativa, ressaltando minhas experiências profissionais à luz da prática educativa ao longo desses anos, seja no embate da prática ou em formações continuadas. Ressalto também a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola básica e sua relação com a gestão da escola e a pedagogia de resultados educacionais, o que me motivou a cursar essa segunda licenciatura em Letras.

Concluo, assim, destacando Lima (2004), para quem a importância da ação-reflexão e da ação-refletida constitui subsídio constante do professor reflexivo em sua prática e formação educativa.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática*: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 4. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores*: unidade, teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 1994.

25 LETRAMENTO DIGITAL NA DOCÊNCIA: UMA PRÁTICA EMERGENCIAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap25>

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Ensino de Língua Portuguesa e em Didática e Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Valência, Espanha, e graduada em Letras Português-Espanhol pela UECE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e da especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE. Editora adjunta da *Revista Linguagem em Foco*. Vice-coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) da UECE.

Endereço eletrônico: debarruda@gmail.com

NÁGILA OLIVEIRA DE SOUSA

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís e graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em Pedagogia pela UECE. Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) da UECE. Atua como coordenadora escolar na Escola de Ensino Médio Joaquim Magalhães.

Endereço eletrônico: nagila_cot_r8@hotmail.com

Este capítulo tem o objetivo de problematizar a exigência de letramento digital na formação de professores a partir de uma demanda emergente advinda da mudança mandatária do Ensino Presencial para o Ensino Remoto em um contexto de pandemia da Covid-19, doença causada pelo vírus Sars-CoV-2. Para isso, tomamos como ponto de partida uma discussão sobre a concepção de letramento digital na esfera acadêmica/escolar e como tal concepção impacta desde os documentos oficiais curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até os cursos de formação continuada.

A discussão que propomos tem como suporte analítico dados de duas pesquisas: “TIC Educação” e “Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para o Ensino Remoto”. Sobre a pesquisa, “TIC Educação”, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2019), faremos um recorte a respeito da formação de professores no que se refere ao uso de tecnologias aplicadas nas atividades pedagógicas. Acerca da segunda pesquisa, “Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para o Ensino Remoto”, realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020), problematizaremos as estratégias de aula remota nas redes municipais de ensino.

Nossa premissa, ao trabalhar com tecnologia no âmbito escolar – como já dissemos em publicação anterior –, é que os professores têm letramento digital, “[...] uma vez que interagem, integram e se articulam por meio de várias mí-

dias, além de serem leitores de hipertextos e produtores de gêneros no ambiente digital” (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020, p. 27). Isso significa que docentes participam com frequência de práticas e eventos característicos de cultura digital.

Nesta seção, vamos refletir como a concepção de letramento digital tratada na formação de professores e na BNCC pode implicar novas ações e práticas didáticas. Tais ações tomam os recursos tecnológicos como mais um auxílio, ou como mais uma ferramenta, nas atividades docentes, assim como outros tantos recursos tecnológicos já consagrados e cristalizados na ambiência escolar (lousa, *datashow*, computador, aparelho de som, livro).

O termo “letramento digital”, já consagrado nas pesquisas no Brasil, está inserido em uma “[...] rede de possibilidades que se entrecruzam [leitura e escrita no impresso e no digital]” (RIBEIRO, 2009, p. 36). Desse modo, tratamos desse letramento como prática de construção de sentido viabilizada pelo entrecruzamento de recursos digitais e materiais impressos.

Pensando nessas práticas, refletimos sobre a formação docente no contexto de aulas remotas. Em meados de março de 2020, experienciamos, com muito pesar e sofrimento, as restrições que a pandemia impôs às escolas. Escolas públicas e privadas se viram obrigadas a fechar suas salas de aula e, em tempo recorde, tiveram que abrir novas “salas de aula” com uma reconfiguração adaptada para o ambiente digital. Essa transposição do ensino impôs grandes desafios aos professores, que, embora não tenham uma formação continuada sistemática, tiveram que empreender, no melhor estilo neoliberal, para serem os responsáveis por sua própria formação. Esse empreendedorismo por parte dos professores pode ser ilustrado na pesquisa “TIC Edu-

cação” (Figura 1). Nesta pesquisa, foram entrevistados 1.868 professores que lecionam no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 1 – Forma de atualização sobre o uso das tecnologias pelos professores



