

ENTRE PRÁTICAS E POLÍTICAS:

.....
PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM
EDUCAÇÃO E ENSINO



2026

ORGANIZADORES

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES
LUÍS FERREIRA
MARIA TAMIRES TEOTÔNIO LIMA
LUCAS DA SILVA CUNHA

Organizadores
Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Luís Ferreira
Maria Tamires Teotônio Lima
Lucas da Silva Cunha

Entre Práticas e Políticas:

Pesquisas Contemporâneas em Educação e Ensino

1ª EDIÇÃO



SÃO LUÍS - 2026



EDITORA NOVUS

SÃO LUÍS - MA - 2026



WWW.EDITORANOVUS.COM.BR



EDITORANOVUS@GMAIL.COM

Diagramação e Edição

Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte

Romilson Carneiro Rodrigues

Conteudista

Autores © 2026

Normalização

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior



© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E61

Entre Práticas e Políticas: pesquisas contemporâneas em educação e ensino.
/ organizadores: Marcos Adriano Barbosa de Novaes, Luís Carlos Ferreira, Maria
Tamires Teotônio Lima, Lucas da Silva Cunha. – São Luís: Editora Novus, 2026.

157 f.: il. color.

Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-13-4

DOI: 10.29327/5798832

1. Políticas educacionais. 2. Formação docente. 3. Práticas pedagógicas. 4.
Educação inclusiva. 5. Educação brasileira. I. Novaes, Marcos Adriano Barbosa
de [et al.]. III. Título.

CDU: 37.014(81)

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a Anali Linhares Lima
M.Sc. Alan Jefferson Lima de Moraes
Dr. André Leonardo Demaison Medeiros Maia
Dr^a Anna Christina Sanazario de Oliveira
Dr^a Aurea Maria Barbosa de Sousa
Dr^a Camila Pinheiro Nobre
Dr. Claudio Alves Benassi
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Dr^a Claudiene Diniz da Silva
Dr. Diogo Guagliardo Neves
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira
Dr^a Elba Pereira Chaves
Dr. Elmo de Sena Ferreira Junior
M.Sc. Érica Mendonça Pinheiro
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda
M.Sc. Fernanda Tabita Barroso Zeidan
Dr. George Alberto da Silva Dias
Dr^a Gerbeli de Mattos Salgado Mochel
Dr^a Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Dr^a Herlane de Olinda Vieira Barros
Dr^a Ivete Furtado Ribeiro Caldas
M.Sc. José Carlos Durans Pinheiro
M.Sc. Josiney Farias de Araújo

M.Sc. Julianno Pizzano Ayoub
Dr. Leonardo França da Silva
M.Sc. Lucianna Serfaty de Holanda
Dr^a Luciara Bilhalva Corrêa
Dr^a Luana Martins Cantanhede
Dr^a Maria Raimunda Chagas Silva
Dr^a Marina Bezerra Figueiredo
M.Sc. Mayanne Camara Serra
Dr^a Michela Costa Batista
Dr. Moisés dos Santos Rocha
Dr^a Priscila Xavier de Araújo
M.Sc. Ramaiany Carneiro Mesquita
Dr^a Rita de Cássia Silva de Oliveira
M.Sc. Rosany Maria Cunha Aranha
Dr. Saulo José Figueiredo Mendes
Dr^a Samantha Ariadne Alves de Freitas
Dr^a Sandra Imaculada Moreira Neto
M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho
Dr^a Sinara de Fátima Freire dos Santos
M.Sc. Tatiana Mendes Bacellar
Dr^a Thais Roseli Corrêa
Dr^a Thalita Karolline de Queiroz Pereira
M.Sc. Victor Crespo de Oliveira
Dr. Wellinton de Assunção
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho

Acesse www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/ para conhecer os membros do Corpo Editorial

Parecer editorial e avaliação por pares

Os trabalhos que integram esta obra foram submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Editora Novus e avaliados por pareceristas externos, por meio do sistema de revisão por pares (peer review), tendo sido considerados aptos para publicação.

Nota editorial: Trata-se de uma produção de caráter independente, na qual os direitos autorais permanecem sob a titularidade de seus respectivos autores. Eventualmente, alguns textos podem apresentar desdobramentos de pesquisas, comunicações ou trabalhos acadêmicos previamente apresentados ou defendidos, cabendo aos autores a observância rigorosa das boas práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à prevenção do autoplágio. O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, o posicionamento da Editora Novus, dos organizadores, dos revisores ou dos membros do Conselho Editorial.

ORGANIZADORES

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Doutor em Educação PPGE/UECE, Pós-Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (PosIH - UNILAB) Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/FAFIDAM/FECLESC). Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Sujetividade - LATEGS (UVA) e membro do e membro do Grupo de Pesquisa Vozes da EJA (UNILAB), membro do Conselho Editorial da Quipá Editora. Especialista em Gestão de Organizações Sociais, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) (2013). Segunda Licenciatura em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialização Metodologia de Ensino de História (UNIASSELVI); Curstando Especialização Tecnologias e Ensino de Matemática. Ex-Membro do Grupo de Estudo de Políticas Públicas da Educação Superior 2022-2023 (GEPPEs). Ex-Coordenador do Grupo de Estudos Trabalho e Educação (GETE). Ex-Membro do Conselho da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) pela Portaria n 06/2021. Ex-Membro do Grupo de Trabalho Técnico-Pedagógico de apoio a professores e estudantes do Curso de Pedagogia nas atividades relacionadas ao Ensino Remoto pela Portaria n58/2020. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Reforma do Estado e da Educação, Democratização, Educação Superior, financiamento da Educação Superior, Docência no Ensino Superior, Trabalho e Educação, Trabalho Docente, Política de Educação Superior, Trabalho e Educação, Crise do Capital, economia da educação. Ex-Bolsista de Iniciação Científica: Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa e estímulo à interiorização - BPI/ FUNCAP, tema da Pesquisa: Políticas Públicas e a " Democratização" da Educação Superior no Governo Lula da Silva: ENEM, PROUNI E REUNI.

Luís Carlos Ferreira

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/PPFH-2017), com estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (UFRJ-2021) e em Educação Brasileira (UFC-2024). Mestre em Educação (UERJ/PROPED-2004) e Graduado em Pedagogia (UERJ/FEBF-1998). Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) nos anos de 2022-2024 e 2025-2027. Avalia cursos de graduação (autorização e reconhecimento) pelo INEP. É professor no Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), onde também é docente Permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (PosIH). É coordenador de Projetos e Acompanhamento Curricular da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad-UNILAB). Coordenador do Grupo de Pesquisa "Observatório Vozes da EJA Brasil-África, reunindo Brasil e os países que integram a CPLP, especialmente, Moçambique, Guiné-Bissau e Angola. Coordenador Institucional do Parfor Equidade CAPES. Tem interesse nos temas Educação de Jovens e Adultos (EJA), políticas públicas em educação, desigualdade/pobreza, exclusão, manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, formação de professores da EJA e escrita e letramentos no âmbito da EJA.

Maria Tamires Teotônio Lima

Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Geografia e Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Laboratório de Estudos do Campo, Natureza e Território (LECANTE/UECE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (NATERRA/UECE). Realiza pesquisas nas áreas de Geografia Agrária, Ensino de Geografia e Educação, com ênfase nos seguintes temas: questão agrária; geografia escolar; ideologia do agronegócio e educação básica.

Lucas da Silva Cunha

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia e Base Nacional Comum Curricular pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Mestrando em Educação e Ensino no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pesquisador da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Cidades (REDE PECC-MS). Professor efetivo da Educação Básica da rede Municipal de Russas, Ceará.

PREFÁCIO

A obra “Entre Práticas e Políticas: Pesquisas Contemporâneas em Educação e Ensino” consolida um conjunto de investigações científicas que se propõem a analisar tensões, rupturas e as convergências que definem o cenário educacional atual. Longe de uma abordagem puramente teórica, os artigos aqui reunidos fundamentam-se na análise de dados, em contextos regionais específicos, com destaque para o estado do Ceará e nas dinâmicas de poder que moldam o cotidiano escolar. A estrutura deste e-book está organizada em três partes: Parte I – as determinações macroeconômicas do Estado, Parte II – a formação de professores(as) e Parte III – a urgência de uma pedagogia pautada na diversidade e na inclusão.

A primeira parte lança luz sobre a relação entre o Estado e a educação sob a lógica do capitalismo contemporâneo, apresentando o conceito de Estado no pensamento moderno e seu papel na educação atual dentro do sistema capitalista. Além disso, os estudos dedicados ao PAIC Integral no Ceará e à relação entre Estado e Educação demonstram como as políticas públicas são frequentemente tensionadas pelas exigências de eficiência produtiva. Essa discussão é ampliada pela análise das influências da periferização e das avaliações externas, que investigam como as métricas de desempenho impactam as realidades escolares cearenses, muitas vezes acentuando desigualdades preexistentes. Atrelado a isso, a obra aborda a interiorização da formação de professores(as), tomando a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) como estudo de caso fundamental para compreender o papel das instituições públicas na redução de assimetrias regionais e no fortalecimento do ensino fora dos grandes centros urbanos. Além do mais, dialoga com o papel da extensão universitária como pilar essencial para a qualificação da atuação docente na educação básica.

A segunda parte foca nos(as) profissionais que operacionalizam a educação: os(as) professores(as), destacando a partir da prática destes(as) questões fundamentais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas urbanas e rurais, bem como nas escolas do campo. Com isso, esta obra também discute sobre a Educação do Campo, detalhando as implicações e trajetórias na formação desses(as) profissionais, enfatizando a importância do respeito às especificidades dos territórios. Ainda nesta parte, destaca-se o uso da Pesquisa-Ação como caminho teórico-metodológico no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), propondo estratégias para que esses espaços de formação continuada deixem de ser burocráticos e tornem-se catalisadores de uma educação verdadeiramente inclusiva, integrando teoria e práxis no ambiente escolar. Nessa mesma linha de desenvolvimento profissional, a obra investiga a formação contínua em espaços não convencionais, analisando as aprendizagens de docentes que integram bancas examinadoras de monografias.

Por fim, a terceira parte do e-book enfrenta os desafios éticos e sociais

da educação contemporânea, onde os(as) autores(as) analisam criticamente as diversas formas de opressão, discutindo como o gênero e a homofobia se manifestam no ambiente educacional. Neste bloco, a ludicidade e a narrativa ganham força com a discussão sobre o storytelling como prática de letramento na alfabetização, oferecendo novas perspectivas metodológicas. Ademais, apresentam-se caminhos de resistência e transformação, como a literatura negra infantil na formação de valores antirracistas, que atua como um relevante instrumento de enfrentamento aos padrões culturais hegemônicos historicamente produzidos a partir de perspectivas eurocêntricas e colonialistas. Aliás, a inclusão é tratada com rigor técnico no estudo sobre o ensino do Português como segunda língua para surdos, que detalha estratégias didáticas necessárias para garantir a acessibilidade linguística e o direito pleno ao aprendizado.

Em vista disso, este e-book busca ser uma coletânea de estudos que sirva como um instrumento de consulta para pesquisadores(as), professores(as) e gestores(as) que buscam compreender a educação para além da aparência, pois a educação nunca foi um campo de certezas estáticas, mas sim um território de constante disputa e negociação. Dessa forma, os artigos aqui compilados oferecem discussões e reflexões pertinentes das dificuldades atuais, ao mesmo tempo em que apontam caminhos metodológicos para uma prática pedagógica mais qualificada, democrática e alinhada às necessidades reais da sociedade. Portanto, os(as) autores(as) aqui presentes, pesquisadores(as) dedicados(as) ao rigor científico e ao compromisso social, compartilham suas pesquisas com a clareza de quem sabe que a educação é a ferramenta mais potente para a emancipação.

Desejamos a todos(as) uma leitura produtiva e transformadora.

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Luís Ferreira

Maria Tamires Teotônio Lima

Lucas da Silva Cunha

SUMÁRIO

PREFÁCIO7

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Luís Ferreira

Maria Tamires Teotônio Lima

Lucas da Silva Cunha

PARTE I

ESTADO, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO NO CEARÁ

CAPÍTULO 1 13 **O ESTADO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO**

Joana Andréia da Silva

Sirneto Vicente da Silva

José Eudes Baima Bezerra

Ana Cristina de Moraes

CAPÍTULO 2..... 23

O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CEARÁ: UM ESTUDO SOBRE O PAIC INTEGRAL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Sirneto Vicente da Silva

Valdemarin Coelho Gomes

CAPÍTULO 3..... 35

INFLUÊNCIAS DA PERIFERIZAÇÃO E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Erlene Pereira Barbosa

Wagner Pires da Silva

Neiva Afonso Oliveira

CAPÍTULO 4 47

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ E A INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos

PARTE II

FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES DA PRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 5..... 57

IDENTIDADE DOCENTE: O QUE É E COMO SE CONSTRÓI?

Marleide de Sousa Carvalho

Maria Natália Fontenele

Antonio José Albuquerque de Araújo Filho

Dávillo de Lima Ferreira

CAPÍTULO 6..... 67

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Clarice Lopes da Silva

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Maria Tamires Teotônio Lima

Lucas da Silva Cunha

CAPÍTULO 7..... 80

DA TEORIA À PRÁXIS: A PESQUISA-AÇÃO NOS HTPCS COMO ESTRATÉGIA CATALISADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSIVA

Raimunda Nonata Sousa da Rocha

Maria Cláudia Rocha Xavier

Maria Ivonete de Oliveira

Diana Nara da Silva Oliveira

CAPÍTULO 8 89

FORMAÇÃO CONTÍNUA: O QUE APRENDEM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE INTEGRAM BANCAS EXAMINADORAS DE MONOGRAFIAS?

Lidian Marques Felício Barbosa

Francisco Emerson Feitosa Rodrigues

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

CAPÍTULO 9..... 100

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gercia Maria Moura Sousa

Silvana Ramos de Assis Freitas

Isabela de Melo Rodrigues

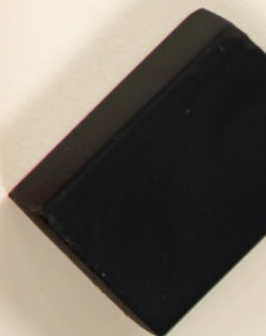
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

PARTE III
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

CAPÍTULO 10	112
ARCABOUÇOS DA OPRESSÃO E DIVERSIDADE SEXUAL NO SEIO EDUCACIONAL: BASES INDUTIVAS DE GÊNERO E HOMOFOBIA	
<i>Dávillo de Lima Ferreira</i>	
<i>Wildeni Gomes Silva</i>	
<i>Débora Simplício da Silva</i>	
<i>Francisca Maurilene do Carmo</i>	
CAPÍTULO 11	123
STORYTELLING COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO	
<i>Cinthy Monick Pereira de Carvalho</i>	
<i>Bruno de Sousa Santos</i>	
CAPÍTULO 12	132
A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NEGRA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE VALORES ANTIRRACISTAS	
<i>Maria Rosilene Farias</i>	
<i>Amélia Soares André</i>	
<i>Marcos Adriano Barbosa de Novaes</i>	
<i>Cícero Ricardo Barbosa Paiva</i>	
<i>Luciana Maria de Paula</i>	
CAPÍTULO 13	143
O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	
<i>Adriana Pedrosa Alves</i>	
<i>Marcos Adriano Barbosa de Novaes</i>	
<i>Francisco Thiago Carneiro de Castro</i>	
<i>Luís Carlos Ferreira</i>	

PARTE I

ESTADO, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO NO CEARÁ





Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



1

O ESTADO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

 10.29327/5798832.1-1

Joana Andréia da Silva¹
Sirneto Vicente da Silva²
José Eudes Baima Bezerra³
Ana Cristina de Moraes⁴

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2 Prof. Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN).

3 Prof. Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN).

4 Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN).

INTRODUÇÃO

O presente estudo oriundo das discussões das aulas do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE) traz como temática o Estado e a educação no contexto do capitalismo contemporâneo. Partindo da análise da realidade educacional no contexto neoliberal brasileiro, embasadas na fundamentação teórica de grandes estudiosos, buscamos apresentar o conceito de Estado no pensamento moderno e seu papel na educação atual dentro do sistema capitalista.

Tomamos como método de análise para esta pesquisa o materialismo histórico-dialético, pois como afirma Löwy (1991) a respeito das ciências sociais e a visão marxista, o estudo da realidade não pode ser visto como verdade absoluta e nenhum princípio deve ser considerado eterno, uma vez que toda interpretação da realidade tem que ser vista na sua limitação histórica, portanto, respeitar o princípio da transitoriedade, dialética, contradição e da totalidade.

A técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica que se ancorou nos estudos dos seguintes teóricos: Marx (1998), Manfredo (1985), Teixeira (1995), Gruppi (2001), (Mascaro, 2022), (Saviani, 2011), Silva (2018), Castro (2007), Wood (2007), (Houtart, 2007).

O trabalho está estruturado em cinco seções: a primeira introduz o assunto; a segunda aborda o conceito e o papel do Estado na sociedade de classes; a terceira seção discute se é possível um estado universal e se há democracia na sociedade capitalista; na seção seguinte verificamos um percurso histórico da educação, de quando se transforma numa questão de interesse público, ou seja, um direito e com o desenvolvimento do capital passa a ser vista como um serviço, visão esta reforçada pela reforma gerencial de 1990. Na seção final, trazemos nossas considerações a respeito do estudo.

O ESTADO: CONCEITO E O PAPEL QUE DESEMPENHA NA SOCIEDADE DE CLASSES

Conforme Manfredo (1985), na antiguidade o pensamento político clássico buscava explicar o fundamento racional da organização em sociedade, a qual era entendida como o lugar onde o homem se faz homem. Na ordem da *polis* compreendida como cidade, o Estado se exprime como lei advinda do cosmos como ordem imutável, sendo a justiça a maneira racional da organização da convivência humana. Assim, a lei humana deve conformar-se à ordem cósmica. O específico da vida política era a atualização da natureza do homem. O homem era aquele que só na cidade, na *polis* encontrava seu ser, na medida em que a razão de ser da *polis* era a liberdade humana. A finalidade, pois, da *polis* era a realização da comunidade de homens livres. O Estado, o político era um ser do homem, uma atualização suprema das possibilidades do ser humano.

Para tanto, esse pensamento segue um longo processo de transformação. Enquanto na antiguidade o centro era o cosmos, tudo se explicava pelo cosmos, na modernidade, o homem passa a ser o centro, o homem como sujeito de tudo é o antropocentrismo. Durante esse processo há uma reviravolta no pensamento moderno ocidental em que a subjetividade e objetividade, ou seja, o sujeito-objeto tem uma relação, essa relação que é a história passa a ser o centro do pensa-

mento, é o que chamamos de historiocentrismo, o horizonte onde tudo passa a ser pensado: homem, sociedade, política, Deus, cultura. (Manfredo, 1985).

Segundo Manfredo (1985) dentro do pensamento moderno do historiocentrismo, temos Hegel e depois Marx, que entendem a história enquanto revelação e efetivação da racionalidade, a vida como um processo, um movimento e, portanto, história. A história como a dinâmica da relação sujeito e objeto. No entanto, conforme apresentaremos a seguir, veremos que as ideias de ambos sobre o Estado têm definições opostas. O problema da sociedade de classes é próprio da modernidade e, por isso, o Estado aqui é garantia dos direitos dessa sociedade aparentemente de iguais, onde todos são cidadãos, todavia, na sua essência, uma sociedade de desiguais, com interesses opostos entre trabalhador e patrão. Hegel via as contradições, mas ainda no campo das ideias, pois acreditava que a história tinha razão por ser realizada por homens e que o Estado era a manifestação da razão, via o papel aparente do Estado não sua essência.

Segundo o pensamento marxista, o Estado é capitalista desde sua origem, na sua forma. Ainda que seus dirigentes não sejam burgueses, o Estado continua sendo burguês, a serviço do capital. No senso comum, tanto da direita quanto da esquerda, diz-se que o Estado é necessário à organização da vida em sociedade. O Estado de direito é senso comum. Marx e Engels revolucionaram a teoria política quando indicaram que o Estado não era uma entidade que representava os interesses da sociedade em geral, mas estaria a serviço dos interesses da classe dominante. Com a divisão do trabalho, há uma separação entre os interesses particulares e os comuns. O Estado se impõe na condição de comunidade dos homens, porém uma comunidade ilusória, aparente, por trás está vinculada a ideologia da classe dominante (Manfredo, 1985). Nas palavras de Marx, em *A Ideologia Alemã* (1998):

Não é o Estado que cria a sociedade civil, conforme pretendia Hegel. Ao contrário é a sociedade civil que cria o Estado. A sociedade civil é o verdadeiro lar e cenário da história. Abarca todo o intercâmbio material entre os indivíduos, numa determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas. A fim de evitar sua dissolução pelas contradições de classe, a sociedade civil deve se condensar no Estado e se apresentar enquanto Estado. Isto é, enquanto ilusão de um interesse comum sobreposto às contradições de classe e capaz de encobrir a dominação de uma classe sobre as outras (Marx, 1998, p.17).

Marx (1998) aqui se contrapõe a Hegel conforme Teixeira (1995) com relação ao conceito de Estado, pois para Hegel que parte do processo histórico em que a razão explicava tudo, o Estado tem sua consciência imediata no indivíduo dotado de razão, de saber, consciência de si. Ele é o lugar da ética onde toma-se consciência de si como sendo seu próprio sujeito, onde a liberdade individual alcança sua plena realização, pois é nele que o indivíduo adquire seus deveres e direitos de cidadão. Por isso, afirma Teixeira (1995) para Hegel os interesses individuais não devem jamais ser reprimidos e sim conservados em concordância com os interesses universais para que todos possam ser assegurados. Portanto, o Estado é o lugar onde o universal e o particular se misturam e formam uma unidade que repousa no saber, na atividade consciente dos indivíduos, na razão.

De acordo com Teixeira (1995) o Estado, para Marx, é o comitê executivo da

classe dominante. E acrescenta que o processo histórico de Marx é o real, a sociedade burguesa capitalista, para ele não é possível entender a sociedade e suas organizações, portanto, o Estado, sem estudar a base da sociedade capitalista que está na economia, no modo de produção, na divisão social do trabalho. Em uma sociedade formada pela divisão de classes e onde o interesse é o capital, de modo algum o Estado é a realização dos interesses universais, mas antes é o instrumento de dominação da classe dominante usado para impor seus interesses na aparência de universalidade.

Segundo Teixeira (1995), apoiando-se em Marx, afirma que a sociedade do capital é marcada por contradições entre o capitalista e o trabalhador; que depende da produtividade e faz com que os capitalistas estejam permanentemente desenvolvendo novos métodos e técnicas para obter sucesso na transformação de sua mais-valia em dinheiro e, assim, ditam as leis internas do mercado, a cada capital individual à lógica da produção pela produção, da produção pelo lucro, onde a produção e circulação são respectivamente essência e aparência. As leis jurídicas postas pelo Estado tomam a realidade apenas na ótica aparente do sistema, reproduzindo o mundo fetichizado das mercadorias, no qual reina a igualdade, liberdade e propriedade, partindo do pressuposto da identidade entre os indivíduos, para a qual todos são pessoas iguais e livres porque são proprietários de mercadoria. Porém, na dialética do mercado, a não-identidade se revela e a ideia de igualdade, liberdade e propriedade entre todos não passa de ilusão.

Desse modo, o Estado é contraditoriamente, aparência e essência, como aparência o Estado é o guardião das leis de intercâmbio de mercadorias, sua função é zelar para que os indivíduos cumpram os contratos estabelecidos entre si, visto como um poder público impessoal, portanto como promotor e realizador do interesse geral da sociedade. Todos os indivíduos são vistos como iguais perante a lei do Estado. Na essência, o Estado aparece como agente bloqueador e mascarador das desigualdades estruturais do sistema, ao preservar com suas leis a produção da mais-valia, revelando seu caráter de classe, caráter de exploração. Nesse sentido, o Estado está a serviço da violência e da não-liberdade (Teixeira, 1995).

Para Teixeira (1995), a relação jurídica aqui deriva diretamente da relação econômica. A lei, enquanto lei, é posta pelo Estado, o direito se torna direito positivo. Transformar as relações jurídicas em leis pelo Estado o revela como uma relação de violência, pois que o Estado só garante a liberdade de contrato aos idênticos, aos iguais, negando-a aos desiguais ou impedindo-a que se manifeste. A violência está justamente na lei que só guarda o momento da identidade dos contratantes, negando a existência da desigualdade dos mesmos.

Essa violência do Estado para Teixeira (1995) ocultada por serem todas as concepções jurídicas voltadas para as relações econômicas, que por sua natureza são relações fetichizadas, tornando invisíveis os seus conteúdos. O Estado, como guardião desse mundo fetichizado, onde teoricamente as pessoas são iguais perante a lei, oculta seu verdadeiro ser, seu conteúdo de classes, isto é, o Estado guarda apenas a igualdade formal dos contratantes. Uma igualdade aparente numa realidade desigual. A presença do Estado impede o desvelamento das contradições ocultadas pelo processo de troca de mercadorias. Portanto, numa sociabilidade verdadeiramente livre o Estado desaparece.

Para Gruppi (2001) Lênin concorda com Marx, ao afirmar que o Estado é uma

máquina para o exercício do poder. Segundo ele, todo Estado é uma ditadura de classe. Partindo dessa noção, deduz-se que a democracia burguesa, mesmo em sua forma mais avançada, é uma ditadura da minoria sobre a maioria, para a maioria do povo não é uma democracia real, mas uma forma de opressão. Então, seria necessária uma inversão dialética passando a democracia burguesa à democracia proletária, ou seja, a ditadura do proletariado.

Ancorado em Lênin, Gruppi (2001) assegura ser a ditadura do proletariado a forma de democracia mais ampla e real, a própria democracia, isto é, o poder da maioria sobre a minoria, o que não significa liberdade para todos ainda. A ditadura do proletariado dá substância às liberdades políticas e amplia a esfera de todas as liberdades. Mas para isso acontecer é preciso quebrar o Estado como diz Gruppi (2001) apoiado em Marx, o que significa transformá-lo, reorganizá-lo através de um longo processo. Já para Lênin, conforme Gruppi (2001) acredita que não é possível tomar o Estado burguês dessa forma, mas sua tomada deve ser realizada através da revolução, insurreição, violência. E, aos poucos, o Estado seria extinto, quando não tivesse mais utilidade.

Nessa revolução, a classe operária deve ser a força hegemônica, a única que pode desenvolver a democracia burguesa até o seu desenlace final. A democracia no Estado burguês é aplicação sistemática, organizada, da coerção entre os homens. Se todos os cidadãos participarem realmente da gestão do Estado, o capitalismo não subsistirá. Segundo Gruppi (2001) Lênin vê, desse modo, uma relação entre democracia burguesa e revolução proletária. Mais à frente, em um segundo momento, ele vai perceber que não basta a coerção, é necessário a organização, a educação e a participação ativa da classe operária na direção da sociedade e do Estado.

Gruppi (2001) compartilhando do pensamento de Gramsci, um leninista e, portanto, marxista, que ver as condições reais das coisas, para ele a ditadura do proletariado é uma guerra de posições. O proletariado pode através da hegemonia se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar alianças entre classes que permitam mobilizar-se contra o capitalismo. Essa hegemonia seria conquistada na sociedade civil e a ditadura do proletariado seria a forma estatal, política da hegemonia. Essa hegemonia precisa acontecer na prática, nas atividades culturais.

Entretanto, o Estado segue cumprindo seu papel de mantenedor da ideologia da classe dominante, cumpridor das leis, garantindo que o contrato entre empregado e empregador seja respeitado. Segue com a aparência de fazer valer a lei para todos, partindo da defesa de que todos são iguais, mas que na verdade, em uma sociedade de classes com interesses antagônicos ele vem para garantir a dominação da classe capitalista sobre a classe trabalhadora além de intervir no sistema, regulando as leis da concorrência capitalista.

A SOCIEDADE CAPITALISTA, O ESTADO UNIVERSAL E A DEMOCRACIA

Na sociedade capitalista ou de capital imperialista é impossível os direitos políticos universais, pois a democracia é limitada. Segundo Wood (2007), o capitalismo criou uma relação nova entre poder político e econômico que torna impossível a dominação de classe coexistindo com os direitos políticos universais,

por isso no capitalismo a democracia é limitada. A autora afirma que nas condições do capitalismo global atual, como novo imperialismo, a democracia real é uma ameaça. Democracia real como o poder popular, o governo do povo. Para a autora, capitalismo e democracia são incompatíveis, isso porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às leis do mercado, da acumulação, das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares. E afirma que toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático, isso quer dizer que para haver democratização é necessária a “desmercantilização”, ou seja, o fim do capitalismo.

Na verdade, na democracia do sistema capitalista não há contradição entre o governo constitucional, as normas do Estado de direito e as regras das classes proprietárias. Na realidade, esta democracia está nos direitos passivos e não no poder do povo soberano. O capitalismo se sustenta pelo fato de os trabalhadores, despossuídos da propriedade de seus meios de produção, serem forçados a vender sua força de trabalho em troca de um salário que garanta sua subsistência. Há uma democracia representativa que o povo escolhe um para representá-lo e esse passa a exercer uma cidadania passiva, dissocializada e despolitizada. Nessa democracia, o poder político diminui.

Para Mascaro (2022), o Estado não é um território neutro, a disposição tanto do capital quanto das classes trabalhadoras como se quem ganhasse o poder pudesse determinar o que quisesse. E afirma que o Estado é a forma política do capital, o qual foi criado e constituído pelo e para estar a serviço dos capitalistas. Para o autor, na compreensão do senso comum e, às vezes, até progressista na defesa da luta por direitos, as políticas públicas ou políticas de Estado, só garantem um remendo em um problema que é muito maior cheio de contradições e limites, referindo-se, assim, a uma crítica estrutural ao capitalismo.

A força determinante da sociedade capitalista é o capital, é a forma mercadoria que se desdobra em forma valor; é desse modo que essa sociedade se organiza nesse núcleo contínuo que engendra a acumulação. A forma do Estado e também a forma de direito derivam da forma mercadoria, por isso não podem estas serem contrárias àquela que é a sua forma raiz, não podem ser contra os interesses da acumulação e do capital. Portanto, o Estado não salva a sociedade das contradições do capitalismo (Mascaro, 2022).

Para Wood (2007), há os que acreditam que a democracia é compatível com um capitalismo reformado, em que as grandes corporações prestam contas à vontade popular e certos serviços sociais são cobertos por instituições públicas e não pelo mercado. Por outro lado, há os que acreditam que é importante lutar por reforma democrática possível na sociedade capitalista, embora o capitalismo em sua essência seja incompatível com a democracia, e se contrapõem a alguns pessimistas que não acreditam nas lutas locais e nacionais, nas lutas dos movimentos dos trabalhadores, nos anticapitalistas. Para a autora, o capital global depende de um sistema de vários Estados nacionais, por isso é mentira, afirma ela, que o Estado territorial que conhecemos possa entrar em declínio frente à economia global. Pelo contrário, ela acredita que o capital depende mais do que nunca de um sistema de Estados locais.

A forma política da globalização não é um Estado internacional, mas um sistema de vários Estados nacionais, uma contradição entre o crescente alcance

global do poder econômico e o muito mais limitado alcance de Estados territoriais que o capitalismo necessita para sustentar a acumulação. Esta contradição é possível devido à divisão entre economia e política. No entanto, o capital necessita mais que nunca do Estado para organizar os circuitos econômicos que o capital não consegue sozinho. Portanto, as lutas verdadeiramente democráticas, das quais o povo participa e busca pela troca de poder de classe dentro e fora do Estado, seja na economia ou no político, nessa realidade atual globalizada tanto é possível como pode chegar a um alcance maior.

A EDUCAÇÃO: DE UMA QUESTÃO NACIONAL À REFORMA GERENCIAL

Em um salto histórico, iniciamos essa questão na sociedade moderna com a chegada da industrialização e o modo de produção capitalista, no contexto de uma sociedade dividida em classes, onde a classe dominante, chamada de burguesia, é detentora da propriedade privada e, portanto, dos meios de produção, e a classe dominada, os trabalhadores, expropriados dos meios de produção e tendo sua força de trabalho explorada. A burguesia, no sistema feudal, denominada de classe do ócio passa agora à classe empreendedora compelida a mudar constantemente os meios de produção e a sociedade. Há o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura e, assim, uma exigência à generalização da escola, levando a burguesia a trazer consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória.

Visto ser a vida urbana e a indústria regidas pelo direito positivo, e não mais o natural, necessita de normas que se dão em caráter formal, sistemático, portanto, expressas de forma escrita. Passa então a linguagem escrita a incorporar a vida na cidade de modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio daquela. Para ser cidadão e também um trabalhador produtivo é necessário o ingresso na cultura letrada que só pode ser alcançado através da escola instituição que proporciona de forma sistemática o acesso à cultura letrada exigido pelos membros da sociedade moderna (Saviani, 2011).

Assim, vemos como educação se transforma numa questão de interesse público, implementada por órgãos públicos, ou seja, pelo Estado que teria o papel de provê-la através da abertura e manutenção das escolas. No entanto, segundo Saviani (2011) chegamos ao século XXI sem conseguir fazer o que a sociedade moderna propôs desde o século XIX, que é a educação pública nacional e democrática. O Estado brasileiro não se revelou capaz de democratizar o ensino e acredita-se não ser mais de interesse da sociedade capitalista.

Ao passo que o capital cresce, o Estado de bem-estar social desaparece e a escola deixa de formar elites para formar massas dóceis. A educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço. O papel do Estado aqui é gerir, prover recursos. Ser máximo para o capital e mínimo para as massas. Vejamos a seguir, como aconteceu com a reforma gerencial implantada na década de 1990 no Brasil.

Conforme Silva (2018) a reforma gerencial tinha como objetivo reformar o contexto institucional do Estado no tocante à governança, descentralização, participação popular e responsabilização (*accountability*). Propondo a reformulação da estrutura organizacional do Estado e o desenvolvimento de políticas pautadas nos princípios da eficiência, eficácia e produtividade. Essa reforma proposta pelas organizações internacionais, Banco Mundial e FMI, alegando ser a crise do capital uma crise fiscal, crise burocrática de administração, institui no Estado brasileiro a administração pública gerencial, implementa autonomia e responsa-

bilização para administradores públicos e políticos, apoiando-se posteriormente no controle de resultados, controle social e controle por competição administrativa. Defendem, assim, que a solução para a crise é a reconstrução do Estado. Na proposta neoliberal, o Estado deve se tornar mínimo, retirando dos trabalhadores direitos garantidos através de lutas sociais, partindo do modelo de administração privada com o cidadão-cliente na busca de satisfazer os interesses do capital e o lucro investido pelas agências financiadoras.

Silva (2018) nos apresenta o papel do Estado brasileiro dentro do sistema educacional com a reforma gerencial:

O Estado, executando o seu papel de controlador dos serviços descentralizados, define metas e indicadores de desempenho de forma clara para serem alcançadas pelas agências ou organizações sociais. Assim, os relatórios são vistos como indispensáveis para que se perceba os resultados conquistados. Outra forma de controle é a implementação de uma relação com os servidores fundada em princípios como o desempenho e o mérito, através da concessão de bonificações. Com isso percebemos o papel do Estado-avaliador, uma vez que fomenta a premiação para os servidores que apresentarem resultados a partir das metas e indicadores previamente projetados, ou seja, implementa a meritocracia, a qual implica a individualidade e a competitividade (Silva, 2018, p. 60).

Segundo Castro (2007), esse novo modelo de gerir os serviços públicos parte do pressuposto de que o modelo existente de administração dos sistemas educacionais não assegurava a participação plena dos atores sociais no processo pedagógico, não se responsabilizava pelo baixo desempenho do sistema, não focava nas ações dos principais setores da população e não promovia inovação e criatividade dos docentes. Portanto, era necessário mudar, propondo por meio da descentralização mecanismos de avaliação de resultados, programas eficazes de compensação educativa, programas de emergência, fórmulas para aumentar a capacidade de gestão. As estratégias de gerencialismo nas escolas aconteciam com a descentralização, enfatizando ganhos na eficácia e eficiência. O que na verdade desresponsabiliza o Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais.

Castro (2007) complementa que descentralização sem contrapartida nos lugares mais pobres aumenta a exclusão da população dos serviços básicos e também a pobreza. Outra estratégia presente na gestão educacional trata-se do empoderamento, o protagonismo da comunidade educativa diz respeito à transferência de poder decisório a grupos ou indivíduos representados. E alerta a autora, baseando-se na pedagogia progressista, que o empoderamento vem associado à tomada de consciência, à mobilização coletiva e à radicalização da democracia. Já na perspectiva do liberalismo econômico as escolas devem se tornar mais responsáveis perante pais e alunos, com a introdução de mecanismos de mercado. Na lógica neoliberal, participação, autonomia e descentralização seguem a lógica gerencial não como mecanismo de um processo democrático, mas como processo necessário à racionalização dos recursos.

Nesse sentido, para Castro (2007) esse modelo não favorece a gestão escolar democrática e sugere que a gestão democrática está fundamentada na participação efetiva de todos nas tomadas de decisão do processo administrativo e do

planejamento pedagógico escolar, portanto na construção do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de articulação entre os meios e o fim. Destarte, democratizar a gestão requer a participação da sociedade no processo de formulação, avaliação e fiscalização das políticas educacionais e sua execução nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, este estudo tratou de conceitos desenvolvidos por alguns autores acerca do Estado e do seu papel, em um primeiro momento no pensamento clássico e depois no pensamento moderno. Na idade moderna, já na sociedade capitalista, onde os meios de produção são a base dessa sociabilidade, verificamos que o Estado desenvolve o papel daquele que está a serviço da classe dominante, os donos dos meios de produção que são a minoria e, por assim dizer, trabalha com uma democracia formal, aparente. Sobre o papel do Estado é preciso também entender os conceitos do aparente e da essência nessa sociedade regida pelo capital, onde a democracia é formal e aparentemente os cidadãos são passivos e todos são vistos como iguais numa realidade desigual.

O papel do Estado está na garantia desses direitos dos iguais, numa sociedade de classes, onde há interesses contrários entre trabalhador e empregador, os interesses reais defendidos pelo Estado são desse último, portanto, dos donos dos meios de produção. Vimos, ainda, que para chegar à democracia na essência é necessário que a maioria, a classe dos trabalhadores, seja hegemônica e esteja na direção das lutas pelos direitos da sua classe. O povo deve assumir a luta pela liberdade, contra o capitalismo e a exploração da sua força de trabalho. Nesse sentido, uma revolução se faz necessária, uma nova forma de sociabilidade em que o Estado já não se faça mais necessário.

Vimos ainda que são as relações de produção que determinam as instituições políticas e estatais e até a maneira de pensar, ou seja, a consciência. Dessa forma é necessária uma conquista intelectual por parte dos trabalhadores, na sociedade capitalista. Conforme Mascaro (2022), enquanto houver sociedade dividida em classes, baseada na exploração pelo trabalho, haverá uma forma política (Estado) e uma forma jurídica (direito) que garanta o capital. A cura para todas as contradições, desigualdades, exploração do capitalismo não é o Estado nem tão pouco o direito, mas uma nova forma de sociabilidade, o socialismo.

Quanto às reformas educacionais brasileiras implantadas a partir do modelo de mercado, o gerencialismo. Evidenciamos a essência da descentralização e da democracia proposta, presente na racionalização dos recursos, falta de apoio técnico, administrativo e pedagógico, ausência da comunidade escolar nos processos de decisão da escola. É possível utilizar-se das estratégias desse modelo gerencial e superá-lo através da retomada dos termos participação e autonomia no sentido efetivo, numa posição ativa, eliminando a posição silenciosa ou a ausência da comunidade escolar nos processos decisórios dentro da escola. É preciso fortalecer a escola pública através da cultura de participação de todos os seus atores, através da criação de espaços democráticos como superação da lógica de mercado presente nas políticas educacionais.

Assim consideramos ser necessário um movimento para a transformação social, cuja luta se faz com a participação coletiva, consciente dos novos sujeitos

históricos. Professores, alunos, pais, toda comunidade escolar são, nesse sentido, sujeitos coletivos e fazem parte desses novos sujeitos históricos na luta contra o neoliberalismo e todo o seu aparato presente na reforma gerencial do sistema educacional. A história de luta é composta por vitórias e fracassos. O capitalismo busca se sustentar entre uma crise e outra, ampliando-se, buscando novas fronteiras de acumulação e, dessa forma, chega a todos os grupos humanos, submetendo-os à lei do valor, destruindo suas duas fontes de riqueza: a natureza e os seres humanos. A mercantilização domina todas as relações sociais, como vimos, inclusive a educação.

A mudança se faz necessária, é preciso que o novo sujeito histórico que surge seja popular, democrático e um sujeito real. Atores coletivos que tenham consciência coletiva, que tenham consciência de classe, passando de “classe em si” à “classe para si”, fazendo opção em favor do oprimido. É verdade que a transformação social exige muito mais que a tomada do poder político formal, mas como mudar o mundo sem a tomada do poder? Ela é necessária para que mudanças fundamentais aconteçam. A utopia é o horizonte que se almeja alcançar, ela é uma construção coletiva e permanente. Portanto, é fundamental que os vários sujeitos sociais estejam envolvidos na luta pelo poder e assim na busca da utópica transformação social.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antonio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 115-144.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Tradução de Dario Canali – 16. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- HOUTART, François. Capitalismo e democracia. In: CLACSO (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 459-469.
- LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista**. 7. ed.- São Paulo, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Filosofia política: de Hobbes a Marx. In: Seminário- A questão do poder, Faculdade de Filosofia de Fortaleza (Inst. de Ciências Religiosa), outubro de 1984. **Síntese**, n. 33, p. 37-60, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. A educação como questão nacional. In: _____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 12. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 1-9.
- SILVA, Sirneto Vicente da. **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas - Ceará. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Economia e filosofia no pensamento político moderno**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- WOOD, Ellen Meiksins. A Teoria Marxista hoje, problemas e perspectivas. In: WOOD, Ellen Meiksins. **Capitalismo e democracia**. Tradução de Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 417-430.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



2

O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CEARÁ: UM ESTUDO SOBRE O PAIC INTEGRAL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

 10.29327/5798832.1-2

Sirneto Vicente da Silva¹
Valdemarin Coelho Gomes²

¹ Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: sirneto.silva@uece.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202524609328424>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>.

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento de Fundamentos da Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC), Linha de Pesquisa: Educação, Estética e Sociedade. E-mail: mariocoeelho@ufc.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8742258860132699>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6144-1972>.

INTRODUÇÃO

O texto em tela é um recorte de uma investigação em andamento¹, ancorada na linha de pesquisa Educação, Estética e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, realizada no Estágio Pós-Doutoral, e articula-se aos estudos desenvolvidos em nível de doutorado, acerca do Projeto de Educação Integral no Ceará, que objetivaram analisar a formação humana dos estudantes do Ensino Médio no contexto da sociedade capitalista. Para tanto, intentamos dar continuidade à nossa investigação, delimitando seu objeto de estudo à formação dos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, atendidos em escolas públicas municipais, haja vista a transformação da política educacional do Ceará, o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) em PAIC Integral, cuja centralidade das ações está na ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas municipais e na reformulação da proposta curricular.

Elencamos como norteadora desta pesquisa, a seguinte questão: qual é a concepção de educação integral sobre a qual se assenta o Projeto de Educação Integral no Ceará para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental? Nesse sentido, objetivamos investigar a concepção de educação integral sobre a qual se assenta o Projeto de Educação Integral do Ceará, por meio da Política Pública Educacional PAIC Integral voltada para a formação humana dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto do capitalismo contemporâneo, à luz das formulações marxianas acerca da omnilateralidade.

Nossos pressupostos apontam para o fato de que a concepção de educação integral para o Estado se traduz na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e na oferta de atividades pontuais voltadas para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor, cultural, tecnológico, dentre outras, organizadas pela escola em parceria com outros órgãos, inclusive privados. Para mais, pressupomos que a formação humana que o Estado busca ofertar tem como finalidade antecipar a formação dos estudantes para responderem às demandas impostas pelo capitalismo em crise estrutural, como uma estratégia para continuar lucrando, pois a principal forma de extrair mais-valia é através da força de trabalho explorada (Marx, 2013).

Adotamos como método de análise o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels e recuperado por Lukács (2013) em sua Ontologia do Ser Social, o qual ressalta que a compreensão do ser social, tendo como centralidade o trabalho. A compreensão da realidade, de acordo com o filósofo húngaro, só pode ser realizada mediante o caráter ontológico, o qual possibilita o desvelamento do real em seu movimento dialético. Nesse contexto, conforme argumenta Tonet (2018, p. 74), a primeira pergunta que o pesquisador deve fazer “[...] não é: o que é o conhecimento [...], mas: o que é o ser social? Quais são as suas determinações essenciais?” Por este meio, o pesquisador não só conseguirá compreender o seu objeto de estudo, mas também desvelar as múltiplas determinações em que o fenômeno está inserido, permitindo seu desvelamento para além das aparências imediatas, visto a busca por uma compreensão ontológica da realidade.

¹ Texto apresentado no Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), edição 2025 e publicado nos Anais do evento. Revisado e adaptado para este e-book.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA INTRODUÇÃO

O Projeto de Educação Integral no Brasil tem raiz no pensamento escolanovista, reforçado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e traduzido nas experiências desenvolvidas por Anísio Teixeira, com as Escolas-Parque, na Bahia, na década de 1960 e Darcy Ribeiro com os CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980. Ademais, a educação integral é proclamada em documentos como a Constituição Federal (1988); a Lei nº 8.069/1990, que implementa o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 6.253 de 13 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB; a Portaria nº 873/2010 que aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade e o Decreto nº 2094/2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Silva, 2023). Tais documentos, supostamente, defendem a importância da oferta de educação integral para crianças, adolescentes e jovens, compreendida como direito de aprendizagem, inerente à vida, ao respeito, à liberdade, à saúde, à dignidade, à convivência familiar e comunitária “[...] e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano [...]” (Brasil, 2013, p. 4).

Nesses termos, a oferta de educação integral no Brasil, para estudantes do ensino fundamental, nos últimos dezessete (17) anos, deu-se com a implementação do Programa Mais Educação, uma das principais estratégias do Estado, como parte do PDE. Instituído pela Portaria Ministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação “[...] nasce com a premissa da construção de uma ação intersetorial envolvendo as políticas públicas educacionais e sociais, objetivando, desse modo, contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira” (Brasil, 2013, p. 4). O caráter intersetorial característico do Programa, ocorre por meio de ações realizadas em conjunto entre os Ministérios da Educação, do Esporte, da Cultura, do Meio Ambiente, da Ciência e Tecnologia, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Secretaria Nacional de Juventude e, a partir de 2010, do Ministério da Defesa (Brasil, 2013).