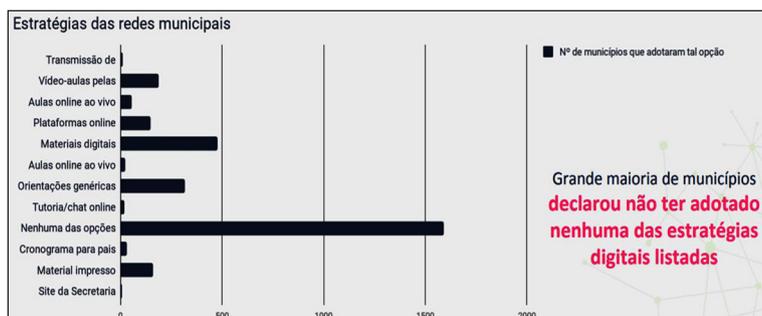
Fonte: CGI.BR (2019).

Pelos dados, vemos que, em 2019, 93% dos docentes se atualizavam sozinhos sobre o uso de tecnologias e que 81% utilizavam vídeos e tutoriais *on-line* para adquirirem maior conhecimento sobre os recursos digitais. Isso significa que, já em 2019, havia a emergência do conhecimento e da aplicação das tecnologias digitais nas práticas docentes, estimuladas talvez pela BNCC (homologada em 2017). Essa hipótese se sustenta porque há na BNCC competências voltadas para o letramento digital, como a Competência 5, que diz “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2017, p. 9). Logo, se mais de 90% dos professores têm letramento digital, por que houve uma corrida acelerada, além de uma exigência tácita

social, por cursos de formação docente que ensinassem aos docentes técnicas de como usar recursos didáticos digitais no ano de 2020?

Para fecharmos esta breve reflexão, a qual incita mais questionamentos do que respostas, trazemos os dados da pesquisa “Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para o Ensino Remoto”, feita no ano de 2020, no contexto da pandemia. Tal pesquisa trata das estratégias adotadas para o Ensino Remoto e teve a participação de 3.011 Secretarias Municipais de Educação.

Figura 2 – Estratégias digitais para o Ensino Remoto das redes municipais



Fonte: CIEB (2020).

A Figura 2 mostra que a maioria dos municípios não adotou estratégias didáticas que envolvessem práticas de letramento digital para o Ensino Remoto. Isso pode estar atrelado à premissa de que a escola e o universo digital pouco conversam (ou conversavam), ainda que as práticas de letramento aconteçam muito além dos muros escolares. Pela Figura 2, vemos que houve apoio pedagógico por parte das secretarias ao disponibilizarem recursos digitais, porém esta disponibilidade representa menos de um terço do con-

tingente que declarou não ter adotado nenhuma das estratégias digitais listadas¹.

Diante de tais dados, reconhecemos que os professores:

[...] precisam ser estimulados a ter práticas de letramento digital em seu contexto de trabalho. Isso requer investimento em formação, em ferramentas, em recursos digitais, em aplicativos para que os docentes tragam para a sala de aula outros paradigmas de aprendizagem. (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020, p. 47).

Assim, esperamos que haja um comprometimento maior das autoridades competentes em relação à classe de professores na promoção de formação docente para o letramento digital.

A partir das breves reflexões sobre letramento digital, BNCC e formação de professores, pautadas nas novas tecnologias no contexto da Covid-19, vê-se como essa discussão é bastante necessária para a construção de um novo cenário de práticas escolares. Assim, é imprescindível que haja um tratamento sistematizado em relação à capacitação de professores para lidar com as demandas docentes atuais referentes ao letramento digital. Diante disso, esperamos que os órgãos competentes priorizem formações continuadas voltadas para as contingências de ensino-aprendizagem, muitas estabelecidas ainda em 2017 pela BNCC ao orientar uma gama de competências e habilidades inseridas da cultura digital.

Referências

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

¹ A pesquisa mostra que as outras opções adotadas tratam de cronograma para pais, material impresso e *site* da secretaria.

CGI.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CIEB.BR. *Planejamento das secretarias de educação do Brasil para o ensino remoto*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

HISSA, D.; SOUSA, N.; COSTA, R. Letramento digital e linguística aplicada: interfaces possíveis. In: LIMA, Á.; PITA, J.; SOARES, M. (org.). *Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer*. v. 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 25-51.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da Abralín*, Aracaju, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009.