Em 2016, com o golpe que destituiu a presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer, reeditou o Programa, por meio da Portaria 1.144 de 10 de outubro de 2016, que passou à denominação de Novo Mais Educação, com o objetivo de “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental” (Brasil, 2016, p. 23), todavia, permanecendo com o caráter intersetorial.

Isto posto, compreendemos que o projeto de educação integral que vem se desenvolvendo no Brasil assume “[...] um caráter de política para proteção e assistência social para as crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social” (Félix, 2012, p. 91). Outrossim, também se apresenta como meio para a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos que demonstram baixo rendimento, mormente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Isso se dá, consoante o Estado, por meio do desenvolvimento de atividades diversas – pedagógicas, culturais, artísticas, tecnológicas, dentre outras – com a finalidade

de desenvolvimento integral dos estudantes, mas que na realidade, ocorrem de forma fragmentada.

Tal concepção de educação integral manifestada pelo Estado destoa da concepção que ora adotamos para a nossa pesquisa, a qual apoia-se no materialismo histórico-dialético e compreende a formação humana na perspectiva da emancipação, que toma a educação em estreita relação com o trabalho em seu sentido ontológico. Assim sendo, reivindicamos uma formação humana que una educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica (Marx; Engels, 2004).

Passados 4 (quatro) anos de um governo negacionista – Jair Messias Bolsonaro –, em que a educação, a saúde e a cultura foram relegadas, mediante cortes financeiros e o não investimento em pesquisas científicas, com o retorno do Partido dos Trabalhadores (PT), na pessoa de Lula da Silva, à Presidência da República, a pauta da oferta de educação integral, defendida pelo Estado brasileiro, volta com toda a força. Para tal, foi instituída a Política de Educação em Tempo Integral, cujos documentos normativos a inscrevem sob a perspectiva da formação integral dos estudantes. Essa Política faz parte do Programa Escola em Tempo Integral, destinado à educação básica, instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023 e regulamentada pela Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023 e pela Portaria de nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. O Art. 2º da Lei nº 14.640/2023, define que “O Programa Escola em Tempo Integral compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino [...]” (Brasil, 2023, p. 1). No Art. 3º, parágrafo 1º, a Lei explicita que as matrículas em tempo integral serão consideradas somente se o estudante permanecer na escola ou em atividades escolares por um tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais. Ademais, no parágrafo 3º e incisos II e III, respectivamente, a Lei reforça a obrigatoriedade de as propostas pedagógicas estarem em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a LDB 9.394/1996; e a prioridade às escolas que atenderem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

Compreendemos, portanto, que a instituição do Programa de Escola em Tempo Integral do governo federal tem a ver com a corrida pela materialização da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja vigência foi prorrogada até o dia 31 de dezembro de 2025, pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Por meio dessa meta, intenta-se “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 9).

Com essa finalidade, dentre as 9 (nove) estratégias para a efetivação da Meta 6, o Estado propõe que o tempo de permanência dos estudantes nas escolas seja igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, com o apoio da União para o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares; construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado, principalmente em comunidades pobres e/ou que se encontrem em situação de vulnerabilidade social; reestruturação e ampliação de escolas com a instalação de espaços como quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros; produção de material didático e investimento na formação dos diversos profissionais das escolas; articulação entre escola e outros espaços que desenvolvam atividades pedagógicas articuladas com atividades

recreativas, esportivas e culturais, para garantir a otimização do tempo de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2014).

Conforme podemos perceber, a concepção de educação integral, mais uma vez está atrelada à ampliação da jornada escolar, mediante atividades articuladas com outros setores da sociedade, com vistas à permanência dos estudantes na escola. Entretanto, garantir a presença diária dos discentes no ambiente escolar por mais tempo, não significa afirmar que o Estado esteja contribuindo para que a escola cumpra com sua função social: a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade às novas gerações.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ: O PAIC INTEGRAL

No Ceará, o Projeto de Educação Integral para a educação básica acompanha a concepção de educação integral do Estado brasileiro e vem sendo desenvolvido há mais de duas décadas: inicialmente, com a experiência de jornada ampliada em uma escola de Ensino Médio regular localizada em Fortaleza, no ano de 2006 e, em seguida, por meio da implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) para estudantes do Ensino Médio, no governo de Cid Gomes (2007-2014), sob a Lei Estadual nº 14.273, de 14 de dezembro de 2008. Em 2017, no governo de Camilo Santana (2015-abril de 2022), o atendimento foi ampliado mediante a adaptação de escolas de Ensino Médio regulares em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), a partir da Lei Estadual nº 16.287, de julho de 2017.

Por meio da ampliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), atendendo à Lei Complementar Estadual nº 297, de 19 de dezembro de 2022, o Ceará propõe a universalização do Ensino Fundamental em tempo integral nas escolas públicas municipais, sendo uma de suas estratégias, “[...] a gradativa extensão da jornada do Ensino Fundamental, iniciando-se sua implantação, preferencialmente, pelos anos finais desta etapa de ensino” (Ceará, 2022, p. 5). O Decreto nº 35.430, de 15 de maio de 2023, que regulamenta a Lei Complementar Estadual, determina a substituição da antiga designação MAIS PAIC por PAIC Integral e define como objetivo “[...] a promoção da aprendizagem na idade certa, [...] o seu fortalecimento com equidade e a universalização do Ensino Fundamental em tempo integral na rede pública municipal [...], a partir da cooperação interfederativa, de natureza técnica, pedagógica e financeira (Ceará, 2023, p. 3).

A primeira orientação do Decreto é que fosse realizada a adesão ao PAIC Integral pelos municípios, uma das condições para a transferência de recursos, de acordo com o número de alunos matriculados, sendo 2 (dois) mil reais por aluno. Outra orientação, diz respeito à progressão da ampliação do atendimento de acordo com as turmas/séries/anos: 2023: 40% do 9º ano; 2024: 60% dos 9º e 8º anos; 2025: 80% dos 9º, 8º e 7º anos; 2026: 100% dos 9º, 8º, 7º e 6º anos (Ceará, 2023). Como parte do Regime de Colaboração com os municípios, a SEDUC ficou responsável pelas ações voltadas à formação técnica e pedagógica, materiais pedagógicos, avaliação e estruturação curricular, sob o argumento da melhoria da qualidade da educação e promoção da equidade (Ceará, 2023).

Analisando esse Decreto de modo mais minucioso, conseguiremos perceber questões que merecem ser destacadas. Dentre elas, podemos elencar: a) a

transferência financeira aos municípios somente após a validação das matrículas no Censo Escolar, implicando em ausência de recursos – profissionais, materiais, alimentação e infraestrutura – para o início da implementação do Programa com os 40% das turmas de 9º ano em 2023; b) a estrutura do Programa permanece, embora tenha ganhado outra denominação, isto é, o agora PAIC Integral continua apoiando-se no antigo tripé do PAIC MAIS: avaliações padronizadas (SAEB, SPAECE e outras), currículo escolar (determinado pelas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática) e formação docente (pragmática, alienante e que expropria a autonomia docente) (Silva, 2018); c) a estruturação curricular sofre modificações, ao incluir outras disciplinas as quais não garantem o acesso ao patrimônio cultural, visto que, assim como no Ensino Médio, o currículo escolar é composto pela Base Comum Curricular e a Parte Diversificada – Unidades Curriculares Obrigatórias e Unidades Curriculares Eletivas.

Ainda no tocante ao currículo escolar, torna-se necessário explicar que a base comum curricular é composta pelas disciplinas comuns a todas as turmas/anos/séries: Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. A Parte diversificada é dividida em Unidades Curriculares Obrigatórias, constituída pelas disciplinas: Projeto de Vida e Competências Socioemocionais, Formação para a Cidadania, Aprofundamento em Língua Portuguesa, Aprofundamento em Matemática, Cultura Digital/Letramento Digital, Projetos Interdisciplinares, Círculos de Leitura e Estudo Orientado. A Parte Diversificada que corresponde às Unidades Curriculares Eletivas, também é obrigatória, embora as escolas possam decidir sobre quais eletivas ofertar aos estudantes, a partir de um catálogo com sugestões fornecido pela SEDUC. Podemos assegurar que, se analisarmos a proposta curricular do PAIC Integral, da forma que se encontra estruturada, sem a identificação da turma/ano/série, não dá para distinguir se é do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, o que chama nossa atenção enquanto pesquisador.

A CONCEPÇÃO MARXIANA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Compreender a concepção de educação integral no contexto do capitalismo contemporâneo exige que a analisemos levando em consideração a totalidade social e nela, busquemos entender a íntima relação entre trabalho e educação em meio às contradições, às múltiplas determinações e à historicidade. Em “O Capital”, Marx (2013), afirma que o fundamento do ser social está no trabalho. Com isso, demonstra que ao interferir na natureza, modificando-a para sua sobrevivência, os homens e as mulheres também modificam a si, constituindo-se enquanto seres humanos. Nas palavras de Marx (2013),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 255, grifos do original).

O processo de transformação da natureza, isto é, o trabalho, resultante da busca pela satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência, tendo em vista as condições objetivas que lhe eram dadas, fez com que o ser social se apropriasse cada vez mais da matéria natural à sua volta. Nessa direção, Engels (2006, p. 1), por sua vez, sustenta que o trabalho é a [...] condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até o certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Por meio do trabalho, o homem desenvolveu a teleologia, um prévio planejamento de suas ações com vistas à objetivação, caracterizada pela materialização do objeto que antes existia apenas em seu pensamento, como prévia-ideação. Nesse sentido, Lukács (2013) afirma que o pôr teleológico é, portanto, a categoria central do trabalho e este, o modelo de toda a práxis social. Ampliando a discussão, Lukács (2013, p. 48) pontua: “[...] conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente”.

Enquanto nas sociedades primitivas o saber acumulado era acessado coletivamente, no desenvolvimento cotidiano de suas atividades, sendo o produto do trabalho apropriado para a sobrevivência de todos, com a produção de excedentes, surgiu a divisão social dos homens em classes sociais, onde uns poucos passaram a viver do trabalho explorado dos demais e com isso, o conhecimento também passou a ser dividido de acordo com as classes sociais. A educação formal surge para os filhos da classe detentora dos meios de produção, com a finalidade de prepará-los para serem os futuros dirigentes, à medida que os filhos da classe trabalhadora aprendiam enquanto trabalhavam, acessando apenas um conjunto de conhecimentos básicos que os habilitavam às atividades laborais.

Na sociedade produtora de mercadorias, o produto do trabalho, antes valor de uso, é transformado em valor de troca, produzindo lucro para o capitalista. O processo de trabalho também sofre modificações, passando a ser fragmentado, de modo a transformar os trabalhadores em sujeitos unilaterais. Nas palavras de Marx (2010),

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. [...] O lugar de *todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelos sentidos de *ter*. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana, para com isso trazer para fora de si sua riqueza interior (Marx, 2010, p. 108-109, grifos do original).

O trabalho no capitalismo expropria do ser social não somente a sua força de trabalho, mas a sua omnilateralidade, embaçando sua visão completa dos fenômenos sociais e apropriando-se do homem como um todo – corpo e mente – como estratégia para continuar lucrando. Desse modo, a essência humana, a omnilateralidade, é transformada em parcial, fragmentada, unilateral, chegando, o trabalhador, a não se reconhecer na mercadoria que produz e tornando-se embrutecido pelo processo de trabalho (Marx, 2010).

Concordamos com Leontiev (1978) quando pontua que uma das consequências da divisão social do trabalho é a separação entre a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho e a produção e o consumo. O autor apresenta ainda como contradição o enriquecimento e a diversificação da atividade humana em detrimento ao empobrecimento dos trabalhadores. Tal fato relaciona-se à concentração de riquezas pela classe dominante, possível pela concentração da cultura intelectual por parte dessa mesma classe.

A estratificação da cultura na sociedade capitalista é uma estratégia da classe dominante para continuar explorando os trabalhadores, culminando no que o Leontiev (1978) denomina de luta ideológica. Nesse contexto, o acesso ao patrimônio cultural contribui para que os trabalhadores analisem a situação laboral de expropriação e exploração da sua força de trabalho, passando a lutarem pela extinção da propriedade privada e, portanto, da exploração do homem pelo homem. Contrapondo-se, a classe dominante, sob a tutela do Estado burguês, busca continuar o *status quo* por meio da elaboração de ideologias a serem inculcadas nos trabalhadores, mediante diretrizes curriculares, programas e projetos escolares sob o argumento de formação integral dos estudantes.

Para o marxismo, o que determina uma formação integral? No “Manifesto do Partido Comunista (1848)”, Marx e Engels (2015) já defendem que os comunistas transformem o caráter da educação e resgatem da influência da classe dominante, a educação. Em outro momento, orientam: “Educação pública gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho infantil nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção industrial etc.” (Marx; Engels, 2015, p. 89). Aqui já vemos as primeiras proposições relacionadas à educação omnilateral.

A relação entre trabalho e educação aparece de modo mais enfático na obra “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório” (AIT, 1866). Nesse documento, embora seja contra o trabalho infantil, Marx concorda que a partir dos nove (9) anos de idade as crianças participem do processo de trabalho produtivo, visando minimizar a exploração braçal das crianças. Sugere uma divisão em três grupos de trabalho, sendo o primeiro formado por crianças entre nove e doze anos, os quais deveriam trabalhar por apenas duas horas; o segundo grupo composto por adolescentes dos treze aos quinze anos, que trabalhariam por quatro horas; e o terceiro, constituído por jovens dos dezesseis e dezessete anos, cujo trabalho se daria por seis horas, com o intervalo de uma hora para comida e descanso. Tal proposição acompanhava a defesa de Marx pela criação de uma lei que estabelecesse um limite de exploração das crianças e jovens, os quais deveriam estar na escola. Assim,

[...] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se *combine este trabalho produtivo com a educação*.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo,

inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Marx; Engels, 2004, p. 68, grifos do original).

As formulações de Marx e Engels apontam para uma educação que tem como finalidade o desenvolvimento integral dos indivíduos a partir da união de educação intelectual – da cultura acumulada –, educação corporal – exercícios que proporcionam o desenvolvimento físico e habilidades necessárias ao trabalho –, e educação tecnológica – os conhecimentos do processo de produção dos objetos do trabalho. Por intermédio de uma educação integral, conforme concebida por Marx e Engels, a classe trabalhadora seria instruída para compreender e participar de forma ativa da realidade, contribuindo com o desenvolvimento cultural, econômico e social.

A introdução da maquinaria na grande indústria, na década de 1840, passou a dispensar a força muscular do homem, substituindo-a pelo trabalho feminino e infantil. Nesse período, como resultado das lutas dos trabalhadores, o Parlamento inglês incluiu cláusulas educacionais na Lei Fabril de 1844, que objetivavam impedir a exploração do trabalho infantil. No entanto, os capitalistas seguiam a saga do lucro, uma vez que a Lei não garantia resguardas a educação das crianças por mais de três horas diárias, que participavam das aulas em lugares pequenos para a quantidade de estudantes, com escassez de material pedagógico e precário quadro docente, cujos professores não sabiam ler e escrever, mas que assinavam com uma cruz no espaço onde deveria escrever o nome para certificar a participação dos estudantes nas aulas. O certificado, portanto, era o “passaporte” para que as crianças pudessem ser exploradas nas indústrias pelos capitalistas. A realidade objetiva revela mais uma vez a necessidade de uma formação integral para as crianças. Marx (2013), referindo-se à obra do inglês Robert Owen, reafirma a importância da educação omnilateral, cuja finalidade é o desenvolvimento das dimensões humanas:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p. 554).

Depois de Marx e Engels, Gramsci (2014) foi um dos principais marxistas que reivindicou uma educação integral, mediante a proposição de uma escola única de cultura geral e humanística para todos, ao mesmo tempo que defendeu que o processo de formação humana ultrapassa os muros da escola, em um contexto histórico, político e social da Itália do século XX, marcada pelo fascismo de Mussolini (1883-1945) que propôs uma educação de alta cultura para a elite e uma educação conformista para a massa (Gramsci, 2014).

No “Caderno do Cárcere 12 (1932)”, Gramsci (2014) desenvolve suas formulações acerca da educação unitária a partir da relação entre política e educação. Defende, portanto, a existência do intelectual orgânico necessário à formação política dos trabalhadores, com vistas à transformação social. Nesse sentido, Gramsci (2014) propõe um projeto orgânico de formação para a classe trabalhadora,

para que se posicionem como indivíduos que analisam as relações sociais para a compreensão da realidade política, econômica e social. As atividades propostas por Gramsci (2014) não são restritas à escola, do contrário, são amplas e voltadas para o acesso à cultura. Dentre elas, destacam-se:

Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas à atividade cultural. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo. Escola, academia, círculos formativos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais com meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (Gramsci, 2014, p. 33).

A criação da escola única era uma alternativa pensada pelo teórico sardo em contraposição às reformas educacionais implementadas na Itália que buscavam responder à uma crise orgânica relacionada ao desenvolvimento econômico e social e à existência de uma sociedade dividida em classes, com formação humana diferenciada para essas classes. O objetivo da escola unitária, portanto, pode ser assim resumido:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2014, p. 37, grifos do original).

A defesa de uma escola única por Gramsci (2014), uma escola para todos fundamentada em uma cultura geral, humanista e formativa e que era, ao mesmo tempo, uma escola que unia a educação intelectual e o trabalho manual, colocava no centro uma formação humana com vistas à emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho no capitalismo expropria do ser social não somente a sua força de trabalho, mas a sua omnilateralidade, embaçando sua visão completa dos fenômenos sociais e apropriando-se do homem como um todo – corpo e mente – como estratégia para continuar lucrando. Desse modo, a essência humana, a omnilateralidade, é transformada em parcial, fragmentada, unilateral, chegando, o trabalhador, a não se reconhecer na mercadoria que produz e tornando-se embrutecido pelo processo de trabalho (Marx, 2010).

Para tal, a formação humana dos estudantes das escolas públicas brasileiras é utilizada como uma estratégia para responder às demandas do capitalismo, cuja finalidade é o lucro exacerbado. Nesse contexto, o projeto de educação integral que vem se desenvolvendo no Brasil apresenta características de uma política pública voltada para a proteção e assistência social dos estudantes da classe trabalhadora que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Outrossim, também se apresenta como meio para a melhoria dos índices de

aprendizagem dos alunos que demonstram baixo rendimento, mormente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Isso se dá, consoante o Estado, por meio do desenvolvimento de atividades diversas – pedagógicas, culturais, artísticas, tecnológicas, dentre outras – com a finalidade de desenvolvimento integral dos estudantes, mas que na realidade, ocorrem de forma fragmentada.

Por fim, o Projeto de Educação Integral do Ceará, em sua estrutura, apoia-se no tripé: avaliações padronizadas (SAEB, SPAECE e outras), currículo escolar (determinado pelas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática) e formação docente (pragmática, alienante e que expropria a autonomia docente); o currículo escolar passou a incluir outras disciplinas as quais não garantem o acesso ao patrimônio cultural, visto que é composto pela Base Comum Curricular e a Parte Diversificada – Unidades Curriculares Obrigatórias e Unidades Curriculares Eletivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, ano CLXI, nº 145, Brasília, DF, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2013. (Série Mais Educação)
- BRASIL. **Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União, Seção 1, nº 196, de 11/10/2016 - Imprensa Nacional, 2016, p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144-mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- CEARÁ. **Decreto nº 35.430, de 15 de maio de 2023**. Regulamenta a Lei Complementar nº 297, de 19 de dezembro de 2022, que dispõe sobre a ampliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, ora denominado PAIC Integral, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses. Diário Oficial do Estado, série 3, ano XV, nº 090, 2023.
- CEARÁ. **Lei Complementar nº 297, de 19 de dezembro de 2022**. Amplia, no estado do Ceará, o Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses. Diário Oficial do Estado, série 3, ano XIV, nº 252, 2022.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Trabalho Necessário, ano 4, n. 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 02 jan. 2025.
- FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O Programa Mais Educação no contexto da crise estrutural do capital**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. SP: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tra-

dução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015. (Série Clássicos Edipro)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O Projeto de Educação Integral no Ceará**: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais. 2023. 154 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

SILVA, Sirneto Vicente. **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

TONET, Ivo. **O método científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



3

INFLUÊNCIAS DA PERIFERIZAÇÃO E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

 10.29327/5798832.1-3

Erlene Pereira Barbosa¹
Wagner Pires da Silva²
Neiva Afonso Oliveira³

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

² Doutor em Educação. Administrador na Universidade Federal do Cariri (UFCA).

³ Doutora em Filosofia. Professora na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

INTRODUÇÃO

O Ceará é um dos mais pobres estados brasileiros e, em relação às regiões centrais do sistema capitalista, é um território periférico, que possui diversas peculiaridades que concorrem para que este seja apontado como um lugar atrasado. Dentre essas está o fato do estado ter quase a totalidade do seu território localizado no semiárido, que é caracterizado pela ocorrência irregular das chuvas, solos pobres e o clima quente e seco. Essas características contribuem para que o semiárido tivesse sido visto, na maior parte da sua história, como um grande problema.

No entanto, essa visão do semiárido como problema vem sendo substituída, por uma visão que busca integrar o território ao sistema capitalista, por meio de políticas públicas que visam o desenvolvimento da região. Essa busca por desenvolvimento é também a busca por ampliar a oferta de educação à população que habita o território. O Ceará, que possui apenas nove dos seus 184 municípios fora do semiárido, precisa ter isso em mente ao tratar da educação dos cearenses.

A partir do século XXI, o Semiárido passou por transformações severas. Deixou de ser visto como um lugar improdutivo, cuja principal função seria fornecer mão de obra, por meio do êxodo, para outras regiões. Agora, a exploração dessa mão-de-obra é realizada diretamente no território através da atração, por meio de uma série de incentivos governamentais, de grandes empreendimentos: indústrias, empresas do agronegócio, prestadores de serviços, entre outras foram se instalando no interior cearense. A chegada desses empreendimentos também veio acompanhada da necessidade de uma melhor formação para a população, o que fez com que a educação recebesse maior atenção.

A educação básica no Ceará recebeu nos últimos 20 anos um tratamento diferenciado no que se refere às políticas públicas. A partir de 2007, as escolas municipais e estaduais começam a receber investimentos que permitiram reformas e a construção de novas escolas, a contratação de professores e a criação de escolas de tempo integral, escolas técnicas profissionalizantes e ainda escolas voltadas para a educação do campo, indígena e quilombola. Para além disso, as escolas particulares também expandiram-se por todo o estado, promovendo uma educação mercantilizada, voltada para a conquista de vagas nas universidades e em instituições como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA, Instituto Militar de Engenharia – IME e similares.

No entanto, qual a educação necessária aos cearenses? O objetivo do trabalho é apresentar as contradições do atual modelo de Educação do Ceará, reconhecendo este como predominante, mesmo que se em determinados territórios, também sejam fomentadas escolas como as do campo, onde se busca uma posição formativa não-hegemônica. No entanto, não se pode apontar nem mesmo uma disputa entre os modelos, uma vez que a maior parte das vagas é ofertado por escolas que reproduzem uma lógica de formação adequada aos limites impostos pelo capital.

O investimento em educação no Ceará foi acompanhado de certas modificações e ingerências nas escolas. Dentre elas podemos citar o surgimento do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e seu papel no financiamento das escolas públicas. Criado em 1992, o SPAECE objetivava a promoção de um ensino de qualidade e equânime, por meio da identificação do nível de proficiência dos alunos, ao monitorar a evolução do desempenho dos

estudantes, para daí, realizar análises que iriam fornecer elementos para subsidiar as políticas educacionais. A partir de 2007 o sistema de avaliação cearense passa a ser utilizado para alocar os investimentos na educação, sendo integrado ao Índice de Qualidade da Educação.

Essa nova atribuição leva às escolas a focarem no alcance de metas relacionadas ao índice. O que tem consequências na forma como a educação cearense atua, nos seus objetivos e na maneira de fazer a educação.

O SEMIÁRIDO, A DEPENDÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Durante o século XIX, enquanto o Centro-Sul do Brasil passava por intensas transformações sociais e econômicas, o Nordeste manteve basicamente a estrutura colonial baseada em uma arcaica estrutura rural (Garcia, 1999). Isso aprofundou as desigualdades econômicas entre as regiões, somando-se ainda com a estratégia política dos sucessivos governos, quer durante o Império, quer na República, de modernizar e estimular o estabelecimento de plantas industriais no eixo Rio-São Paulo. Além disso, “as secas e a pequena oferta de empregos os centros urbanos forçavam o êxodo e transformavam o Nordeste no grande fornecedor de mão-de-obra não qualificada às fazendas de café e indústrias do Centro-Sul” (Garcia, 1999, p.31).

Essa função de fornecedor de mão-de-obra acabava por influenciar a educação que era ofertada no Nordeste, principalmente no território Semiárido, onde além de insuficientes, as poucas escolas acabavam por reforçar os aspectos negativos da região e estimulavam o êxodo como forma de melhora da qualidade de vida (Silva, 2016).

Entretanto essa visão do Semiárido como um espaço improdutivo viria a ser superada e, a partir das últimas duas décadas do século passado, grandes empreendimentos começaram a instalar-se no território. Plantas industriais, produção agrícola irrigada organizada de acordo com os princípios do agronegócio, ampliação do setor de serviços, entre outros, realizavam no Semiárido a exploração de mão-de-obra, o que demandava mudanças na educação ofertada na região (Barbosa; Silva, 2021).

A educação precisaria não apenas ampliar a oferta, tornando-se universal, mas também preparar para o mercado de trabalho. A grande questão é que para a elite dirigente e os investidores por trás desses empreendimentos, bastaria a qualificação para o trabalho, o treinamento técnico.

Afinal, em um sistema onde a desigualdade é uma necessidade, o desenvolvimento e o subdesenvolvimento não estão desvinculados, sendo antes parte do complexo, por isso, “a industrialização em si, sem a ruptura com as estruturas socioeconômicas dominantes não seria capaz de superar as enormes mazelas que nossas formações sociais, mas produziria formas renovadas da dependência” (Luce, 2018, p.10).

Por isso a persistência da miséria e pobreza mesmo depois de ininterruptas três décadas de políticas de desenvolvimento baseadas em grandes obras de infraestrutura, incentivos e isenções fiscais para atrair empreendimentos (Farias, 2012), uma política que concentrou terras e riqueza, sendo incapaz de elevar o nível de vida das maiorias, aperfeiçoar a democracia e as liberdades, bem como

defender a soberania nacional (Marini, 2022).

Desenvolvimento e subdesenvolvimento, como já observado, estão vinculados entre si, afinal, um não existe sem o outro, pois subdesenvolvimento é “um desenvolvimento subordinado a outro, não importa em que fase esteja” (Saviani, 2013, p.91). Ora, o desenvolvimento só pode ser definido, compreendendo a forma como ele é produzido, afinal, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (Marx, 2008, p.49). Ou seja, a produção do desenvolvimento coincide com a produção da existência do homem (Saviani, 2013). E o modo de produção da existência humana é, neste momento histórico, o capitalismo. Dessa forma, desenvolvimento acaba por se identificar com a acumulação do capital, o que leva a

[...] a incorporação incessante de novas áreas subordinando-as ao processo de exploração da mão de obra por meio da qual, por sua vez, se efetua a exploração dos recursos de que são dotadas essas novas áreas incorporadas. Assim, o capitalismo é ao mesmo tempo homogeneizador e diferenciador. Homogeneiza o processo e diversifica o produto; unifica as fontes e a propriedade do capital e diversifica as áreas de atuação e os funcionários do capital (Saviani, 2013, p. 93-94).

Desse modo, a expansão do capital para o Ceará, fez-se desestruturando as atividades tradicionais, mas mantendo as mesmas condições de miséria e exploração da população, uma vez que, a incorporação do Ceará às novas relações de produção capitalistas não são motivadas para atender as demandas internas dos cearenses, mas as demandas externas das áreas centrais do capitalismo, o que faz com que a produção não dependa da capacidade de consumo dos cearenses para sua realização (Marini, 2022). Esta cisão entre a estrutura produtiva e as necessidades da população nas áreas dependentes amplia a superexploração do trabalho, já que o trabalhador produz o que será consumido em áreas de capitalismo mais dinâmico. Desta forma,

“Em consequência, a tendência natural do sistema será a de explorar ao máximo a força de trabalho do operário, sem se preocupar em criar as condições para que este a reponha, sempre e quando seja possível substituí-lo pela incorporação de novos braços ao processo produtivo” (Marini, 2022, p. 197).

Com isto, a educação passa de alavanca para as mudanças sociais para simples “peça do processo de acumulação de capital e estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (Mészáros, 2008, p. 15). E isto acontece porque, a educação, longe de ser definida pelas necessidades da população, tem “como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada e sua reprodução” (Frigotto, 2010, p. 33).

No Ceará, a partir do século XX, ficou clara a opção por uma educação formadora de mão-de-obra, com a implantação de centenas de escolas profissionalizantes em todo o Estado (Farias, 2012). Está cada vez mais presente o conceito

de capital humano, onde as pessoas são vistas como bens de capital e a educação como um investimento, afinal, ela seria

[...] uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Desta forma uma parte sua é um bem de consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano (Schultz, 1973, p. 79).

Na prática a educação está colocada diante de duas lógicas:

Há uma que busca negar o que está no princípio da educação pública, a apropriação por todos de formas simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio e que promete, no seu lugar, aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado. Quem mais é em nome da “igualdade de chances”, instaura uma lógica mercantil que consolida e mesmo intensifica as desigualdades existentes. É nessa vertente que estamos hoje amplamente enredados. Há uma outra transformação, toda contrária, que visaria a melhor para o maior número de pessoas as condições de assimilação e de aquisição dos conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também, muito mais amplamente a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, segundo os ideais que a esquerda carregou muito tempo antes de os esquecer, de escola emancipadora (Laval, 2004, p. 21).

Ora, “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (Frigotto, 2010, p.47). E neste momento, propor uma reinvenção da escola, da educação, baseado na tentativa de mensurar o impacto da educação no desenvolvimento, alegando ser essa a modernidade que a educação do Ceará necessita.

E aqui se coloca o cerne da análise: o modelo de desenvolvimento adotado pelo governo cearense necessita desse modelo de educação atrelado ao mercado, que forme um perfil de mão-de-obra adequado ao mercado, mesmo que esta mão-de-obra, por fim, não consiga colocações no mercado de trabalho, levando a ampliação da exploração daqueles que conseguirem as vagas. Por outro lado, a reprodução social está ligada a processos tanto educacionais, quanto sociais, que intrinsecamente ligados, demandam uma reformulação ampla da educação, que é “inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2008, p. 25).

Neste quadro, a imposição do modelo mercantil precisa ser identificada com uma suposta qualidade, aferida por ferramentas a serem apontadas como eficientes, técnicas e por isso imputadas como neutras.

O SPAECE E SUA HISTÓRIA

Não se pode entender as modificações da Educação Cearense, nem sua crescente exposição como caso de sucesso, sem entender o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Este sistema consiste numa

[...] avaliação externa de larga escala que abrange escolas estaduais e municipais e avalia competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. A partir da coleta de dados dos exames é possível identificar o nível de proficiência e o desempenho dos estudantes, tendo como orientação as Matrizes de Referência com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Sousa; Costa; Nascimento, 2021, p. 2-3).

O SPAECE foi criado no governo Ciro Gomes, em 1992. Inicialmente a avaliação era aplicada apenas em Fortaleza, e a cada edição foram sendo acrescentadas outras cidades cearenses. A partir de 2001, a avaliação passa a ser aplicado pela internet com as escolas agrupadas por polos, que realizavam a avaliação nas instituições que possuíam laboratórios de informática em cada polo. Naquele ano foi dado início a:

- I. Verificação do rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos;
- II. Promoção da articulação de mecanismos de avaliação com as novas tecnologias;
- III. Gratificação e premiação de diretores, técnicos e servidores dos Crede e diretores, professores, servidores e alunos das escolas estaduais.

Ora, mesmo com um sistema de avaliação externa em vigor por nove anos, era perceptível o quanto era difícil fazer com que os indicadores gerados a partir das avaliações fossem “efetivamente compreendidos pela comunidade educativa. Mais que isso, que quando compreendidos, sejam aplicados e implementados de modo apropriado” (Matos, 2022, p.37). A adoção de premiações e gratificações influencia justamente a superação dessa dificuldade. No entanto, a instituição desse terceiro ponto, ao tempo em que estimula a participação nas avaliações, bem como a utilização dos indicadores, adiciona um caráter competitivo ao sistema, que até então inexistia. Quando o SPAECE é estendido a todos os municípios, em 2003, esse mecanismo de gratificação e premiação alcança todo o Ceará. Com a inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada permitindo a implantação efetiva de uma política de *accountability* caracterizada por uma ação compartilhada pelos três entes federados (União, estados e municípios). Entre 2008 e 2019, o sistema passa a integrar o planejamento escolar, o planejamento docente e é utilizado em todas as ações e programas implantados pela Secretaria de Educação do Ceará. Ou seja, o SPAECE está presente em todas as ações e atividades que objetivam elevar os indicadores da Educação considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino. Ou seja, o SPAECE retroalimenta a si mesmo.

Por meio do SPAECE, a educação cearense é avaliada todos os anos, pela

prova específica do sistema, que segue os moldes da Prova Brasil e pela própria Prova Brasil a cada dois anos. Assim as escolas são avaliadas externamente, tanto pelo governo estadual, quanto pelo governo federal. E, ainda prevê recursos para premiar alunos, professores e escolas que se destacam nos resultados.

A partir de 2007, com a entrada em vigor da lei 14.023, que atualizou as regras de rateio do ICMS entre os municípios cearenses e que estabeleceu que o rateio beneficiaria aqueles com melhores resultados na Educação, Saúde e Meio-Ambiente. Isso faz com que os gestores municipais busquem fazer com que suas escolas ampliem as notas no SPAECE ano a ano, afinal, leis como essa regulamentam mecanismo de premiação e punição que caracterizam uma responsabilização vertical. Aqui é preciso entender que essa “pressão” por resultados sobre os gestores municipais leva a ampliação da pressão em toda a Educação.

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre os gestores intermediários, professores e estudantes (Freitas, 2018, p.79).

Com a aprovação do novo FUNDEB, o modelo de *accountability*¹ externa e vinculação da distribuição de recursos por resultados é consagrado em todo país. Essa política de avaliação do Ceará, com mais de trinta anos de existência, é responsável pelos altos índices alcançados nas provas nacionais pelas escolas e estudantes cearenses e também pela ascensão do Ceará como modelo de educação para todo o país. Isso levou dois ex-governadores cearenses a serem nomeados ministros da Educação: Cid Gomes, por um breve período no governo Dilma Rousseff (2015-2016) e o atual ministro do governo Lula (2024-2026), Camilo Santana. Afinal, são dois expoentes de um modelo de política pública para a educação que tem sido reconhecido por atingir os resultados, ao produzir política pública que “depende mais dos saberes periciais dos especialistas, da racionalidade técnica e da procura da solução ótima” (Lima, 2012, p.79). Um modelo que ao ser contestado se defende argumentando a neutralidade da técnica e acusando as posições contrárias de ideológicas. Quanto ao professor, a palavra repetida como um mantra é adaptação, afinal

o professor precisa se adaptar à nova realidade do ambiente escolar, às estatísticas das avaliações externas, à desvalorização da profissão, à ausência dos familiares no acompanhamento de seus filhos e à violência que cerca a escola e atinge a comunidade (Sousa; Costa; Nascimento, 2021, p.3).

Em outras palavras, o que se espera do professor é que este possa adaptar-se a essas e outras situações, na tentativa de se aproximar da “qualidade” que se espera medir por meio das avaliações. Não se espera e até se desestimula qualquer crítica à realidade escolar e do meio em que está a escola.

¹ Termo em inglês, sem tradução para o português. Na prática seria a administração pública, tanto os órgãos públicos, quanto seus gestores, serem o mais transparente possíveis, prestando contas à população e a outros órgãos das suas ações, gastos e políticas, ampliando a capacidade de resposta dos gestores públicos e o poder de controle da sociedade (Nascimento, 2024).

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO FERRAMENTAS DO NEOLIBERALISMO

O propalado sucesso da Educação Cearense está fundamentado nos índices obtidos nas avaliações externas. E também pela expansão do sistema escolar em todo o Estado, com a implementação de escolas integrais em todos os níveis de ensino e, no Ensino Médio, de Escola Profissionais.

No entanto, o que está no âmago do sucesso desse modelo é o alinhamento ao mercado que direciona as escolas na direção de uma reforma empresarial da educação (Freitas, 2018). Essa reforma baseia-se, primeiro, na definição clara dos objetivos a alcançar e no repasse das metas à comunidade escolar, o que fica patente com a padronização das bases curriculares nacionais. Depois com os testes censitários, os quais permitem quantificar as metas. Por fim, ao adotar mecanismos para premiar escolas, alunos e professores, realiza-se uma responsabilização vertical. “A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou” (Freitas, 2018, p.78).

Um dos problemas desse alinhamento é que as escolas, independente do ambiente em que estão instaladas, passam a ofertar os mesmos conteúdos e compartilhar das mesmas características, inclusive estruturais, o que elimina a diversidade natural de cada território e ainda deixa pouco ou nenhum espaço “para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns” (Freitas, 2018, p.81).

Essa situação abre espaço para o que Leher (2018) chama de “aparelhos privados de hegemonia”, os quais buscam defender os interesses das classes dominantes nas políticas públicas. A educação é um dos carros chefes dessa atuação. Um dos maiores aparelhos privados de hegemonia é o “Todos pela Educação”, que atua fortemente na consultoria, visando a adequação das escolas a esse modelo voltado para as avaliações externas, ministrando cursos e editando materiais nesse sentido. No plano estratégico, “é possível aduzir que o objetivo da grande burguesia era atuar para que a escola fosse ressignificada como lugar de formação de competências guiada pelo Capital Humano, o que garantiria a desejada despolitização da escola e da educação” (Leher, 2018, p.49).

A despolitização e o fim da democracia na escola é outra consequência da incessante busca dos índices. De acordo com Matos (2022) a gestão escolar é essencial para a implementação de uma Gestão para resultados baseada nos indicadores gerados pelas avaliações. Para evitar que cheguem às gestões das escolas, aqueles que contrariem basear a escola e suas atividades nas avaliações externas, as eleições para diretor pela própria comunidade escolar estão dando lugar a seleções e concursos para diretores, sob a justificativa da neutralidade meritocrática, capaz de tornar a escola eficiente e eficaz na busca por qualidade. “Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” (Freitas, 2018, p.82). Para além disso, o diálogo entre as secretarias de educação e outros componentes da comunidade escolar, fora da gestão da instituição é mínimo, chegando a comprometer a própria estratégia de gestão estimulada.

Um ponto a ser considerado gira em torno da falta de uma consulta aos principais agentes desse processo, como a comunidade escolar. As avaliações e os projetos são simplesmente impostos? Os resultados são esperados e depois as críticas são colocadas? O professor não é consultado sobre o que falta em sua sala de aula para que sua função seja realizada de forma eficaz? Esse descompasso evidente entre a Seduc e comunidade escolar é um fator a ser considerado como empecilho para a gestão para resultados (Matos, 2022, p.41).

A citada Gestão para resultados é parte do ferramental da chamada Nova Gestão Pública, a qual busca replicar nas instituições públicas os paradigmas de eficácia e eficiência da administração de empresas privadas. Dessa forma, o setor público deveria focar na competitividade com ênfase em resultados, nos produtos entregues (Matos, 2022). No caso da educação, o foco seria no alcance das metas, identificando as mesmas com qualidade.

As avaliações externas constituem uma política de conhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, com o objetivo de orientar a implementação e o monitoramento de políticas públicas no âmbito do Estado para aprimorar a qualidade da educação (Silva, 2022, p.115).

O problema em atrelar a qualidade da educação a uma avaliação reside no fato de que “qualquer sistema de avaliação se revela, hoje, competitivo e hierarquizado, dado que parte de um conceito de qualidade como atributo necessariamente escasso e diferenciado” (Lima, 2012, p.22-23). Isso acirra a disputa entre as instituições e gestores, desde a escola, até os estados e municípios.

Um outro problema é que os currículos começam a ser modificados para ampliar as disciplinas que serão verificadas na avaliação, geralmente, português e matemática. O Novo Ensino Médio e seus percursos formativos, oficializaram essa ideia, ao diminuir carga horária de disciplinas como sociologia, filosofia entre outras. Com isto, a formação dos estudantes torna-se deficitária e incompleta.

O que se questiona não é a avaliação em si, mas a forma como ela vem sendo realizada. Por isso é preciso pensar na avaliação para que a mesma possa abordar a escola e seus alunos em sua totalidade.

UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL

A Educação ofertada aos cearenses foi elaborada para atender as expectativas do mercado, que diante dos novos empreendimentos industriais, de infraestrutura e do agronegócio precisa de uma mão de obra que seja ao mesmo tempo qualificada e acrítica, sujeitando-se a continuar mal remunerada, dentro do sistema centro/periferia do capitalismo, no qual a economia cearense deve ser fornecedora de produtos agrícolas e semimanufaturados para as áreas centrais do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, entender o papel dependente do estado na economia pode abrir perspectivas para que as classes populares possam se organizar e buscar na Educação algo além do que o sistema está disposto a ofertar. Porque o potencial da Educação para formar os seres humanos em sua completude leva a

elaboraões que superam o papel reservado pelo capital à educação. Papel este a ser negado, afinal “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no seu exercício educativo: o caráter formador” (Freire, 2011, p.34). É nesse sentido que deve avançar a educação do Ceará. Uma educação que não é meramente técnica, mas que contribua para a formação completa dos seres humanos do território, ao fazê-los compreender que as situações que vivenciam são diferentes das que são vivenciadas por outros estudantes, em outras cidades e em outras regiões, mas que também, em determinadas circunstâncias elas se aproximam. Isso faz com que, eles possam

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (Freire, 2011, p.42).

Lembrando da posição periférica do local em que se vive, para transformar essa realidade e avançar para o desenvolvimento pleno e não apenas o crescimento econômico com manutenção das desigualdades. É preciso que estes possam “ser mais”, e nisto, a educação é ferramenta valiosa. Mas, uma educação que auxilie na libertação, na superação das opressões.

Fica claro que a educação não pode ser neutra, pois ela nunca vai servir a todos numa determinada sociedade. Na perspectiva de uma sociedade hierárquica e desigual, percebemos que a educação vai favorecer mudanças na realidade e, portanto, ela vai ao sentido oposto daqueles que, sendo beneficiados por essa situação, desejam a sua manutenção. Para Paulo Freire, a educação deve servir à liberdade de todos aqueles e aquelas que se encontram em situação de opressão, em relação àquele - ou ao que - o faz ser oprimido (Costa; Santos; Vale, 2020, p.09).

E é neste sentido que a Educação deve ser ferramenta de superação da condição periférica do território cearense. Através da educação, os estudantes podem conceber, por si próprios, as ferramentas para romper com as opressões e fazer das escolas os necessários espaços para construir a humanidade, negando a desumanização capitalista, buscando superar a modernização que segrega as regiões e as pessoas. Assim possibilitar a formulação de uma educação que não se limite a preparar mão-de-obra acrítica, que perpetua o sistema centro-periféria, reproduzindo as relações de desenvolvimento capitalistas.

Na atual conjuntura, o modelo de avaliação externa é moldado de forma a deixar de fora que a educação objetiva “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (Saviani, 2013, p.46). Como já citado anteriormente, as avaliações acabam por fazer com que os objetivos da educação sejam o alcance das metas nos índices, fazendo a avaliação um fim em si mesmo.

Entretanto, a existência concreta dos estudantes exige que os objetivos da

educação ultrapassem os estreitos limites estabelecidos para as avaliações externas, a saber seus índices estatísticos. Os objetivos gerais da educação seriam bem mais amplos, no Brasil, em específico, os objetivos seriam a educação para subsistência, a educação para a libertação, a educação para a comunicação e a educação para a transformação (Saviani, 2013).

Há uma necessidade de uma educação para a subsistência porque se faz necessário “que o homem brasileiro aprenda a tirar da situação adversa os meios para sobreviver” (Saviani, 2013, p.49). Ao se debruçar sobre a realidade cearense, onde a quase totalidade dos seus municípios se encontra o território semiárido fica claro a necessidade da escola preparar seus estudantes para aproveitar as possibilidades que se lhe apresentam, em uma região com aspectos físicos e humanos tão complexos. Aqui é preciso reafirmar a oposição “aos processos de padronização da educação que, associados à avaliação de larga escala censitária conduzem à eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e, além disso, destroem especificidades de culturas locais” (Freitas, 2018, p.143-144).

As mulheres e homens devem, ainda, intervir nas situações que vivencia, engajar-se e fazer escolhas com responsabilidade, o que demanda uma educação para a libertação, diante das precárias “condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política cultural” (Saviani, 2013, p.49). Para tanto precisa também desenvolver uma comunicação que lhe permita trocar suas vivências e experiências com os demais membros da sociedade, daí a educação para a comunicação. A educação para a transformação é que tornará possível os demais objetivos, uma vez que estes, só poderão ser atingidos por meio de uma transformação da sociedade (Saviani, 2013).

Em comunhão com esses objetivos, a avaliação e mesmo a escola devem ser completamente reformuladas. Ela precisa partir do entendimento de que os estudantes, tanto quanto os professores, são sujeitos de sua educação. E não apenas isso: pais, funcionários, enfim, toda comunidade escolar deve exercer seu papel para o desenvolvimento da educação, entendendo que “democratizar as relações internas entre professores, estudantes e a própria gestão das escolas é tarefa inadiável” (Freitas, 2018, p.143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Citada como exemplo em todo Brasil, não se pode deixar de considerar os pontos positivos da universalização da Educação no Ceará. Mas não se pode deixar de realizar a crítica da lógica que tem ditado as regras sobre como a organização deve se organizar. Principalmente quando esta leva a um desvio formativo que impede a realização do potencial humano de cada estudante.