26 O PROJETO ENTRELINHAS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDER A ENSINAR A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap26>

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae e licenciada em Pedagogia pela UFMA. Professora da UFMA. Atua principalmente nas áreas de formação de professores, leitura e escrita e educação infantil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (Glepdial). É membro da coordenação do Núcleo de Educação Infantil da UFMA (NEIUFMA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).
Endereço eletrônico: edithribeiro75@gmail.com

JOELMA REIS CORREIA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora do curso de Pedagogia da UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa O Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos (Glepdial). Coordenadora do projeto de extensão Entrelinhas: Alfabetização Dialógica. Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Experiência nas seguintes disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Estágio em Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Pesquisa Educacional.
Endereço eletrônico: joelmaalfabetiza@gmail.com

Ensinar a linguagem escrita no início da escolarização ainda tem sido o grande desafio da escola do Ensino Fundamental, inquietando especialmente os professores alfabetizadores, responsáveis em ensinar as crianças de 6 e 7 anos a ler e escrever de modo que estas se tornem integrantes plenas da comunidade de leitores e escritores.

É nesse sentido que neste texto lançamos o olhar para a docência alfabetizadora, uma vez que as dúvidas sobre o ato de ensinar a ler e escrever ainda são recorrentes e persistentes e, de certa forma, atravessam a história. Por esse motivo, acreditamos que, na formação inicial, o futuro professor alfabetizador precisa vivenciar situações em que, de fato, tenha a possibilidade de aprender a ensinar a linguagem escrita, o que não é possível, por exemplo, cursando uma disciplina de 60 horas do Currículo na área da alfabetização ou mesmo nos estágios voltados para a docência.

Diante dessa realidade, encontramos na extensão universitária uma oportunidade para que alunos do curso de Pedagogia vivenciem a docência alfabetizadora, à medida que são desafiados ao processo de planejamento e à reflexão sobre as situações vivenciadas com crianças de escola pública com dificuldades em relação à apropriação da linguagem escrita, a partir de uma fundamentação teórica que leve em consideração, desde o início, a alfabetização como um processo discursivo.

Nessa perspectiva, este capítulo tem por objetivo discutir sobre as contribuições do projeto de extensão “Entre-

linhas: Alfabetização Dialógica” como um espaço/tempo de aprendizagem experiencial da docência para o ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva. Para tanto, no primeiro momento, defendemos a necessidade de pensarmos uma alfabetização em que professoras e especialmente as crianças sejam motivadas a dizerem a sua palavra pela linguagem escrita. No segundo momento, caracterizamos o projeto de extensão “Entrelinhas”, situando principalmente como futuros professores alfabetizadores têm aprendido a ensinar a linguagem escrita para além do foco nos microaspectos da língua.

Ainda é comum, em pleno século XXI, a pergunta de alfabetizadores sobre como iniciar o processo de alfabetização, bem como outras questões que demonstram a complexidade de ensinar a ler e escrever, mesmo para aqueles que já possuem uma certa experiência na docência.

No entanto, a garantia por caminhos eficazes para o ensino da leitura e da escrita, por meio de um conjunto vigoroso de “evidências científicas”, como bem propaga a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), resuscitando modos de alfabetizar com base no método fônico, acaba por seduzir professores que passam a incorporá-lo ao seu trabalho pedagógico sem a reflexão e o aprofundamento das teorias e dos princípios epistemológicos que o embasam e, mais do que isso, sem a compreensão de que tal política:

[...] demonstra desconhecimento e desprezo ímpares – pela história do país, pela história da alfabetização, pela produção acadêmica, pelos projetos e conquistas, pelas condições de vida e histórias de famílias, adultos e crianças. (SMOLKA, 2019, p. 14).

Com isso, o professor alfabetizador segue sem se apropriar da autonomia necessária para desenvolver o seu

trabalho e muito menos sem conhecer a natureza do objeto cultural com que vai trabalhar, à medida que apenas se torna mero executor do que lhe é apresentado. Acreditamos que o ato de ensinar e conseqüentemente aprender a ler e escrever só faz sentido quando professores e crianças vivem intensamente uma sucessão de momentos de interlocuções e interações verbais nas suas formas orais e escritas, o que somente é possível quando se está atento para as relações de ensino estabelecidas em sala de aula. Tais relações, singulares e únicas em cada espaço, permitem ao professor alfabetizador olhar, escutar e reconhecer que cada criança traz as marcas de suas histórias, diferenciando-se conforme suas condições de vida e de educação.