A educação não pode se voltar apenas para apresentar altos índices em uma avaliação, em detrimento das vivências, experiências e de outras disciplinas, que acabam sendo deixadas de lado quando o foco é ensinar o aluno a responder uma prova externa. Como vimos, a autonomia docente e a democracia escolar acabam sendo enfraquecidas no processo, que culmina em uma formação humana deficitária. Daí a ênfase em construir outra forma de avaliação e mesmo outra educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Erlene Pereira; SILVA, Wagner Pires da. Considerações sobre a expansão capitalista para o semiárido. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. DOI: 10.33241/cadernos-dogposshe.v5i1.7615. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7615>. Acesso em: 22/08/2025.
- CEARÁ. Histórico do SPAECE. **Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância** – CED, 2022. Disponível em <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/sobre=-o-evento/#:~:text=Com%20a%20mudan%C3%A7a%20de%202007,vincula%C3%A7%C3%A3o%20de%20recursos%20a%20resultados>. Acesso em 30/01/2025.
- FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.
- FRAZER, Nancy. JAEGLI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. Trad.: BRESSIANI, Natália. São Paulo: Boitempo, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCIA, Carlos. **O que é Nordeste brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad.: SILVA, M^a Lucia M. de Carvalho e. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomiacultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.
- LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência e outros escritos**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MATOS, Ana Paula Pequeno. Utilização e apropriação dos resultados do Spaece: caminhos, perspectivas e realidade. In: **SPAECE pesquisas e propostas de ação** vol.2 / Eloisa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares (organizadores). Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NASCIMENTO, Ulisses Alves do. O que é Accountability e como fortalece a democracia?. **Centro de Liderança Pública** – CLP, 2024. Disponível em <https://clp.org.br/o-que-e-accountability/>. Acesso em 30/01/2025.
- SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SILVA, Roberto Claudio Bento da. Apropriação dos resultados do Spaece: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará In: **SPAECE pesquisas e propostas de ação** vol.2 / Eloisa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares (organizadores). Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.
- SILVA, Wagner Pires da. **As ações de extensão na construção de uma universidade sertaneja**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SOUSA, Rosimeyre Rodrigues de; COSTA, Cássia Eufrásia da Silva; NASCIMENTO, Antonia Patrícia Leite do. Avaliação de práticas pedagógicas na perspectiva do SPAECE: ensino fundamental. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6692>. Acesso em 01/02/2025.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



4

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ E A INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

 10.29327/5798832.1-4

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos¹

¹ Doutor em Psicologia. Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Pesquisador do Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividade (LATEGS) e do Geni – Estudos de Gênero e Sexualidade.

INTRODUÇÃO

A interiorização do ensino superior no Brasil não é apenas um fenômeno de deslocamento geográfico de instituições das capitais para o interior; representa, fundamentalmente, um marco de democratização do acesso ao conhecimento e um motor de desenvolvimento regional. Historicamente, o acesso à universidade no Brasil foi marcado por uma profunda centralização nos grandes centros urbanos, o que gerava um ciclo de exclusão para as populações rurais e de cidades de pequeno e médio porte. Aqueles que buscavam qualificação superior eram forçados a migrar, muitas vezes sem retornar às suas comunidades de origem, o que empobrecia o capital intelectual das regiões periféricas.

No contexto do estado do Ceará, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) emerge como uma instituição protagonista e pioneira nesse processo de ruptura com a centralidade acadêmica. Sediada em Sobral, a UEVA não apenas se consolidou como um polo de excelência no noroeste cearense, mas também expandiu sua atuação para dezenas de municípios, tornando-se um símbolo da interiorização do conhecimento. Este protagonismo é particularmente evidente no campo da formação de professores, uma área estratégica para a melhoria dos indicadores sociais e educacionais do estado.

A relevância da UEVA na formação docente ganha contornos mais nítidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu a exigência de formação superior para todos os docentes da educação básica. Diante desse desafio monumental, a UEVA antecipou-se às políticas nacionais, criando programas especiais que permitiram a milhares de professores em exercício obterem sua graduação sem abandonarem suas salas de aula. Posteriormente, com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009, a universidade reafirmou sua liderança, tornando-se a primeira instituição do país a diplomar alunos por este programa.

Este capítulo se propõe a analisar essa trajetória de forma profunda e crítica. O objetivo central é reconstruir o percurso histórico da UEVA na interiorização da formação docente, evidenciando como a articulação entre compromisso ético, responsabilidade social e rigor acadêmico permitiu à instituição transformar a realidade educacional do Ceará. Para além da narrativa histórica, busca-se fundamentar a discussão em autores reconhecidos, como Nóvoa (1995), Libâneo (2004), Pimenta (1996) e Scheibe (2007), para compreender as tensões entre expansão e qualidade, e os desafios de se construir uma identidade docente sólida em contextos de interiorização. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, mobilizando dados institucionais, relatórios de gestão e memórias de participantes para oferecer um panorama abrangente e rigoroso sobre o tema.

A construção desta trajetória investigativa pautou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e a análise documental, como definidas por Gil (2008).

A análise documental concentrou-se em três eixos principais: O primeiro diz respeito a análise de Documentos Oficiais e Legais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), portarias ministeriais que instituíram o PARFOR e resoluções do Conselho Estadual de Educação do Ceará que regulamentam a atuação da UVA.

O segundo foi debruçar-se sobre relatórios institucionais: Dados estatísticos fornecidos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, relatórios de gestão do PARFOR e documentos históricos da instituição que registram a expansão para os municípios do interior. E o terceiro foi referente ao resgate de memórias e registros narrativos: Utilizou-se como fonte primária os resumos e memórias produzidos por coordenadores e participantes do PARFOR na UVA, que oferecem uma perspectiva subjetiva e analítica sobre os desafios e êxitos do programa entre 2009 e 2021.

O processo de análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, que permite a interpretação das mensagens e a identificação de núcleos de sentido nos textos analisados. Os dados foram organizados em categorias temáticas, como “Histórico da Interiorização”, “Impacto do PARFOR” e “Desafios da Formação Docente”, permitindo uma discussão articulada entre a realidade empírica da UVA e os pressupostos teóricos da área da educação. Essa triangulação de fontes garantiu o rigor científico e a fidedignidade das conclusões apresentadas.

Uma vez constituído a partir de uma pesquisa documental, utilizando informações de domínio público, este trabalho não envolveu pesquisa direta com seres humanos que exigisse submissão a comitês de ética, conforme as resoluções CNS 466/12 e 510/16, uma vez que se baseia em análise de dados secundários e memórias institucionais já registradas. A integridade acadêmica foi mantida por meio da citação rigorosa de todas as fontes e autores, respeitando a propriedade intelectual e os preceitos da ética na pesquisa científica.

O Contexto da Interiorização e o Papel Estratégico da UEVA

Para compreender a importância da atuação da UEVA, é necessário situá-la no panorama das políticas de ensino superior no Brasil. Durante décadas, o modelo de universidade brasileira foi pautado pela seletividade e pela concentração de oferta em grandes centros urbanos. A interiorização surge, portanto, como uma política de reparação histórica e de inclusão social. No entanto, como bem apontam Campani e Holanda (2020), é preciso distinguir “expansão” de “interiorização”. Enquanto a expansão pode ser apenas o aumento quantitativo de vagas, a interiorização pressupõe uma integração orgânica da universidade com as demandas e potencialidades do território onde se insere.

A UEVA, criada em 1968 e estadualizada em 1984, sempre teve em seu histórico e identidade a vocação para o atendimento regional. Sob a gestão do ex-reitor Teodoro Soares, entre 1990 e 2006, a universidade vivenciou um período de audaciosa descentralização. Soares defendia que “uma universidade muda a história de qualquer pessoa” e, sob essa premissa, levou a UVA para além dos limites de Sobral (CEARÁ, 2012). A estratégia consistia em identificar as carências formativas nos municípios vizinhos e estabelecer parcerias com as prefeituras para a oferta de cursos de licenciatura.

Essa política de descentralização foi impulsionada pela necessidade urgente de atender ao artigo 87 da LDB 9394/96, que previa a “Década da Educação” e exigia que, ao fim desse período, todos os professores da educação básica possuissem formação em nível superior ou fossem formados por treinamento em serviço. A UEVA respondeu a esse chamado com uma capilaridade sem precedentes. Entre 1997 e 2009, a instituição certificou mais de 16.000 profissionais em

55 municípios (Campani; Holanda, 2020). Se considerarmos todo o período da gestão de Teodoro Soares, estima-se que cerca de 50.000 professores tenham sido formados em cursos fora da sede (Ceará, 2012).

Essa “interiorização por programas especiais” foi fundamental para elevar o nível de escolaridade dos docentes cearenses. No entanto, ela também trouxe desafios. A operacionalização de cursos em regime especial, muitas vezes com aulas concentradas em períodos de férias ou finais de semana, exigia um esforço logístico e pedagógico hercúleo. A crítica acadêmica, por vezes, questionou se essa formação “acelerada” garantia a mesma densidade teórica dos cursos regulares. É nesse hiato que a fundamentação teórica se torna essencial para analisar se a UEVA conseguiu equilibrar a necessidade social de certificação com o rigor acadêmico necessário para a formação de um intelectual crítico.

Em um breve parêntese é importante considerar que, um curso ofertado em regime especial, nas férias e nos finais de semana, não pode ser considerado aligeirado, uma vez mantida a carga-horária, sendo, portanto, um curso adaptado a realidades específicas e com finalidade também específica, no caso aqui, formar professores para Educação Básica e fazer funcionar um dispositivo legal, embora se possa ainda questionar a qualidade desta oferta.

A TRAJETÓRIA DO PARFOR NA UEVA: DO PIONEIRISMO À CONSOLIDAÇÃO

O advento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009 representou uma nova fase para a UEVA. O PARFOR, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visava oferecer cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade para professores da rede pública que ainda não tinham a formação exigida por lei. A UEVA, com sua vasta experiência prévia em programas especiais, estava em uma posição privilegiada para liderar essa iniciativa.

O pioneirismo da UEVA foi selado em 30 de agosto de 2011, quando a instituição realizou a primeira outorga de grau do PARFOR no Brasil, diplomando turmas de Pedagogia (UEVA, 2011). Esse evento não foi apenas simbólico; ele validou o modelo de gestão da UEVA e sua capacidade de resposta às políticas públicas federais. O curso de Pedagogia, em particular, tornou-se o carro-chefe do programa na instituição. Os dados mostram um crescimento exponencial: de 70 ingressantes no PARFOR Pedagogia em 2009, o curso saltou para mais de 800 matriculados em anos de pico, consolidando-se como o maior curso da universidade (UEVA, 2011).

A análise documental do percurso do PARFOR na UEVA entre 2009 e 2021 revela fases distintas de expansão e reconfiguração. O programa iniciou com 281 ingressantes totais em 2009 e atingiu seu ápice em 2015, com 1009 novos alunos ingressando em diversas licenciaturas (Vasconcelos; Sena Filho, 2025). Esse crescimento não foi apenas numérico, mas também geográfico, com a implementação de turmas em diversos polos, reforçando a missão de interiorização. A UEVA ofereceu tanto a primeira licenciatura (para quem não tinha curso superior) quanto a segunda licenciatura (para professores já graduados, mas que lecionavam em áreas diferentes de sua formação original).

Contudo, a trajetória do PARFOR também foi marcada por instabilidades externas. A partir de 2018, houve uma redução drástica na oferta de novas turmas devido à escassez de editais da CAPES, o que gerou uma queda brusca nos ingressos (VASCONCELOS; SENA FILHO, 2025). Esse cenário evidencia a dependência das instituições estaduais em relação ao financiamento e às diretrizes federais. Apesar disso, as memórias dos coordenadores e professores da UVA destacam que a articulação entre o compromisso ético e a responsabilidade social permitiu que o programa deixasse um legado indelével na educação cearense, formando centenas de docentes que hoje atuam como multiplicadores de conhecimento em suas regiões.

Diálogos sobre a Profissão Docente

A análise da experiência da UEVA ganha profundidade quando confrontada com as teorias de autores que dedicaram suas carreiras a pensar a formação de professores. A interiorização promovida pela universidade não pode ser vista apenas como um dado estatístico, mas como um processo de construção de subjetividades e identidades profissionais.

Em Nóvoa encontramos uma referência central para compreender que a formação de professores não se resume ao acúmulo de créditos acadêmicos. Para Nóvoa (1995), a formação deve ser um processo que ocorre “dentro” da profissão. Ele defende que:

A formação deve passar pelo interior da profissão, pela análise do trabalho, pela reflexão sobre as práticas e pela construção de uma identidade profissional. É preciso que os professores se assumam como produtores de saber e não apenas como consumidores de teorias produzidas por outros (Nóvoa, 1995, p. 72).

A UEVA, ao levar a universidade até o professor em seu local de trabalho, facilitou esse processo de reflexão sobre a prática. O professor-aluno da UVA não estava em um laboratório isolado; ele saía da aula na universidade e aplicava, no dia seguinte, os novos conceitos em sua sala de aula na escola básica. Essa simbiose entre teoria e prática é o que Nóvoa considera essencial para a profissionalização docente.

Libâneo (2004) complementa essa visão ao enfatizar a necessidade de uma sólida base pedagógico-didática articulada aos conteúdos científicos. Ele alerta para o risco de formações que privilegiam apenas o “saber fazer” técnico em detrimento do “saber por que fazer” teórico. Em sua obra, ele afirma:

A formação de professores deve articular o domínio dos conteúdos científicos com a formação pedagógico-didática, visando a democratização do ensino e a aprendizagem efetiva dos alunos. Não há ensino de qualidade sem professores que dominem tanto o que ensinam quanto como ensinam (Libâneo, 2004, p. 47).

No caso da UEVA, o desafio foi garantir que a expansão acelerada não resultasse em um esvaziamento teórico. Os currículos dos programas especiais e do PARFOR precisaram ser constantemente revisados para assegurar que o rigor

acadêmico fosse mantido, mesmo diante das limitações logísticas da interiorização.

Pimenta (1996) traz a discussão para o campo da identidade. Para ela, a identidade docente é uma construção contínua, influenciada pelo contexto social. Pimenta argumenta que:

A identidade docente não é algo imutável, mas um processo de construção do sujeito em relação com o contexto social e as experiências formativas. Os saberes da docência são mobilizados a partir da experiência e da reflexão crítica sobre essa experiência (Pimenta, 1969, p.75).

A interiorização da UEVA permitiu que milhares de professores do interior do Ceará ressignificassem sua identidade. Ao obterem o diploma de nível superior, esses profissionais não apenas mudaram seu status funcional, mas também sua percepção de si mesmos como intelectuais e agentes de transformação em suas comunidades. A universidade, ao chegar ao interior, conferiu dignidade e reconhecimento a uma categoria que, por muito tempo, foi negligenciada pelas políticas de elite.

Também Scheibe (2007) oferece uma perspectiva histórica sobre as políticas de formação no Brasil, destacando as tensões entre a necessidade de expansão e a busca por qualidade. Scheibe observa que o Brasil viveu ciclos de “formação em massa” que nem sempre foram acompanhados de uma valorização real da carreira docente. Ela pontua:

As políticas de formação de professores no Brasil têm sido marcadas por tensões entre a necessidade de expansão e a busca por qualidade e profissionalização. É necessário que a formação inicial seja acompanhada de políticas de carreira e condições de trabalho dignas (Scheibe, 2007, p. 51).

A experiência da UEVA insere-se exatamente nessa tensão. A universidade cumpriu sua parte ao oferecer a formação, mas o impacto pleno dessa interiorização depende de como o estado e os municípios absorvem e valorizam esses novos profissionais.

Análise Crítica: Interiorização ou Apenas Expansão?

Apesar dos sucessos inegáveis, a trajetória da UVA convida a uma reflexão crítica sobre os limites da interiorização. Campani e Holanda (2020) provocam o debate ao questionar se a descentralização da UEVA sempre resultou em uma interiorização consolidada ou se, em alguns momentos, foi apenas uma resposta pragmática à demanda por certificação (idem).

Um dos pontos críticos levantados é a necessidade de uma “política de formação contextualizada”. Formar um professor em Sobral é o mesmo que formar um professor em uma comunidade rural nos Inhamuns? A interiorização real exige que o currículo dialogue com as especificidades regionais, com a cultura local e com os desafios socioeconômicos de cada território. A crítica sugere que,

em certos períodos, a UEVA operou com um modelo padronizado que poderia não captar todas as nuances das realidades locais (Campani; Holanda, 2020).

Outro desafio reside na sustentabilidade institucional. A dependência de programas como o PARFOR, que estão sujeitos a flutuações políticas e orçamentárias do governo federal, coloca em risco a continuidade da interiorização. Quando os editais cessam, como ocorreu após 2018, a universidade vê sua capacidade de atendimento reduzida, o que pode gerar vazios formativos em regiões que ainda não atingiram a universalização da graduação docente.

Além disso, a interiorização exige um planejamento estratégico que vá além da sala de aula. É necessário investir em pesquisa e extensão no interior, para que a universidade não seja apenas uma “escola de ensino superior”, mas um centro de produção de conhecimento local. A UEVA tem avançado nesse sentido, mas o caminho para consolidar polos de pesquisa robustos fora da sede ainda enfrenta barreiras de financiamento e de fixação de doutores no interior.

A tabela abaixo sintetiza os principais marcos e dados da interiorização da UEVA na formação docente:

Tabela 1. Marcos do Processo de atuação da UEVA na interiorização do Ensino Superior

Período	Iniciativa / Programa	Impacto / Dados Relevantes
1997 - 2009	Programas Especiais (LDB)	Certificação de +16.000 professores em 55 municípios.
1990 - 2006	Gestão Teodoro Soares	Estimativa de 50.000 professores formados fora da sede.
2009	Início do PARFOR na UVA	281 ingressantes iniciais; foco em Pedagogia.
2011	Pioneirismo Nacional	1ª outorga de grau do PARFOR no Brasil (Pedagogia).
2015	Ápice do PARFOR	1009 ingressantes; consolidação como referência regional.
2018 - 2021	Reconfiguração e Desafios	Queda nos ingressos por falta de editais; foco em conclusão de turmas.

Fonte: Elaborada pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) no processo de interiorização da formação de professores é um capítulo fundamental da história da educação no Ceará e no Brasil. Através de uma postura proativa e resiliente, a UEVA demonstrou que é possível romper com as barreiras da centralização acadêmica e levar o ensino superior de qualidade para as regiões mais distantes. O pioneirismo nos programas especiais pós-LDB e a liderança na implementação do PARFOR são evidências de um compromisso institucional que transcende a mera oferta de vagas, buscando a transformação social através da qualificação docente.

A fundamentação teórica apresentada reforça que a atuação da UEVA está

em consonância com os anseios de uma formação docente que valoriza a reflexão sobre a prática, a articulação pedagógico-didática e a construção de uma identidade profissional sólida. No entanto, a análise crítica também nos alerta para a necessidade de vigilância constante. A interiorização deve ser um processo contínuo de diálogo com o território, evitando que a expansão quantitativa comprometa a densidade qualitativa da formação.

Os desafios futuros para a UEVA e para as políticas de interiorização no Brasil envolvem a garantia de financiamento estável, a criação de currículos cada vez mais regionalizados e a integração definitiva da pesquisa e da extensão nos polos do interior. A memória dos sucessos alcançados pela UEVA entre 2009 e 2021, especialmente no âmbito do PARFOR, serve como um guia e um incentivo para que a universidade continue a ser o “farol do conhecimento” no interior cearense.

Não é exagero considerar, em última análise, que a história da UEVA é a história de milhares de professores que, graças à interiorização, puderam realizar o sonho da graduação e, com isso, transformar a vida de seus alunos e as suas próprias. É a reafirmação de que a universidade pública, quando comprometida com a realidade social, é a ferramenta mais poderosa para a construção de uma sociedade mais justa, educada e soberana.

Em uma perspectiva prospectiva, o legado da UEVA na interiorização da formação de professores impõe uma reflexão sobre a sustentabilidade das políticas públicas de educação superior no Ceará. A experiência acumulada pela instituição demonstra que a universidade pública é o braço mais eficaz do Estado na promoção da equidade regional. Contudo, a vulnerabilidade demonstrada pela retração do PARFOR após 2018 sinaliza que a interiorização não pode ficar à mercê de descontinuidades administrativas ou cortes orçamentários. É imperativo que o modelo de descentralização da UEVA seja institucionalizado como uma política de Estado perene, garantindo que as futuras gerações de professores tenham acesso a uma formação que combine o rigor científico com a sensibilidade social. O fortalecimento dos campi e polos do interior, aliado a uma política de valorização da carreira docente, é o caminho necessário para que o ‘farol do conhecimento’ aceso pela UEVA continue a iluminar os caminhos da educação básica cearense, consolidando uma universidade que é, de fato, do povo e para o povo.

REFERÊNCIAS

CAMPANI, Adriana; HOLANDA, Virginia Célia Cavalcante de. Os programas de formação de professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA): aportes para refletir sobre a interiorização do ensino superior. **Uni-Pluriversidad, Medellín**, v. 20, n. 2, p. 1-19, 2020.

CEARÁ. **Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Professor Teodoro destaca os 44 anos da Universidade Vale do Acaraú**. Fortaleza, 23 out. 2012. Disponível em: <https://web.al.ce.gov.br/index.php/oradores-expedientes/item/9888-23-10-2012-ls01>. Acesso em: 31 jan. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, maio/ago. 1996.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória e perspectivas. **Pers-**

pectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 43-62, jan./jun. 2007.

UEVA. **UVA forma primeiras turmas do PARFOR no Brasil. Universidade Estadual Vale do Acaraú**, 30 ago. 2011. Disponível em: <https://www.uva.ce.gov.br/2011/08/30/uva-forma-primeiras-turmas-do-parfor-no-brasil/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

PARTE II
FORMAÇÃO DOCENTE,
SABERES DA PRÁTICA E
FORMAÇÃO CONTINUADA





Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



5

IDENTIDADE DOCENTE: O QUE É E COMO SE CONSTRÓI?

 10.29327/5798832.1-5

Marleide de Sousa Carvalho¹

Maria Natália Fontenele²

Antonio José Albuquerque de Araújo Filho³

Dávillo de Lima Ferreira⁴

1 Graduada em Letras: Português e Inglês pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Tianguá. E-mail: marleidesousa197@gmail.com

2 Graduada em Letras: Português e Inglês pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Tianguá. E-mail: fontenelenatalia8@gmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professor do curso de Letras no Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Tianguá. E-mail: antonio.albuquerque@ifce.edu.br

4 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (SME/PMF). E-mail: davillodelima@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Identificar e compreender as nuances de uma profissão é algo fundamental para exercer o seu ofício de modo a abarcar os limites e as possibilidades do futuro espaço de trabalho, intervindo na realidade de maneira crítica. Ao pesquisarmos sobre identidade, podemos observar que muitos autores e estudiosos entendem que esta é algo que se constrói. Nenhuma pessoa nasce com uma identidade já definida, pois ela vai se constituindo ao longo da vida do indivíduo, a partir de suas relações em sociedade. Do mesmo modo ocorre com a identidade profissional docente.

Ao longo da história da Educação, a construção do ser professor vem se desenvolvendo conforme a realidade apresentada em cada momento. No decorrer do percurso da vida, os professores obtêm conhecimentos experienciais e vivenciais tanto na vida pessoal quanto na formação acadêmica, em situações formais e informais. São nesses momentos que o indivíduo vai construindo a sua identidade docente.