Quando o movimento discursivo é considerado no espaço da sala de aula, são criadas condições efetivas de participação nas práticas escolares, tanto referentes às crianças, uma vez que elas passam a ouvir/entender o outro pela leitura e a falar, bem como a dizer o que quer pela escrita (SMOLKA, 2012), como referentes aos responsáveis em ensinar-lhes a linguagem escrita, visto que têm autonomia para pensar, estudar e planejar práticas de alfabetização com sentido, a partir da observação e escuta das mais diversas ações e movimentos das crianças.

O projeto de extensão “Entrelinhas: Alfabetização Dialógica” nasce como um espaço em que o aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem a possibilidade de viver intensamente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, proporcionada pela aprendizagem experiencial da docência alfabetizadora.

De natureza extensionista, esse projeto tem exercido sua função de viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, numa via de mão dupla, à me-

dida que tem por objetivo alfabetizar crianças regularmente matriculadas nas turmas do Ciclo de Alfabetização ao 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes às escolas da rede pública municipal de São Luís, Maranhão, residentes em bairros periféricos próximos ao Centro de São Luís que ainda não conseguiram se apropriar da linguagem escrita.

As ações do projeto “Entrelinhas” são desenvolvidas por alunos, na condição de bolsistas e voluntários, sob a nossa coordenação. Funciona durante três dias na semana: às segundas e quartas-feiras, duas horas por dia, com duas turmas, uma com crianças do 1º ao 3º ano e a outra com crianças de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, cada uma com um grupo de 15 crianças; e às sextas-feiras somente com as alunas-estagiárias para a realização de formação e planejamento das ações a serem desenvolvidas com as crianças. Cada turma tem o acompanhamento de uma aluna-estagiária e o apoio de uma coordenadora-estagiária.

O “Entrelinhas” tem propiciado às alunas-estagiárias aproximarem-se dos sentidos que as crianças estabelecem nas relações com a escrita, como se envolvem ou se desenvolvem com ela, e, ao mesmo tempo, aprofundarem-se sobre a natureza da leitura e da escrita. Desde que entram no Projeto, por meio dos inúmeros processos formativos para aprofundamentos acerca da perspectiva teórica que fundamenta, as alunas passam a compreender que:

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica mais profundamente uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 2012, p. 95, grifos da autora).

Sendo assim, no “Entrelinhas” prioriza-se o texto como unidade básica no ensino do ato de ler e de escrever.

Para tanto, o trabalho encontra-se organizado por meio de Projetos de Trabalho, cujos temas partem dos interesses e necessidades das crianças, o que somente é possível por meio da observação e escuta sensível das alunas-estagiárias nos momentos das rodas de leitura, rodas de conversa, interações verbais entre criança-criança e criança-estagiária, etc. A partir da perspectiva discursiva, as alunas têm compreendido que: “[...] quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam ‘matéria-prima’ no processo de alfabetização” (SMOLKA, 2012, p. 138, grifo da autora).

Assim, rompe-se com a ideia de que o conteúdo da alfabetização é a letra, a sílaba e a palavra soltas. As alunas-estagiárias no projeto “Entrelinhas” reconhecem que as crianças precisam aprender, sim, esses microaspectos da língua, mas intrinsecamente ligados às questões e indagações que elas trazem para a escola.

Discutir sobre a docência alfabetizadora apenas evidencia o quanto é complexo o ensino da linguagem escrita, pois requer daqueles responsáveis em alfabetizar uma criança a compreensão de muitos aspectos para que, de fato, a apropriação da linguagem escrita faça sentido para ela. Na maioria das vezes, a atenção de quem ensina se volta única e exclusivamente para aquilo que se considera o conteúdo da alfabetização: a letra, a sílaba e a palavra, deixando de lado a história da criança, suas condições de vida e de educação, as relações de ensino vivenciadas no espaço da sala de aula e, por fim, a natureza da leitura e da escrita.

Possibilitar ao futuro professor o encontro com a perspectiva de alfabetização discursiva contribuirá significativamente para que ele compreenda que o ato de ler e escrever está intimamente relacionado a uma forma de in-

teração com o outro, portanto não cabe pensar esse processo apartado das situações da vida em que as crianças estão inseridas.

Acreditamos que o projeto “Entrelinhas: Alfabetização Dialógica” vem cumprindo essa função, ou seja, tem ensinado ao futuro professor que as crianças em processo de alfabetização precisam falar o que pensam, ser acolhidas em suas falas, escrever o que falam para destinatários reais e ter interlocutores em potencial como parceiros para que progridam no seu desenvolvimento em relação à apropriação da linguagem escrita.