Dessa forma, este trabalho objetivou a investigação da construção da identidade docente. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”, conferindo, assim, ao capítulo, uma base sólida de pesquisas e ideias já elaboradas sobre o assunto.

Assim sendo, utilizamos autores como Silva (2007), Bauman (2005), Dubar (2005), Saviani (2005), Libâneo (2013), Tardif (2002), Pimenta (2004), entre outros, os quais foram essenciais para este estudo.

NECESSIDADE DE UMA IDENTIDADE DOCENTE

Ao longo dos anos, têm-se discutido e desenvolvido diversas pesquisas no campo da Educação, principalmente no que se refere às questões sobre identidade docente. Sobre isso, é necessário compreendermos, primeiro, o que é identidade em seu aspecto geral. Assim, Silva (2007, p. 32) destaca que a identidade é um “processo de formação e transformação do eu, que é multideterminado e que ocorre durante toda a vida do indivíduo, por meio da composição de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros”. Nessa perspectiva, Dubar revela:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições (2005, p. 25).

Bauman (2005, p. 19) enfatiza que as “identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas à nossa volta, e é preciso estar alerta para defender as primeiras em relação às últimas”. Assim, de acordo com esses autores, podemos compreender que a identidade do sujeito é resultado de sua interação com os outros sujeitos e de sua trajetória

de vida social e pessoal.

Segundo Dubar (2005), existe uma configuração identitária resultante de dois processos: o sujeito e as instituições (transação objetiva) e o sujeito em confronto com o seu passado (transação subjetiva). Dessa forma, há uma articulação entre a identidade (virtual) concedida pelo outro e a identidade (virtual) para si, criada no decorrer da vida anterior. A transação objetiva está diretamente ligada às recompensas geradas pelo trabalho do sujeito, podendo ser afetivas ou financeiras. Já a transação subjetiva, que ocorre entre o passado do sujeito e suas projeções futuras, está mais direcionada para os valores familiares e sociais, ou seja, para a identidade pessoal.

A transação subjetiva pode ser vivida pelo sujeito quando ele mantém o seu modo de ser ou quando rompe com o seu passado. Quando o sujeito olha para o seu futuro e percebe uma continuidade com tudo o que já viveu, pessoal e profissionalmente, a transação subjetiva é de continuidade; mas, quando o sujeito não vê no presente nada que remeta ao seu passado, a transação subjetiva é de ruptura.

Conforme aponta Bauman (2005), a identidade profissional é construída socialmente, a partir do processo histórico, e pode ser modificada tanto pelo passar do tempo quanto pela recusa dos termos empregados na definição dessa mesma identidade. Pensar a identidade docente exige, portanto, compreender o contexto histórico, social e político para debater o que se entende, em determinado momento, sobre ela.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 10).

Assim, a identidade docente traz consigo a responsabilidade de sua função social, ensejando autonomia e comprometimento com o exercício da docência. O acadêmico vai se tornando docente atravessado por diversas questões que ocorrem desde sua formação escolar primária, passando pela formação inicial no curso de licenciatura, posteriormente pela formação continuada e, como já mencionado, por meio de suas experiências sociais, pessoais e da prática cotidiana em sala de aula no contexto escolar. Trata-se, portanto, de um processo permanente, ligado à cultura e às exigências sociais.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre as faces que formam a identidade docente, podemos considerar a concepção de identidade profissional, na qual o desenvolvimento profissional é visto como um processo:

Mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desen-

volvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 2003, p. 4).

De forma geral, a identidade docente é uma característica de pessoas ligadas ao ensino, porém partindo de pontos diferentes, pois há professores que atuam no ensino primário, fundamental, médio e profissional; professores graduados que atuam em sua área de formação, bem como professores que não possuem formação em licenciatura ou habilitação específica na área em que estão lotados, todos atuando na Educação Básica.

Pensar a identidade docente é pensar no conjunto de trabalhadores que exercem sua atividade em diferentes níveis e estabelecimentos de ensino, bem como na diversificação da formação ou habilitação profissional, pois:

O que está efetivamente em jogo são disputas em torno das diferentes concepções de identidade, profissionalismo e profissionalização. Disputa-se o controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 5).

Com isso, existe a necessidade de se estar atento ao discurso político oriundo dos órgãos oficiais que norteiam o que seria a identidade docente, conforme apontam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 3): “a identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial”.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a constituição identitária profissional docente não é um dado adquirido absoluto, pois a identidade é um espaço de construção das formas de tornar-se docente e de estar no exercício profissional, mas também um espaço de lutas e conflitos. Assim, é necessário que o docente, ao longo de seu desenvolvimento profissional, conheça, compreenda e investigue sua prática, bem como conviva com as influências do ambiente escolar e questione o sistema educacional.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Desde a colonização, foram produzidas diversas concepções pedagógicas que influenciaram a formação da identidade docente no Brasil. Para Saviani (2005), o termo “concepções pedagógicas” corresponde aos métodos relacionados ao modo de se realizar o processo de ensino-aprendizagem. As ideias pedagógicas são compreendidas como ideias educacionais que orientam a educação e formam a prática educativa, referindo-se aos diversos modos como a educação foi entendida, praticada e teorizada ao longo da história do país.

Assim, as primeiras ideias pedagógicas no Brasil surgiram a partir da pedagogia tradicional religiosa, entre 1549 e 1759, com a chegada dos jesuítas ao país, que implantaram, com o custeio da Coroa portuguesa, os primeiros colégios com o plano educacional da pedagogia católica.

Segundo Saviani (2005), nesse período jesuítico foi implantada, inicialmente, a versão do plano do padre Manuel da Nóbrega, denominada pelo autor de “pedagogia brasílica”, pois buscava adaptar o processo educativo às condições próprias da colônia, ensinando português aos indígenas segundo a doutrina cristã.

Posteriormente, foi implantada a versão do *Ratio Studiorum*, sistema adotado nos colégios jesuítas de todo o mundo, composto por 467 regras a serem seguidas no processo de ensino-aprendizagem, incluindo conteúdos, avaliações e normas disciplinares. O *Ratio Studiorum* corresponde às ideias da pedagogia tradicional católica, concepção que entendia o homem como ser criado por uma essência universal, cabendo à escola moldar o ser humano conforme essa essência criada por Deus.

Outro responsável pelo plano educacional desse período foi o padre Anchieta, que utilizou intensamente a língua tupi para se comunicar com os nativos da costa brasileira e implantar o processo educacional junto a essas populações.

Em 1759, iniciaram-se as reformas pombalinas da instrução pública, quando foi estabelecido o poder do Estado em matéria de instrução. Nesse período, as ideias baseavam-se no Iluminismo, que se opunha a determinadas imposições religiosas. O sistema pedagógico adotado foi o das aulas régias, que consistia em disciplinas avulsas ministradas por docentes nomeados e pagos pela Coroa portuguesa.

A pedagogia tradicional leiga pautava-se no conceito de natureza humana, em oposição à pedagogia religiosa, que entendia o ser humano como ser divino. Essa pedagogia foi fundada por pensadores modernos, que concebiam a escola como meio de implementação dos ideais liberais, defendendo que ela deveria ser pública, obrigatória e laica.

Posteriormente, em 1808, iniciou-se o método de ensino mútuo, oficializado em 1827 com a lei das instituições de primeiras letras. Criado pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, esse método baseava-se no aproveitamento dos discentes mais adiantados como auxiliares do docente em turmas numerosas, embora o objetivo principal não fosse a atuação do aluno-monitor.

O método mútuo exigia disciplina e regras rígidas, incluindo a organização da sala de aula, que deveria seguir uma distribuição predeterminada, com os discentes sentados em fileiras, em um salão amplo, voltados para o professor e para a lousa.

A partir do século XIX, esse método foi substituído pelo método intuitivo, que surgiu com o intuito de sanar a ineficiência do ensino diante das novas condições impostas pela Revolução Industrial. A ideia central desse método era que o processo de ensino deveria partir da percepção sensível, permitindo ao discente observar para, posteriormente, formar imagens mentais do que foi observado. Introduziu-se, assim, uma orientação mais direcionada ao educador, com materiais que apresentavam modelos de procedimentos para a execução das atividades, tomando a percepção sensível do aluno como ponto de partida.

Percebe-se, até aqui, a predominância das concepções da pedagogia tradicional, termo utilizado pelo movimento dos renovadores para classificar todas as tendências pedagógicas anteriores, como a religiosa e a leiga. Essas concepções são caracterizadas por Libâneo como:

[...] concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial (Libâneo, 2013, p. 64).

Destarte, a pedagogia tradicional tem sua concepção docente pautada em um conjunto de regras, em que o processo de ensino é centrado no professor, visto como transmissor do conhecimento. Era ele o responsável por interpretar os saberes acumulados e transmiti-los aos discentes por meio da exposição oral. Aos alunos cabia assimilar e memorizar os conteúdos, entendendo-se que, ao ouvir e repetir exercícios, absorveriam os conhecimentos.

Os conteúdos eram ensinados como verdades absolutas, sem questionamentos. O professor era visto como figura autoritária, centro do processo educativo e detentor exclusivo do conhecimento, enquanto os alunos eram considerados receptores passivos.

Na pedagogia tradicional, a teoria determinava a prática, sendo central a preocupação com o modo de ensinar e a criação de métodos de ensino. “Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo quanto a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno” (Saviani, 2005, p. 2).

Em oposição às concepções tradicionais religiosa e leiga, surgiram as concepções pedagógicas renovadas, que englobam diferentes correntes com objetivos semelhantes. Um dos movimentos que impulsionou essa concepção foi o da Escola Nova, que ganhou força no Brasil a partir do início do século XX. Seu marco principal foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Tarsila do Amaral, Cecília Meireles e Fernando de Azevedo.

Buscava-se, para a educação, uma atitude de otimismo e coragem para a vida, a valorização da relação com o industrialismo e a defesa da democracia. Pretendia-se trazer para a escola a liberdade, rompendo com o autoritarismo e preparando o discente para atuar em um mundo mutável. Nesse sentido, conforme aponta Saviani, a pedagogia renovadora pauta-se pela:

Centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (Saviani, 2005, p. 2).

Dessa forma, o aluno passa a ser considerado o principal sujeito da aprendizagem. Propõe-se um redirecionamento do olhar para as necessidades do estudante, entendendo que a adaptação ao meio ocorre a partir de suas demandas

de aprendizagem. Defendia-se que o estudante deveria aprender a aprender, promovendo-se a autoaprendizagem. O professor, nesse contexto, assume o papel de auxiliador do desenvolvimento do estudante, apoiando os processos de aprendizagem.

Entre 1950 e 1960, ganhou espaço no Brasil a concepção produtivista. Segundo Saviani (2005), essa concepção baseava-se na reforma educacional, na produtividade e na racionalidade, buscando resultados com menor desperdício. Nesse período, introduziu-se a teoria do capital humano, que passou a compreender a educação como meio fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

A partir de 1971, surgiu no sistema de ensino brasileiro a pedagogia tecnicista, cujo objetivo era qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, passando a educação a ser considerada essencial ao desenvolvimento do capitalismo. Buscava-se tornar o processo de ensino operacional e objetivo. Nessa pedagogia, o elemento central era a organização racional do processo, relegando docentes e discentes a posições secundárias, priorizando a eficiência e a correção das práticas docentes.

Na pedagogia tecnicista, entende-se que o aluno deve desenvolver habilidades e atitudes que favoreçam o desenvolvimento da sociedade. O processo educacional é orientado de forma pré-determinada pelo professor, que estabelece o percurso a ser seguido pelo aluno. O docente é visto como administrador e controlador do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Saviani (2005), ao longo da história da educação no Brasil, tais concepções tornaram-se hegemônicas em diferentes períodos. Contudo, também existiram concepções contra-hegemônicas, que, embora não dominantes, buscaram contestar as ideias predominantes e implantar novas propostas pedagógicas, como as pedagogias comunista, libertadora, socialista, libertária e histórico-crítica.

Diante das concepções expostas, infere-se que, ao longo dos anos, a constituição da identidade docente se adequa ao seu contexto sócio-histórico, uma vez que cada concepção exige do profissional docente uma postura distinta diante do processo educativo.

IDENTIDADE DOCENTE: NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA

O ser docente é construído socialmente, por meio das diferentes representações e significados da docência ao longo do tempo, constituindo-se em um processo inacabado que ocorre ao longo da vida do indivíduo. Conforme Paulo Freire, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2018, p. 57). A partir dessa citação, podemos inferir que a prática pedagógica é um processo formativo contínuo. Assim, a identidade do professor desenvolve-se a partir da consciência de si como agente histórico, em consonância com as interações e relações entre os indivíduos e o mundo. Além disso, por meio das relações que o educador estabelece, criam-se pontes entre teoria e prática no processo de ensino.

Segundo Tardif (2002), os cursos de licenciatura propiciam um momento de profissionalização no magistério, pois, na graduação, o licenciando constrói uma identidade profissional a partir dos conhecimentos teóricos e práticos da docên-

cia, dos modelos pedagógicos de ensino e da visão da profissão como um todo. Trata-se de uma fase importante na construção do ser docente, uma vez que o futuro profissional se transforma a partir das experiências vivenciadas. É um momento formal de socialização, no qual o graduando entra em contato com saberes curriculares acadêmicos, modelos considerados ideais da profissão e teorias educacionais.

Além disso, a formação em licenciatura exerce papel fundamental no desenvolvimento de competências pedagógicas e habilidades de gestão da sala de aula, essenciais para lidar com a diversidade de estudantes e contextos escolares. Nesse processo, o graduando passa a refletir sobre suas próprias práticas, aperfeiçoando sua capacidade de planejar, avaliar e adequar estratégias de ensino às necessidades dos discentes. Essa fase de socialização também favorece a construção de redes de contato com profissionais da área, promovendo a troca de experiências e contribuindo para o crescimento contínuo da carreira docente.

Sobre os conhecimentos e saberes curriculares proporcionados aos graduandos durante a formação profissional nas instituições de ensino superior, Libâneo afirma:

Compõe-se de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem confluir para uma unidade teórico-metodológica do curso. A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino (2013, p. 26).

Entretanto, para além de conteúdos e métodos, as instituições de ensino superior devem formar profissionais reflexivos e críticos em relação às teorias existentes. A universidade deve proporcionar ao graduando uma formação que desenvolva, em sua prática profissional, um olhar crítico sobre o campo de atuação, além de prepará-lo para a vida e para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, Menezes (2001) enfatiza que o compromisso da instituição de ensino superior é formar profissionais capazes de dialogar criticamente com os referenciais teóricos, questionando-os, e não apenas reproduzindo conhecimentos.

Dessa forma, a formação docente deve despertar uma perspectiva crítico-reflexiva, promovendo a autonomia do professor e favorecendo práticas de autoformação, de modo a desvelar novas perspectivas da prática docente. Nesse sentido, Pimenta (2004, p. 64) afirma que “os cursos de formação de professores são fundamentais no fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”.

Nessa direção, a formação inicial assume grande importância na construção da identidade docente, pois, ao ingressar no curso de graduação, o licenciando amplia seu leque de identificação com a profissão, compreendendo que ela se constitui em diferentes fases: desde o primeiro contato com a docência como aluno da educação básica, passando pela formação acadêmica, até o exercício efetivo da profissão. Trata-se de um processo contínuo, no qual o ser docente se constitui por meio da análise crítica e da reflexão sobre a profissão.

Durante a formação, o aluno pode vivenciar a prática do trabalho docente

de forma mais efetiva nos estágios supervisionados, quando adentra o contexto escolar não mais como aluno, mas como futuro profissional. Sobre a importância da dimensão prática na carreira docente, Altet destaca:

[...] o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas. (2001, p. 31).

Colaborando com essa ideia, Tardif (2002) discute que é na prática, no desempenho das suas funções, que os docentes desenvolvem saberes individuais provenientes do cotidiano sua profissão e do entendimento do seu meio. Esses saberes são construídos a partir de experiências individuais ou coletivas, relacionadas ao saber-ser e ao saber-fazer.

Por fim, é fundamental reconhecer que esse processo de aprimoramento de saberes na prática exige uma postura de reflexão constante por parte do docente. Ao analisar suas ações, identificar pontos fortes e aspectos a serem melhorados, o professor consegue aprimorar a sua atuação de forma contínua. Essa reflexão crítica, aliada às experiências vividas, possibilita uma evolução profissional que vai além do domínio técnico, envolvendo também o aspecto emocional e ético do exercício docente. Dessa forma, o desenvolvimento dos saberes, na prática, torna-se uma jornada de autoconhecimento e aprimoramento contínuos, contribuindo para uma educação com sentidos mais humanizados, significativa relevância e alinhada às necessidades de cada contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, compreendemos que a constituição do ser professor, isto é, a sua identidade docente, constrói-se socialmente ao longo da vida do indivíduo, por meio de suas vivências pessoais e sociais, mas, sobretudo, durante sua formação e prática docente.

Assim, o processo de construção da identidade se dá por meio da interação do sujeito em sociedade, desde a infância, a partir de suas próprias experiências escolares, nas quais vão se formando as representações sociais da figura do professor. Representações essas que, ao longo da história da educação do país, foram constituídas a partir das concepções pedagógicas existentes.

Com base neste estudo realizado, observamos que existiram diversas ideias pedagógicas no Brasil, e cada uma exige um modo diferente de ser professor. A exemplo da pedagogia tradicional, que tem o docente como centro do processo educativo, o único detentor de conhecimentos considerados inquestionáveis. Já na pedagogia renovada, o aluno passa a ser o centro do processo educativo, cabendo ao docente o papel de mediador, auxiliador do aluno nas atividades de aprendizagem.

Com relação à construção da identidade docente na formação e na prática, conforme os autores que embasaram esta pesquisa, é durante a formação nos cursos de licenciatura que ocorre o contato direto com a profissão, por meio dos

conhecimentos teóricos e da prática desenvolvida nos estágios supervisionados. Posteriormente, a constituição do ser docente se dá por meio do cotidiano da sala de aula, já na condição de profissional formado.

Portanto, salientamos que esta pesquisa foi de suma relevância, por tratar de uma temática tão pertinente às discussões sobre o ser docente. Ao chegarmos ao fim, ressaltamos que este estudo gerou muitos conhecimentos que agregaram significativamente à nossa vida profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold *et al.* (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, p. 23-35, 2001. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/50097127.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as Universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 151-188, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zRxJz94vwDdrW853sXVYxMK/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2025.
- DE JESUS SOARES, Simaria. **Pesquisa Científica: uma abordagem sobre o método qualitativo**. Revista Ciranda, Montes Claros, v. 3, n.1, 1-13. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimonte.br/index.php/ciranda/article/view/34>>. Acesso em: 7 abr. 2025.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GARCIA, Maria Manuela, HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Por%20identidade%20profissional%20docente%20entendem,fun%C3%A7%C3%B5es%20em%20contextos%20laborais%20concretos>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MENEZES, Luís Carlos de. Políticas de formação de professores: a universidade em questão. In: LISITA, Vera Maria Silva Souza. (Org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, p. 35 – 41, 2001.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto Editora: Porto, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: **Revista Poiésis**. Niterói, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf Acesso em: 2 mar. 2025.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



6

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

 10.29327/5798832.1-6

Clarice Lopes da Silva¹

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos²

Marcos Adriano Barbosa de Novaes³

Maria Tamires Teotônio Lima⁴

Lucas da Silva Cunha⁵

1 Curso de Pedagogia, CENFLE, UVA, clariicelopes@gmail.com

2 Doutor em Psicologia. Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Pesquisador do Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividade (LATEGS) e do Geni – Estudos de Gênero e Sexualidade.

3 Pós-Doutorando pela Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marcos.educare@hotmail.com.

4 Doutoranda em Geografia, Graduada em Geografia e Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Laboratório de Estudos do Campo, Natureza e Território (LECANTE/UECE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (NATERRA/UECE). E-mail: tamyres_lyma@hotmail.com.

5 Mestrando em Educação e Ensino e Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Professor Efetivo da Educação Básica da Rede Municipal de Russas, Ceará. E-mail: lucasdasilvacunha@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A formação dos(as) professores(as) é um dos fatores primordiais para que a educação ocorra de forma significativa, pois o despreparo desses(as) profissionais pode vir a prejudicar todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas diversas instituições de ensino, sobretudo em escolas do campo. Além disso, esse despreparo pode negligenciar a formação e a construção de conhecimentos dos(as) estudantes que vivem no campo, comprometendo um processo educativo que seja crítico e emancipatório como discute Freire (1968, 1996). Por isso, preparar professores(as) para atuarem em escolas do campo, torna-se essencial para que os(as) estudantes possam aprender de acordo com sua realidade, tendo seus costumes, valores e saberes resguardados e trabalhados no cotidiano escolar e na comunidade onde vivem.

Diante disso, torna-se necessário compreender como ocorre a formação para os(as) professores(as) que atuam em escolas do campo, buscando enfatizar a partir disso a importância desta formação ser realizada de maneira que contemple os conhecimentos científicos juntamente com os saberes locais dos(as) estudantes, tornando o processo de aprendizagem destes(as) mais significativo, valorizando sua cultura, seus costumes e seus saberes como elementos fundamentais na sua formação. Com isso, ressalta-se que este trabalho pode contribuir com os(as) profissionais da Educação do Campo que atuam diretamente com esse público, pois visa proporcionar o desejo pela busca de conhecimentos que venham a contribuir para sua prática em sala de aula e para a construção de uma educação contextualizada que valorize os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, suas vivências e experiências cotidianas.

Dessa forma, acredita-se que quando os(as) professores(as) recebem uma formação de qualidade, voltada para as especificidades de sua profissão, os resultados obtidos podem ser mais significativos tanto a nível de aprendizagem dos(as) estudantes, quanto para o desenvolvimento dos(as) próprios(as) professores(as). Assim, percebe-se que a educação precisa se preocupar com o tipo de formação que é destinada para os(as) professores(as) das escolas do campo, tendo em vista que são escolas que possuem um processo educativo diferente das escolas urbanas e rurais. Por isso, torna-se fundamental que a formação para professores(as) que atuam em escolas do campo esteja alinhada com o projeto de educação que é desenvolvido dentro e fora dessas escolas, buscando a valorização da cultura e dos saberes locais que os(as) estudantes trazem consigo diferente da maioria das outras escolas que só valoriza os conhecimentos científicos. Atrelado a isso,

Quando se diz que a escola não ensina, ou ensina muito pouco para essas populações talvez tenhamos que reconhecer que nem toda escola no capitalismo contemporâneo existe primordialmente para ensinar, existe antes para disciplinar e controlar comportamentos (Bruno, 2011, p. 14).

Ou seja, muitas vezes a escola não é vista como uma instituição que possui como objetivo principal a formação dos(as) estudantes, comprometida com a construção de conhecimentos para compreender a dinâmica da sociedade, sobretudo a realidade que vivenciam, bem como o desenvolvimento de suas habilidades. Aliás, a escola é vista na maioria das vezes como uma instituição que

prepara os(as) estudantes apenas para o mercado de trabalho, deixando de lado desse processo a formação crítica necessária para compreender a realidade contemporânea, e conseqüentemente a sua realidade. Em vista disso, destaca-se que muitos(as) estudantes não possuem uma educação contextualizada e de qualidade que merecem, sem falar daqueles(as) que são impossibilitados de ter acesso a uma, pois são muitos os obstáculos que inviabilizam este acesso. No entanto,

A Constituição Federal, em seu artigo 205, reconhece, explicitamente, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade. Trata-se de direitos que devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF. Art. 3º, IV da CF/88). Contudo, não obstante o reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos, a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas (Duarte, 2007, p. 698).