Referências

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

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, 2019.

27 METODOLOGIAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIAGNÓSTICO DE CONHECIMENTOS PARA A QUALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-843-5/cap27>

MATHEUS PONTES LOPES

Graduando em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (Niafe). Integrante do Centro Acadêmico de Educação Física da UECE no âmbito da diretoria de Formação Profissional. Bolsista do Programa Bolsa Monitoramento da Secretaria de Esporte e Juventude (Sejuv) do Ceará.

Endereço eletrônico: matheus.pontes@aluno.uece.br

ANA LUISA BATISTA SANTOS

Mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestranda do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) do MP-Safety e graduada em Educação Física pela UECE, com graduação sanduíche em Indiana University (IU), Estados Unidos. Desenvolve trabalhos na área de Saúde Pública, com ênfase em Saúde Coletiva e na promoção da saúde de escolares, gestantes e idosos.

Endereço eletrônico: luisa.batista@uece.br

ANTÔNIO RICARDO CATUNDA DE OLIVEIRA

Pós-doutor na especialidade de Educação para a Saúde pela Universidade de Lisboa (UL), Portugal, doutor em Ciências da Educação no ramo da Didática do Ensino da Educação Física e do Desporto pela UL, especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduado em Educação Física pela Unifor. Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolve estudos e pesquisas em Educação Física Escolar e Metodologias Ativas no Ensino da Educação Física. Membro efetivo fundador do Conselho Federal de Educação Física (Confef) e presidente da Comissão de Educação Física Escolar. Líder do Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (Niafe). Presidente da Conferência Internacional de Atividade Física e Promoção da Saúde na Escola (Cinapse).

Endereço eletrônico: ricardo.catunda@uece.br

Atualmente, o sistema de educação formal passa por uma ruptura dos padrões e modelos historicamente adotados, pela necessidade de inovação decorrente das mudanças da sociedade hodierna. O contexto atual em vigência, de caráter convencional, já não consegue atender às necessidades dos jovens do século XXI. Essa dinâmica gera conflitos, pois as construções dos conhecimentos demandam habilidades sociais, pessoais e cooperativas (MORÁN, 2015). Diante disso, constata-se que o sistema atual não se enquadra em parâmetros aceitáveis com o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, é válido pensar que o ritmo de mudanças do mundo está cada vez mais acelerado. Dentro dessa perspectiva, mudanças de paradigma, antes aceitas como soluções para os problemas da sociedade, carecem de renovação para que alcancem o êxito pretendido.

Diante de um processo de vínculo, o ensino e a aprendizagem devem caminhar lado a lado para o constructo do conhecimento. Nesse sentido, Matos *et al.* (2015) afirmam que a aprendizagem não é única e uniforme. Nesse contexto, não se aplicaria à disciplina de Educação Física restringir tal sentido.

As metodologias de ensino devem ser utilizadas como mecanismo a fim de que os objetivos previamente estabelecidos sejam alcançados. Para tal conjuntura, também é imprescindível ressaltar que o objetivo final deve estar em consonância com os objetivos de aprendizagem para o aluno.

Como finalidade, o estudo reflete sobre: os docentes estão preparados para enfrentar as novas demandas metodológicas do século XXI diante de um contexto escolar totalmente diferente de anos anteriores?

O estudo se caracterizou quanto à natureza como aplicado, pois se desenvolveu a partir de uma aplicação prática. Além disso, no que se refere ao objetivo, este trabalho pode ser classificado como descritivo, pois as variáveis observadas foram descritas sem interposição do pesquisador. Nesse sentido, os fatos foram caracterizados a partir de uma análise pontual. O cenário da pesquisa ocorreu em Fortaleza, dentro das características escolares em seu modelo de ensino público.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto e outubro de 2019 para professores de Educação Física da escola pública entre todas as suas modalidades (Regular, Profissional, Normal e Educação de Jovens e Adultos). A ênfase do projeto se deu no sentido de variabilidade amostral e casos múltiplos, com foco qualitativo.

Os critérios de inclusão foram: profissionais de Educação Física lotados nas escolas públicas, os quais deveriam ter respondido a todas as perguntas do questionário e assinado o termo de consentimento. Os critérios de exclusão foram: indivíduos que não marcaram os questionamentos no prazo estipulado e que deixaram alguma questão sem resposta.