Nesse sentido, percebe-se que a universalidade da educação é um direito assegurado por lei, e que deve levar em consideração a garantia ao respeito de uma educação que se adeque a realidade dos(as) estudantes, sem qualquer tipo de preconceito. Com isso, a Educação do Campo se caracteriza por considerar que os saberes e costumes desses(as) estudantes são completamente diferentes dos(as) estudantes das escolas urbanas e rurais, realizando um ensino pautado na responsabilidade e no compromisso de uma educação contextualizada. Assim,

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade (Veras; Martins, 2000 *apud* Duarte, 2007, p. 705).

Dessa forma, se os(as) estudantes não se sentirem atraídos(as) e acolhidos(as) pelo ambiente escolar, as chances de evasão só aumentam, pois o que está sendo ensinado se afasta completamente da realidade do que eles(as) conhecem e das coisas que eles(as) têm contato. Diante desse contexto, na visão deles(as) não faz muita diferença estar ou não neste ambiente, já que o processo de ensino e aprendizagem são alheios a realidade que vivenciam, tornando-se grande obstáculo na sua formação crítica. Com isso, é compreensível se nas escolas do campo não oferecer uma educação contextualizada que valorize os saberes e a cultura desses(as) estudantes que vivem no campo, os índices de evasão começam a crescer, e conseqüentemente as desigualdades sociais. É importante ressaltar que existem diferenças entre a educação urbana/rural e a Educação do Campo.

A primeira foi pensada e edificada para reproduzir uma estrutura social, política e econômica que não incorpora as necessidades sociais mais básicas, contribuindo assim com a perenização das estruturas sociais que há muito tempo vigoram no Brasil. Já a segunda é movida pela sinergia de inúmeros atores sociais, cujos esforços convergem para a construção de uma escola que dialoga com a diversidade de contextos sociais, políticos, econômicos e ambientais por todo o território brasileiro. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os estudos que abordam sobre a formação de professores(as) para a educação no campo e sua relação com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no período de 10 anos (2013-2023).

Já como objetivos específicos procuramos: i) averiguar o número de produções a partir de descritores que se relacionem com a formação de professores(as) e com a educação no campo, desenvolvidas no período de 10 anos (2013-2023); ii) verificar as características principais dos artigos encontrados que serviram de base para a construção de cada etapa deste trabalho; iii) entender para onde apontam as pesquisas realizadas a partir das conclusões e dos resultados obtidos pelas mesmas; e por fim, iv) compreender como a formação de professores(as) para a Educação do Campo é abordada nos estudos analisados.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica acerca da formação de professores(as) para a Educação do Campo. Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico a respeito da temática aqui evidenciada, selecionando obras que contribuem na construção da fundamentação teórica, bem como para o processo de análise das informações obtidas. Esse levantamento foi realizado através da plataforma digital Scielo Brasil, sendo utilizados alguns critérios para a seleção dos artigos, destacando-se entre eles: a linha de pesquisa do tema e os objetivos da mesma; a cronologia de 10 anos (2013-2023); a abordagem sobre a formação de professores(as) para a Educação do Campo; a publicação em português; a área de educação e pesquisa. A partir desses critérios foram selecionados 23 artigos que discutem sobre o assunto, conforme observa-se na tabela abaixo.

Quadro 1. Artigos selecionados na Scielo Brasil no período de 2013-2023

TÍTULO	AUTORES(AS)	ANO
Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática	Gelsa Knijnik; Fernanda Wanderer	2013
O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	Maria Isabel da Cunha	2013
Sentidos de prática pedagógica na produção brasileira sobre formação inicial de professores de ciências (2000-2010)	Priscila Correia Fernandes; Danusa Munford; Marcia Serra Ferreira	2014
Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências	Alberes de Siqueira Cavalcanti	2014
Faces e metamorfoses do poder: uma sociografia dos ministros da educação no Portugal democrático	Pedro Abrantes; Cristina Roldão	2014
Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação: uma conversa com Luis Radford	Vanessa Dias Moretti; Maria Lúcia Panosian; Manoel Oriosvaldo de Moura	2015

Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen	Belmira Oliveira Bueno; Neide Luzia de Rezende	2015
Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores	Juliana Crespo Lopes; Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino; Mariana Barbato; Regina Lucia Sucupira Pedroza	2016
Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	Selma Garrido Pimenta; José Cerchi Fusari; Cristina Cinto Araujo Pedroso; Umberto de Andrade Pinto	2017
Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares	Alexandro Braga Vieira; Ines de Oliveira Ramos; Renata Duarte Simões	2018
E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados	Valéria Cazetta; Celi Rodrigues Chaves Dominguez; Fabiana Curtopassi Piquer-Hara; Josely Cubero	2018
EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física	Mário Luiz Ferrari Nunes; Marcos Garcia Neira	2018
Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo	Caroline Côrtes Lacerda; Lenira Maria Nunes Sepel	2019
O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização	Flavia Medeiros Sarti	2019
Concepções de ciência e educação: contribuições da história da ciência para a formação de professores	Gabriela Marko; Ermelinda Moutinho Patata	2019
Formação de professores de espanhol e a descapitalização simbólica da universidade	Edilson da Silva Cruz; Denise Trento Rebello de Souza	2020
Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento	Charlinni da Rocha Leonarde; Renata Duarte Simões; Alexandro Braga Vieira; Jacyara Silva de Paiva	2021
As políticas curriculares da educação profissional e o trabalho docente	Néri Emílio Soares Júnior; Livia Freitas Fonseca Borges; Néri Emílio Soares Júnior; Livia Freitas Fonseca Borges	2021
“Quem quer saber de professor?”: percepção docente sobre a municipalização do ensino em Porto Velho/RO	Eudeir Barbosa de Oliveira; Marli Lúcia Tonatto Zibetti	2021
Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física	Paula Pessoa dos Santos de Nader Pereira; Alan Camargo Silva; Sílvia Maria Agatti Lüdorf	2022
O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em história: um estudo sobre Brasil/Portugal	Marisa Noda; Maria Glória Parra Santos Solé; Marlene Cainelli;	2022
Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu	Denice Barbara Catani	2022
Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas	Mônica Aparecida Rodrigues Luppi; Marilda Aparecida Behrens; Edna Liz Prigol	2022

Fonte: Scielo Brasil. Elaborada pelos(as) autores(as), 2026.

Posteriormente, realizou-se uma análise descritiva e exploratória desses artigos, com a finalidade de conhecer melhor o contexto da Educação do Campo no país e verificar as diferentes percepções sobre o mesmo. Além disso, esses artigos serviram de base para identificar as implicações na trajetória de construção do processo de formação de professores(as) que atuam em escolas do campo. Portanto, a seguir apresentaremos a partir desses artigos os resultados e discussões sobre as questões citadas anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, partimos de um ponto altamente relevante para a realização deste trabalho que refere-se aos poucos artigos encontrados sobre um assunto tão importante e necessário, pois quase não se fala sobre a formação de professores(as) para a educação no campo. Além disso, os artigos analisados deixam a desejar na discussão sobre o assunto, comprometendo o conhecimento oferecido e as explanações fundamentais para aquisição desse conhecimento. Diante disso, observa-se na tabela abaixo a falta de publicações acadêmicas na plataforma digital Scielo Brasil para subsidiar este trabalho, tornando-se preocupante a ausência de obras que abordam e discutam de forma aprofundada o assunto mencionado anteriormente.

Quadra 2. Obras encontradas na plataforma digital Scielo Brasil

DESCRIPTORES PRINCIPAIS	Nº DE ARTIGOS RELACIONADOS	ENTRE 2013 E 2023	ATENDEM AO OBJETIVO DO TRABALHO
Formação de professores(as)/campo	0	0	0
Formação de professores(as) para a Educação do Campo	23	23	2

Fonte: Elaborada pelos(as) autores(as), 2026.

Dessa forma, destaca-se que o número de artigos é limitado e em sua maioria abordam sobre vários outros tipos de formação, sendo poucos que falam sobre a formação de professores(as) para a Educação do Campo. Isso mostra a precariedade na abordagem e na publicação sobre esse assunto, apesar da sua importância no processo formativo dos(as) estudantes que moram no campo, e precisam de uma educação que atenda as suas necessidades. Atrelado a isso, evidencia-se que dentre esses artigos apenas dois ganham destaque e atendem ao objetivo deste trabalho. O primeiro aborda a epistemologia do tema, e o segundo busca salientar a relevância dessa formação para o bom trabalho dos(as) professores(as) que atuam em escolas do campo, e consequentemente para o processo de aprendizagem significativa e emancipatória dos(as) estudantes.

É importante ressaltar que a Educação do Campo entra em discussão nacional a partir do final da década de 1990, mais precisamente em 1998, quando ocorreu a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luizânia no estado de Goiás (GO). Esse evento veio fortalecer o conceito de Educação do Campo, buscando defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, bem como garantir a ampliação de acesso e permanência à escola pública e de qualidade no campo. Além de estimular o respeito ao conhecimento, aos saberes, à cultura e ao modo de produção e reprodução desses povos que vivem no e do campo. Dessa forma, torna-se fundamental as políticas e ações destinadas a construção de escolas do campo, para que se compreenda que o povo tem o direito de estudar no lugar em que vive e trabalha.

Nessa perspectiva, destaca-se a incorporação da definição da identidade das escolas do campo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n.1, 2002), afirmando que essa identidade ocorre

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Além disso, no ano de 2004, ainda em Luiziana, ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal objetivo ampliar a discussão que ocorreu em 1998 sobre as políticas públicas de educação voltada para o campo brasileiro em contrapartida às políticas compensatórias da educação rural. Essa Conferência além de ampliar o que foi discutido na Conferência de 1998, colocou a realidade da Educação do Campo no centro das discussões teóricas e políticas da nação. Inclusive, impulsionou e levantou questionamentos sobre um projeto de educação que fosse pensado para atender as necessidades dos povos do campo, incluindo nesse processo os próprios povos do campo (seringueiros(as), assentados(as), indígenas, pescadores(as), quilombolas, caiçaras, ribeirinhos(as), extrativistas, agricultores(as) familiares, camponeses(as) entre outros) e os movimentos sociais, destacando-se entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Ainda nesse evento foi elaborada e publicada a declaração final intitulada “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, caracterizando-se como um instrumento capaz de recolocar o campo, a produção agrícola, o acesso a terra e a educação escolar como direitos dos povos do campo e dever do Estado, na agenda política do país. Além do mais, esse documento também se tornou instrumento de denúncia da situação do povo brasileiro que vive no campo, evidenciando as consequências sociais, ambientais e territoriais oriundas de modelos de produção agrícola inseridos e desenvolvidos no campo como o agronegócio em detrimento das comunidades tradicionais. Atrelado a isso, destaca-se a luta social por um campo que deve ser visto como espaço de vida e não apenas de produção, como também por políticas públicas específicas para a população, sobretudo a do campo.

Dessa forma, percebe-se que são muitos os obstáculos encontrados na realização de um projeto de sociedade mais justo, igualitário e democrático, que valorize modelos de produção agrícola e desenvolvimento mais sustentáveis não só no campo, mas também na cidade, tornando-se novas alternativas diante da expansão do latifúndio e do agronegócio. Ressalta-se que após quase dez anos da realização da II Conferência de Luiziana, os movimentos sociais do campo seguem firmes na luta por sistemas de ensino que elaborem um currículo específico para o campo, e que não seja apenas uma adaptação ou extensão da área urbana. Aliás, que a formação de professores(as) seja ela a inicial, continuada ou em serviço, não venha reproduzir o currículo da área urbana no campo, pois isso proporciona a fragmentação do conhecimento deixando de lado a particularidade da realidade, história e luta dos povos do campo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20/12/1996, torna-se fundamental a construção de uma educação voltada às especificidades da área rural, pois esta apresenta contexto social, econômico e cultural diferente da cidade. Por isso, a flexibilização e adaptação da organização

curricular à realidade dos(as) estudantes que moram no campo torna-se essencial para o processo de ensino dos(as) professores(as) e aprendizagem desses(as) estudantes, articulando os conhecimentos científicos com os saberes locais para a compreensão da sociedade contemporânea e a realidade vivenciada no campo. É importante salientar que essa flexibilização do currículo pode ocorrer

[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 8).

Essa recomendação para a organização do ensino pode e deve favorecer a conquista de uma educação que vise proporcionar aos estudantes, sobretudo aos que estão em escolas do campo, o acesso a uma educação de qualidade pautada e voltada para o respeito e para a valorização de saberes relacionados a cultura e os valores de seus povos. Além disso, garantir que eles(as) tenham acesso aos conteúdos que são necessários para a compreensão de sua realidade, e que sejam abordados conforme o nível de aprendizagem dos(as) mesmos(as). Arelado a isso, “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei” (BRASIL, 1996, p. 8).

Com isso, ressalta-se a importância das escolas respeitarem as datas comemorativas e os demais eventos ligados aos saberes, a cultura e os costumes do local em que estão inseridas, pois são momentos de grandes festividades e de pertencimento, reafirmando a luta, a identidade e a re(existência) dos povos do campo. Nesse sentido, torna-se importante que os(as) professores(as) que atuam em escolas do campo tenham conhecimento da realidade em que estão inseridos(as), sendo capazes de realizar um trabalho voltado para a valorização e o reconhecimento dos povos do campo, incluindo os(as) estudantes nesse processo. Segundo o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20/12/1996,

Art. 28 - Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 10).

Em vista disso, nota-se que a contextualização da educação torna-se fundamental para que os(as) estudantes do campo recebam uma educação pautada no conhecimento e na valorização de suas origens e da sua história. E isso deve partir da elaboração curricular e também do nível de formação que os(as) gestores(as) e professores(as) receberam e ainda recebem para atuar nessas escolas, pois envolvem um projeto de educação diferente das demais escolas. Por esse motivo, existem alguns documentos legais que fortalecem a luta por escolas do campo, destacando-se entre eles: o Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001

(institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo); a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de Abril de 2002 (institui novas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, citada anteriormente); o Parecer CEB/CNE, nº 01/2006, de 1/2/2006 (recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo); o Decreto, nº 6.040/2007, de 7/2/2007 (institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais) entre outros.

Além desses documentos evidencia-se também a qualidade da formação destinada para os(as) professores(as) atuarem nessas escolas, pois deve ser uma formação pensada para atender as necessidades dos(as) estudantes do campo, bem como as especificidades que exigem no processo educativo da Educação do Campo. No entanto, os desafios na implementação de políticas públicas de formação de professores(as) para a Educação do Campo ligada a fatores de ordem social e cultural, causam entraves para a realização de um conjunto de situações pedagógicas e didáticas a serem desenvolvidas nas escolas do campo. Dessa forma, esses desafios dificultam a atuação pedagógica dos(as) professores(as) na perspectiva da Educação do Campo, sem falar de outros fatores que podem estar ligados a esse processo como “[...] os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de formação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino; a inadequação da formação supletiva para professores das zonas rurais” (Beltrame, 2009, p. 151).

Diante do exposto percebe-se a existência de diversos fatores que contribuem de forma direta para que a formação dos(as) professores(as) do campo não ocorra ou aconteça de forma ineficaz, incluindo a falta de interesse dos órgãos competentes na oferta de uma formação adequada e com qualidade. Isso demonstra uma realidade preocupante para o processo educativo e formativo dos(as) estudantes, pois necessitam de professores(as) preparados(as) para desenvolver uma prática docente que esteja alinhada com os objetivos e princípios da Educação do Campo. É importante destacar que essa falta de interesse dos órgãos públicos em oferecer uma formação adequada para os(as) professores(as) reflete na forma como a educação é pensada e desenvolvida na sociedade capitalista, “[...] que tem na alienação da força de trabalho e, consequentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e de se perpetuar” (Orso, 2008, p. 51-52).

Ou seja, uma educação voltada para estimular o individualismo, para fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, permitindo assim, selecionar os mais aptos e mais adaptados de acordo com os valores vigentes nessa sociedade - uma educação para subserviência (Orso, 2008, p. 51-52).

Com isso, nota-se que a falta de formação adequada também é fruto de uma sociedade que não está preparada para acolher as diferenças, e que ainda oferece resistência na implantação de uma Educação do Campo, que visa um processo de ensino e aprendizagem de maneira contextualizada com a realidade dos(as) estudantes. Em vista disso, torna-se necessário romper com esse tipo de formação de professores(as) que busca atender e preparar os(as) estudantes apenas para o mercado de trabalho, sendo incapaz de desenvolver consciências críticas e emancipatórias na compreensão da sociedade contemporânea, sobre-

tudo da sua realidade. Por isso, é fundamental a articulação dos(as) professores(as) diante da deficiente formação que é oferecida sem nenhuma preocupação e adequação à realidade enfrentada por estes(as). Desse modo, a formação dos(as) professores(as) deve ir

[...] além dos componentes técnicos e operacionais normalmente impostos [...] pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional –, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestão de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (Almeida, 2006, p. 179).

Vimos ao longo dessa discussão que são muitos os fatores que implicam na realização de uma formação adequada para os(as) professores(as) que atuam na Educação do Campo, e que isso influencia diretamente no processo de ensino destes(as) e na aprendizagem dos(as) estudantes que vivem no campo. Diante disso, é preciso que as formações passem por adequações conforme a realidade que os(s) professores(as) irão atuar, pois são através delas que estes(as) se formam para atender as necessidades e as demandas que exigem o espaço escolar. Portanto, torna-se necessário que essas formações sejam voltadas para a realidade dos(as) estudantes, buscando desenvolver a partir de uma educação contextualizada um processo de ensino e aprendizagem significativo e com qualidade, que proporcione a esses(as) estudantes compreender a dinâmica da realidade em que vivem, bem como o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que estão inseridos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou demonstrar os principais fatores que influenciam no contexto da Educação do Campo, sobretudo na trajetória de construção do processo de formação de professores(as) para esse tipo de educação, havendo diversos obstáculos que impedem o desenvolvimento de uma formação que seja adequada para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo. Além disso, foi possível perceber que ainda existem poucos estudos e poucas reflexões acerca da temática abordada, pois fala-se muito sobre formação de professores(as), mas pouco sobre uma formação efetiva e voltada para a Educação do Campo, que contemple os objetivos e princípios fundamentais desse tipo de educação dentro e fora do ambiente escolar.

Dessa forma, revelou-se a deficiente formação que é oferecida aos professores, principalmente aqueles(as) que exercem a docência em escolas do campo, necessitando destes(as) uma maior articulação para desenvolver as atividades com os(as) estudantes, que se mostram em algumas realidades cada vez mais

desinteressados(as). Arelado a isso, os recursos tecnológicos precisam ser inseridos para contribuir no interesse dos(as) estudantes durante as aulas, bem como as metodologias precisam ser diversificadas e atualizadas, considerando a era digital e a facilidade de acesso a novas tecnologias da informação e da comunicação. Diante disso, percebe-se a partir das análises dos artigos que muito ainda precisa ser feito com relação a concretização de uma formação adequada e efetiva dos(as) professores(as) para a Educação do Campo.

É importante ressaltar que a limitação deste trabalho deve-se a quantidade de obras que abordam diretamente sobre o assunto, pois se fala muito em formação de professores(as) de uma maneira geral, mas pouco se discute sobre a formação específica ofertada e desenvolvida para atender as particularidades da educação no campo. Em vista disso, ainda são muitos os questionamentos sobre a qualidade dessa formação para os(as) professores(as) que atuam junto a estudantes que vivem no campo. Por isso, torna-se fundamental que mais autores(as) busquem realizar novas obras que abordam sobre essa temática, com a finalidade de evidenciar a realidade enfrentada pelos(as) professores(as) do campo diante da deficiente formação que lhes é oferecida.

No entanto, notou-se a relevância das políticas públicas voltadas para a formação de professores(as) para a Educação do Campo, além de diretrizes na LDB, PNE e DCNs, que visam atender às especificidades do meio rural, embora sua implementação enfrente desafios e busque superar visões urbanocêntricas, focando em direitos e na realidade dos povos do campo. Desse modo, observou-se que são muitos os desafios e as perspectivas na oferta dessa formação, destacando-se entre eles: a superação da visão do campo como atrasado ou em extinção, valorizando sua cultura e modos de vida; a falta de infraestrutura, recursos e na necessidade de parâmetros de qualidade específicos para o campo; a formação específica para os(as) professores(as) que compreendam a dinâmica social, cultural e produtiva do campo, indo além de um modelo urbano adaptado. Portanto, essas políticas e outras ações, impulsionadas por movimentos sociais, buscam transformar a Educação do Campo em um direito fundamental, valorizando a identidade e os saberes do povo do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro; ROLDÃO, Cristina. Faces e metamorfoses do poder: uma sociografia dos ministros da educação no Portugal democrático. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1045-1060, 2014.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 48, p. 545-562, 2011.

- BUENO, Belmira Oliveira; REZENDE, Neide Luzia de. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 543-564, 2015.
- CATANI, Denice Barbara. Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-17, 2022.
- CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, 2014.
- CAZETTA, Valéria; DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi; CUBERO, Josely. E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-21, 2018.
- CRUZ, Edilson da Silva; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação de professores de espanhol e a descapitalização simbólica da universidade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-17, 2020.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, 2007.
- FERNANDES, Priscila Correia; MUNFORD, Danusa; FERREIRA, Marcia Serra. Sentidos de prática pedagógica na produção brasileira sobre formação inicial de professores de ciências (2000-2010). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 415-434, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- JÚNIOR, Néri Emílio Soares; BORGES, Livia Freitas Fonseca. As políticas curriculares da educação profissional e o trabalho docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.
- KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 211-225, 2013.
- LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.
- LEONARDE, Charlinni da Rocha; SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga; PAIVA, Jacyara Silva de. Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 1-19, 2021.
- LOPES, Juliana Crespo; PULINO, Lucia Helena Cavašin Zabotto; BARBATO, Mariana; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.3, p. 607-623, 2016.
- LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-18, 2022.
- MARKO, Gabriela; PATACA, Ermelinda Moutinho. Concepções de ciência e educação: contribuições da história da ciência para a formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-20, 2019.
- MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação: uma conversa com Luis Radford. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 41, n.1, p. 243-260, 2015.
- NODA, Marisa; SOLÉ, Maria Glória Parra Santos; CAINELLI, Marlene. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em história: um estudo sobre Brasil/Portugal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-14, 2022.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018.

OLIVEIRA, Eudeir Barbosa de; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto “Quem quer saber de professor?": percepção docente sobre a municipalização do ensino em Porto Velho/RO. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: limites e possibilidades. In: ORSO, Paulo José; CONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PEREIRA, Paula Pessoa dos Santos de Nader; SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-20, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, 2017.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



7

DA TEORIA À PRÁXIS: A PESQUISA- AÇÃO NOS HTPCS COMO ESTRATÉGIA CATALISADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSIVA

 10.29327/5798832.1-7

Raimunda Nonata Sousa da Rocha¹

Maria Cláudia Rocha Xavier²

Maria Ivonete de Oliveira³

Diana Nara da Silva Oliveira⁴

¹ Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino- PPGEEN - e-mail: nonata.rocha@aluno.uece.br

² Instituto Vale do Acaraú - IVA, /Faculdade de Letras, e-mail: kpivoneteprof@gmail.com

³ Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá, Especialista –Atendimento educacional Especializado – Educação Especial Inclusiva. E-mail: rochaclaudiaa20@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Pós-doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília; Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará; Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino- PPGEEN; Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil, Email: diana.nara@uece.br

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um imperativo ético, jurídico e político inquestionável, inscrito na Constituição Federal de 1988, reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e sustentado por compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU, 2015). Mais do que um dispositivo legal, a inclusão representa um princípio de justiça social e equidade, que reconhece a diferença como componente constitutivo da condição humana. Entretanto, apesar dos avanços normativos e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, a efetivação da inclusão nas escolas brasileiras ainda enfrenta um abismo entre o discurso e a prática pedagógica.