O instrumento para a coleta dos dados foi um questionário semiestruturado construído mediante questionamentos condizentes com as justificativas e referenciais elencados na revisão de literatura da temática estudada.

Para a sistematização dos dados, utilizou-se a ferramenta de *software* Excel por permitir sistematização dos dados mediante automação deles. Além disso, como instru-

mento de análise, os dados foram analisados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

As análises trouxeram que 80% dos participantes da pesquisa são do gênero masculino e, em contrapartida, 20% dos entrevistados são do gênero feminino. Ao todo, foram cinco profissionais entrevistados, um para cada modalidade de ensino (Centro de Educação de Jovens e Adultos, Regular, Escola Estadual de Educação Profissional, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral), com tempo de atuação mínimo de cinco anos e máximo de 14 anos de profissão.

No que se refere à orientação realizada no estudo: “Conceitue metodologias de ensino”, as respostas dos participantes foram:

[...] são os caminhos onde o caminhar autônomo do aluno é valorizado e desejado.

[...] uma semelhança com construtivismo, tendo em vista que nesse processo da metodologia ativa o aluno é o centro do processo e seja ativo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

[...] são metodologias de ensino capazes de tornar o aluno tão participante da aula quanto o próprio professor.

Torna-se imprescindível refletir que o ato de aprender é inerente ao ser humano, contudo somente observar informações não é suficiente para promover o aprendizado. Nesse sentido, a escola é componente primordial para o processo de mudança do indivíduo para a sua atuação em sociedade (BERBEL, 2011).

Em outro momento, os entrevistados foram questionados sobre a contribuição das metodologias ativas de ensino no processo de ensino-aprendizagem. Algumas respostas foram:

[...] as metodologias ativas de ensino irão proporcionar uma autonomia mais apurada do aluno e a importância que esse aluno tem na sociedade.

[...] as metodologias são os caminhos pelos quais você consegue, dentre outras coisas, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é importante destacar que os entrevistados deixaram claro seu entendimento de que o aluno é protagonista no processo ativo de aprendizagem, corroborando Nascimento e Coutinho (2017), que discutem que o professor orienta os alunos, facilitando o processo de aprendizagem, fazendo com que o discente busque outros meios de adquirir informações, não só as obtendo por intermédio do professor.

Outro ponto destacado na discussão das respostas se deu com relação à quebra do padrão tradicionalista de ensino. Nesse contexto, Paranhos e Mendes (2010) abordam em seus estudos que a metodologia ativa traz, entre seus benefícios, esse rompimento com o modelo tradicional.

A partir dos resultados do estudo, concluiu-se que, em relação ao nível de conhecimento dos docentes no que tange à temática metodologias de ensino, os participantes possuíam uma conceituação simples e geral acerca do tema. Demonstraram em trechos dos discursos termos pouco usuais no entendimento educacional acerca do papel docente nas aulas e no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, no que se refere aos conhecimentos dos participantes acerca das metodologias de ensino, observou-se que todos os professores possuem uma visão clara e ampla atinente à conceituação da metodologia ativa. Nesse contexto, todos os profissionais do estudo citaram em trechos da entrevista palavras-chave que corroboram a literatura

sobre o assunto e demonstram entendimento da aplicabilidade e importância das metodologias ativas para o desenvolvimento de uma Educação Física de qualidade.

Portanto, entende-se o processo de ensino-aprendizagem como algo dinâmico e mutável, dessa forma, as demandas constantemente são modificadas e os alunos precisam ser entendidos e avaliados das mais diversas formas, com os mais diversos métodos, para que o tão sonhado processo de aprendizagem seja significativo e produza resultados positivos para a vida do estudante e, como consequência, para a sociedade.

Por fim, ficam as reflexões: será que os docentes estão aplicando as metodologias ativas em seus contextos escolares? Será que a prática se consolida a partir do entendimento teórico?

Referências

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

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

MATOS, J. M. C. *et al.* Conteúdos de ensino da Educação Física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2015.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. *Multiciência*, Santiago, v. 2, n. 3, p. 134-153, 2017.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de Enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2010.

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 **Docência(s): experiências e sentidos**, 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, 18 de março de 2022.

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 **Docência(s): experiências e sentidos**, 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, 18 de março de 2022.

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. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *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; CAVAI GNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino mé-dio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
 59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
 60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
 61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
 62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
 63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
 64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
 65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
 66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
 67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camilla Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entretrélagas*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (*E-book*).
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (*E-book*).
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.

145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na Paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).