Esse distanciamento é particularmente visível no campo da formação continuada de professores, que, embora prevista em documentos oficiais como instrumento essencial para a qualificação docente, muitas vezes se apresenta fragmentada, descontextualizada e incapaz de produzir mudanças significativas nas práticas escolares. Como destacam Ghedin e Oliveira (2011), tal desconexão gera um “ciclo de inefetividade”, em que as ações formativas se encerram em si mesmas, sem reverberar na realidade da sala de aula. Nesse cenário, torna-se urgente pensar modelos de formação que superem a lógica dos encontros pontuais e assumam uma dimensão processual, reflexiva e situada no contexto real de atuação dos educadores.

A formação continuada, compreendida como espaço de investigação sobre a própria prática, constitui, assim, um campo fértil para o desenvolvimento de uma práxis transformadora. Essa concepção dialoga com o pensamento freiriano, para o qual ensinar e aprender são atos indissociáveis de reflexão crítica e compromisso político. A pesquisa, nesse sentido, deixa de ser um procedimento externo e se transforma em ferramenta emancipadora, capaz de promover o autoconhecimento docente e o fortalecimento coletivo. A Pesquisa-Ação destaca-se como caminho teórico-metodológico que materializa esse princípio, pois permite que professores e gestores, ao analisarem seus desafios cotidianos, construam respostas colaborativas e contextualizadas, convertendo o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem coletiva.

Dentro dessa perspectiva, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), tradicionalmente destinado ao planejamento e às discussões administrativas, pode ser ressignificado como um tempo-espaço de reflexão e conformação. Ao ser orientado pelos princípios da Pesquisa-Ação, o HTPC deixa de ser apenas uma exigência institucional e passa a constituir-se como um território de produção de saberes, experimentação pedagógica e fortalecimento da cultura inclusiva.

O locus da investigação é a Escola de Tempo Integral Antônio Pinheiro de Freitas, que enfrenta o desafio permanente de diversificar metodologias e promover práticas acessíveis a todos os estudantes, em um contexto que exige sensibilidade e inovação. A escolha da instituição se justifica por sua organização ampliada de tempo e por seu potencial de articulação entre diferentes componentes curriculares, o que favorece a implementação de experiências formativas contínuas e colaborativas.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como a integração entre a Pesquisa-Ação e os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e

transformadoras no contexto da escola pública de tempo integral. A partir desse objetivo, busca-se compreender em que medida o trabalho coletivo, quando ancorado na investigação da própria prática, pode romper com o ciclo de inefetividade formativa e consolidar uma cultura docente comprometida com a inclusão. A questão que orienta esta investigação pode ser assim formulada: De que maneira a integração entre a Pesquisa-Ação e o HTPC pode transformar a formação continuada em um processo efetivamente inclusivo, colaborativo e emancipador no contexto da escola pública de tempo integral?

A reflexão que se segue parte dessa indagação para compreender como o processo formativo, ao se entrelaçar com a práxis docente e com o cotidiano escolar, pode se constituir em um caminho concreto de transformação pedagógica e social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso de natureza participativa, fundamentado nos princípios da Pesquisa-Ação (Thiollent, 2011). Essa opção metodológica se justifica pela intencionalidade de promover uma intervenção formativa no próprio contexto escolar, articulando reflexão teórica e prática docente. O estudo foi desenvolvido ao longo de um ano letivo completo, possibilitando a imersão contínua no cotidiano da Escola de Tempo Integral Antônio Pinheiro de Freitas e a observação do ciclo integral das formações nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs).

O universo da investigação correspondeu ao corpo funcional da instituição, envolvendo 18 sujeitos selecionados de forma intencional, considerando sua participação direta nos processos formativos e nas práticas inclusivas da escola. Compuseram o grupo 15 professores da sala comum, 1 professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 2 gestores, cujas contribuições foram fundamentais para compreender as múltiplas dimensões da formação continuada e sua repercussão sobre a práxis pedagógica.

A coleta de dados foi conduzida mediante triangulação metodológica, de modo a assegurar maior consistência interpretativa e validade às análises. Primeiramente, realizou-se uma análise documental de 15 planos de AEE, 20 atas de HTPC e registros de planejamento de 18 professores, a fim de identificar concepções e práticas já existentes relacionadas à inclusão. Em seguida, procedeu-se à observação participante em 30 encontros de HTPC, com registro sistemático em diário de campo, contemplando aspectos como a dinâmica colaborativa, o engajamento docente e o uso de estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os 18 participantes, orientadas por um roteiro que abordava percepções sobre a formação, desafios enfrentados e indícios de transformação na prática docente (roteiro disponível no Anexo A).

O tratamento dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), respeitando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento inferencial. As categorias iniciais foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa; contudo, durante o processo interpretativo, emergiram categorias empíricas reveladoras, tais como “Medo da Inclusão” e “Empoderamento pelo Coletivo”, que expressam movimentos subjetivos e coletivos observados ao longo da for-

mação. Essa abordagem interpretativa permitiu compreender a formação continuada não apenas como transmissão de saberes, mas como um processo de transformação dialógica e colaborativa, capaz de catalisar práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Inclusiva consolida-se como um imperativo ético-jurídico e político, fundamentado em marcos internacionais e nacionais que reconhecem o direito inalienável de todos à educação. A Declaração de Salamanca (1994) inaugura um paradigma orientado pela equidade e pela valorização da diversidade, determinando que os sistemas educacionais sejam reestruturados para acolher a diferença como princípio constitutivo, e não como exceção a ser administrada. No contexto brasileiro, esse compromisso foi reafirmado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que preconizam a universalização do acesso e da permanência com qualidade, mediante práticas pedagógicas que garantam o atendimento educacional especializado e a eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas e curriculares. Assim, a inclusão escolar não se limita ao cumprimento normativo, mas representa um princípio ético que redefine o sentido da educação pública e democrática.

Nesse horizonte, a centralidade do professor emerge como fator decisivo para a concretização das políticas inclusivas. Inspirada em Paulo Freire (1993), a docência é compreendida como uma prática social fundada na práxis — o movimento dialético entre ação e reflexão, no qual o sujeito se reconhece como transformador de sua realidade. Freire adverte que não há docência neutra: toda ação educativa é política e exige consciência crítica sobre as estruturas que sustentam a exclusão. Assim, o professor deixa de ser um mero executor técnico e torna-se um agente de práxis, capaz de ressignificar o ensino a partir da análise crítica de sua própria atuação. Essa concepção dialoga com Mantoan (2006), ao afirmar que a inclusão demanda uma “reformulação profunda na concepção de ensino”, e com Glat e Blanco (2007), que reforçam a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente acessível e acolhedor. A transformação, portanto, não se restringe ao nível individual, mas depende da coletividade que sustenta e partilha o compromisso ético com a diversidade.

O artigo 59 da LDB (Brasil, 1996, n.p.) atesta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

É fundamental ressaltar que esta diretriz estabelece que a formação especializada é requerida unicamente para os profissionais que atuarão em ambientes de atendimento especializado, isto é, para os educadores contratados para desempenhar funções em salas de recurso multifuncional ou em salas de atendimento educacional especializado (AEE), além das denominadas professoras de apoio.

A formação continuada de professores, nesse contexto, configura-se como eixo estruturante para a efetivação de uma educação inclusiva e emancipadora. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020), o desenvolvimento profissional docente deve ocorrer como processo permanente, contextualizado e investigativo, articulado às demandas reais da escola. Quando reduzida a eventos pontuais ou a transmissões de conteúdo descoladas da prática, a formação tende à inefetividade, como advertem Ghedin e Oliveira (2011), gerando o que denominam “ciclo de inefetividade”, no qual a teoria e a prática permanecem dissociadas. Em contrapartida, quando ancorada em metodologias colaborativas, como a Pesquisa-Ação, a formação transforma-se em um espaço de investigação coletiva e reflexão crítica sobre a prática, permitindo a emergência de novos saberes pedagógicos situados. Nessa perspectiva, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) assumem papel estratégico, pois oferecem um tempo e um espaço privilegiado de encontro, diálogo e construção conjunta de conhecimento.

A experiência formativa desenvolvida na Escola Antônio Pinheiro de Freitas evidencia como o ciclo da Pesquisa-Ação pode materializar a práxis docente, promovendo deslocamentos significativos na postura dos educadores. Os professores passaram de receptores passivos de conteúdos para sujeitos investigadores de sua própria prática. Um dos relatos mais emblemáticos, o de uma professora de Língua Portuguesa, sintetiza essa transição: “Antes, nos HTPCs, a gente recebia ordens. Agora, a gente traz um problema de sala de aula — por que o Pedro não consegue produzir um texto? — e investigamos juntos soluções. Percebi que o problema não era o Pedro, era a minha forma única de avaliar.” Essa fala traduz o movimento freiriano de desvelamento da realidade e a passagem de uma concepção centrada no déficit do aluno para uma análise crítica das barreiras pedagógicas e institucionais. Assim, a reflexão compartilhada torna-se ato político e pedagógico de libertação, no qual o professor se reconhece como parte ativa da transformação.

A reconfiguração dos HTPCs como espaços de Pesquisa-Ação possibilitou, ainda, a superação da fragmentação das formações tradicionais. O trabalho colaborativo resultou na elaboração de doze planos de aula pautados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), constituindo um produto tangível da corresponsabilidade construída no coletivo. Um dos exemplos mais expressivos foi o plano de Ciências sobre ecossistemas locais, elaborado de forma interdisciplinar, que integrou princípios de engajamento, representação e ação — dimensões centrais do DUA. A atividade previu uma saída de campo à castanholeira local, o uso de vídeos e infográficos táteis, além de diferentes formas de expressão, como relatórios escritos, curtas-metragens e apresentações orais com apoio de recursos de comunicação alternativa. Esse processo resultou em uma elevação expressiva no registro de estratégias inclusivas nos planejamentos individuais: de 15% no início do ano para 85% ao final, demonstrando a efetividade do modelo e o fortalecimento da cultura inclusiva na escola.

O regime de tempo integral mostrou-se, nesse percurso, uma vantagem estrutural para a consolidação de práticas inclusivas. O contraturno, antes concebido como espaço de atividades compensatórias, transformou-se em um laboratório pedagógico de inclusão e de valorização das múltiplas inteligências. As saídas de campo e as oficinas diversificadas foram planejadas segundo os princípios do DUA, assegurando a participação plena de todos os estudantes, inclusive aque-

les com deficiência, mas também ampliando a noção de inclusão para abarcar as diferenças socioculturais, linguísticas e cognitivas. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa o atendimento especializado e se afirma como projeto político-pedagógico de valorização dos saberes locais e da diversidade humana.

Por fim, a pesquisa reconhece limitações inerentes ao processo investigativo. O possível efeito Hawthorne — tendência dos participantes a modificarem seu comportamento pela presença da pesquisadora — foi considerado uma variável, bem como a resistência inicial de um grupo de docentes que relutavam em aderir à proposta colaborativa devido à sobrecarga de trabalho. No entanto, a mediação dialógica da equipe gestora e a observação dos impactos positivos sobre os estudantes contribuíram para reverter essas resistências, fortalecendo o engajamento coletivo e a crença na potência da formação continuada como prática emancipadora. Assim, o referencial teórico que sustenta esta investigação confirma que a inclusão, mais do que um princípio legal, é uma práxis política e transformadora, construída cotidianamente no chão da escola, onde a teoria se faz vida e a vida se converte em conhecimento.

CONCLUSÕES

O presente estudo confirmou que a integração entre a Pesquisa-Ação e os HTPCs configura-se como uma estratégia formativa potente para converter a formação continuada em um verdadeiro motor de transformação pedagógica e inclusiva. A experiência desenvolvida na Escola de Tempo Integral Antônio Piniheiro de Freitas evidenciou que, quando o espaço formativo é ressignificado como locus de investigação coletiva, o professor deixa de ocupar o lugar de receptor e assume-se como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. As mudanças de concepção e de prática observadas — expressas tanto nas falas dos docentes quanto na materialidade dos planos de aula elaborados — revelam que a práxis freiriana é alcançável quando a formação se ancora no diálogo, na escuta e na problematização da realidade concreta da escola. A formação continuada, nesse sentido, deixa de ser um rito burocrático e se converte em um processo emancipador de reconstrução permanente do fazer pedagógico.

Como produto direto e aplicável dessa pesquisa-ação, foi elaborado de forma colaborativa com os participantes o Protocolo de HTPC Inclusivo: Ciclos de Investigação-Ação, um guia prático que detalha as etapas do processo — diagnóstico, planejamento coletivo, implementação, observação e reflexão crítica — e sistematiza o percurso formativo desenvolvido. Este instrumento representa não apenas a síntese metodológica do estudo, mas também um legado pedagógico capaz de assegurar a continuidade das práticas inclusivas no interior da escola e sua replicabilidade em outros contextos. Sua adoção pela Secretaria Municipal de Educação constitui um avanço importante na institucionalização de políticas de formação que valorizam a autoria docente e o trabalho colaborativo.

A análise dos resultados permitiu constatar que o fortalecimento da cultura inclusiva depende, em grande medida, da criação de condições institucionais que favoreçam o tempo, o espaço e o reconhecimento do professor como investigador de sua prática. O modelo implementado demonstrou que a inclusão não se concretiza apenas pela oferta de formação, mas pelo envolvimento coletivo e pela corresponsabilidade entre gestores, docentes e comunidade escolar. O

avanço verificado nos planejamentos — de 15% para 85% de registros de estratégias inclusivas — é indicador de um processo de aprendizagem compartilhada que transcende a dimensão técnica e alcança a ética e política da docência.

Entretanto, reconhece-se que a consolidação desse modelo exige continuidade e apoio institucional. As resistências iniciais, o risco de sobrecarga docente e o potencial efeito Hawthorne indicam a necessidade de políticas de acompanhamento e monitoramento que garantam sustentabilidade às ações formativas. Nesse sentido, recomenda-se que futuras investigações implementem e avaliem o Protocolo de HTPC Inclusivo em escolas de diferentes naturezas e realidades, inclusive de tempo parcial, de modo a testar sua adaptabilidade e impacto em contextos diversos. Também se sugere o aprofundamento da análise sobre o papel das lideranças pedagógicas na mediação dos processos de pesquisa-ação e na consolidação de comunidades de aprendizagem.

Por fim, reafirma-se que a inclusão é uma travessia contínua, que se faz e se refaz no cotidiano das escolas. Este trabalho demonstrou que a formação permanente, quando enraizada na investigação e na colaboração, é ao mesmo tempo o mapa e o veículo dessa jornada, pois conduz o coletivo escolar à construção de uma educação verdadeiramente democrática, acessível e transformadora. A experiência aqui relatada confirma que é possível romper com o ciclo de inefetividade das formações tradicionais e instaurar um novo paradigma: o da formação em movimento, em que teoria e prática se entrelaçam para produzir uma escola onde todos, sem exceção, possam aprender e ensinar com dignidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-9, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 1-46, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 207, p. 88-89, 28 out. 2020.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Edna Martins de. **A formação de professores**: um campo de saber e de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: EduERJ, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Mo-

derna, 2006.

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

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York: United Nations, 2015. Disponível em: [Incluir link de acesso, se houver]. Acesso em: [Incluir data de acesso].

ANEXO – A ROTEIRO DE ENTREVISTAS

TEMA: DA TEORIA À PRÁXIS: A PESQUISA-AÇÃO NOS HTPCS COMO ESTRATÉGIA CATALISADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSIVA

Identificação/Nome:

Instituição:

Educador/a () Educando/a () Gestor/a () Gestor/o ()

01º CONCEITO/ FORMAÇÃO

I - O que você compreende sobre formação?

II – Quais os momentos de formação na instituição que você trabalha?

III- Quais momentos de formação você participa?

IV- Além desses momentos de formação que você participou, poderia citar outras formações que tenha participando, em outra escola, município, estado ou até mesmo no país?

02º PARTICIPAÇÃO/ EXPERIÊNCIA EM PLANEJAMENTO DE FORMAÇÃO

I - Como foi o planejamento do momento de formação, divisão de tarefas e a execução da atividade?

III - Para realizar uma formação, quais as principais proposta de tarefas?

IV – Qual o seu sentimento enquanto sujeito em relação a atividade?

V- Como chegam a uma decisão final, diante das diversas necessidades de uma instituição escolar?

03º EXECUÇÃO DAS FORMAÇÃO

I - Em relação a formação, o que achou, foi uma tarefa coletiva ou individual?

II – Nos últimos três anos, quais cursos de formação continuada ou capacitação sobre educação inclusiva você participou?

III – De modo geral, como você avalia a qualidade e a relevância dessas formações que você recebeu para sua prática em sala de aula?

IV – Qual seria o formato de formação continuada ideal pra você (ex: oficinas práticas, grupos de estudo)?

04º PRÁTICAS INCLUSIVAS E IMPACTOS DA FORMAÇÃO

I – Cite três estratégias ou práticas inclusivas que você aprendeu ou aprimorou

por meio da formação continuada e que você utiliza regularmente?

II - Em sua opinião, em que aspecto a formação continuada influenciou a sua atitude e a sua segurança ao trabalhar com a diversidade e com alunos com deficiência ou transtorno?

III – Que tipo de recursos pedagógicos ou tecnologias assistivas você tem aprendido a utilizar por meio da formação? Eles estão disponíveis na escola?

05° DESAFIOS ENFRENTADOS

I – Quais são os maiores desafios que você enfrenta atualmente para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos?

II – No que diz respeito a formação continuada, quais são as principais lacunas ou carências que você sente não foram ou não estão sendo abordadas?

III- Você recebe apoio (ex:orientação técnica, co-docência, tempo para planejamento) da gestão escolar ou da professora do (AEE) para colocar em prática o que aprende nas formações? Detalhe.

IV- Se você pudesse sugerir uma prioridade única para a próxima formação continuada em inclusão, qual seria e por que?

06° AVALIAÇÃO

I – O que, para você seria uma escola verdadeiramente inclusiva?

II- Quais sugestões daria para os responsáveis pela elaboração e oferta da formação continuada em sua rede/escola?



8

FORMAÇÃO CONTÍNUA: O QUE APRENDEM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE INTEGRAM BANCAS EXAMINADORAS DE MONOGRAFIAS?

 10.29327/5798832.1-8

Lidian Marques Felício Barbosa¹
Francisco Emerson Feitosa Rodrigues²
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro³

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (UNADES). Professora efetiva da rede pública municipal de ensino de Itapipoca (Ceará) e atualmente é gerente da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Itapipoca. Integrante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), desenvolvido na FACEDI/UECE. E-mail: lmarquesfelicio-barbosa@gmail.com

² Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor efetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Educação de Itapipoca (Ceará). Integrante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), desenvolvido na FACEDI/UECE. E-mail: franciscoemerson725@gmail.com

³ Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE) e coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da FACEDI. E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um curso de graduação pode ser elaborado de alguns modos, em destaque podem ser expressos como relatórios, memoriais, artigos ou monografias, essas são mais recorrentes e frequentes. E, em geral, dependendo da Instituição de Ensino Superior (IES), esse trabalho é submetido para o exame de avaliação por meio de apresentação, que pode ser denominada de defesa. Neste contexto o autor, concludente da graduação, é submetido a avaliação do trabalho, considerando a exposição do tema, a escrita e os resultados da produção, seguindo critérios e procedimentos de avaliação. Participam da avaliação quem orientou e acompanhou o desenvolvimento do TCC e outros integrantes convidados, que são da instituição e/ou convidados externos, dependendo do regimento da IES.

Quem compõe uma banca de avaliação, em geral, examina aspectos teóricos, metodológicos e textuais do trabalho, contribuindo com os demais integrantes no processo de análise do TCC, que pode ser feito com conceito (satisfatória ou não satisfatória) ou com nota em escala de 0 até 10, requerendo nota 7,0 para ser aprovado. Frente a situação exposta, questiona-se e se reflete que a avaliação é expressa na perspectiva dos autores dos TCCs, mas o que os membros das bancas aprendem neste contexto de trabalho docente ou não há aprendizagem para esses profissionais que são avaliadores. Ao tomar como panorama a situação exposta e o estudo da legislação que norteia a produção de TCC de um curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no caso da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), foi que se consolidou o contexto, o problema e o objetivo de pesquisa que deram origem a este capítulo de livro, que será caracterizado e exposto no decorrer desta introdução.

A Resolução Nº 5281/2025 – do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 11 de julho de 2025 (Universidade Estadual do Ceará, 2025), institui normas para o TCC, nos cursos de graduação ofertados pela UECE, ficando resolvido que: **Art. 1º.** O Trabalho de Conclusão dos Cursos de Graduação – TCC da Universidade Estadual do Ceará se constitui em pré-requisito para obtenção de título de Licenciado ou de Bacharel e suas atividades são normatizadas de acordo com esta Resolução; **Art. 2º.** O TCC tem como objetivo iniciar o estudante concludente de curso de Licenciatura ou Bacharelado no campo da produção do conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de refletir, interpretar e/ou sistematizar um trabalho relacionado a um dos diversos setores de estudos integrantes do conteúdo programático do currículo; **Art. 3º.** O TCC se constitui numa atividade pedagógica obrigatória da matriz curricular constante do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, para a qual será determinada carga horária e número de créditos; **Art. 4º.** O TCC poderá ser desenvolvido na forma de monografia, artigo científico, livro/capítulo de livro, manual, relatório, composição de obra artística, espetáculo artístico público, memorial, dossiê, *software*, tradução de obra, produção audiovisual, portfólio e registro de patentes;

Consta no referido documento: **Art. 7º.** A Defesa do TCC deverá ser realizada conforme a dinâmica de cada Curso e considerando os prazos previstos no calendário acadêmico. Consta nesse Artigo: **§2º.** O estudante fará a defesa do TCC perante uma Comissão Examinadora constituída pelo professor orientador e mais, no mínimo, um professor avaliador, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

No caso, específico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da UECE, o trabalho TCC adotado é a monografia, que é sistematizada em três disciplinas, denominadas no Projeto Pedagógico de Curso de 2020, como: Monografia I: Projeto de Pesquisa; Monografia II: Pesquisa de Campo; Monografia III: Relatório de Pesquisa. Em 2019 o Colegiado do curso de Pedagogia da FACEDI aprovou a Instrução Normativa N° 02/2029, que trata das monografias do curso, que está no referido PPC, sendo referente ao TCC de graduação, denominado monografia, concernente aos aspectos de orientação, banca examinadora, texto do relatório e apresentação da monografia do curso de Pedagogia da FACEDI, campus da UECE (Universidade Estadual do Ceará, 2020).

É destacado nesta Instrução Normativa contida neste PPC (Universidade Estadual do Ceará, 2020, p. 92) que “poderão participar da banca de avaliação monográfica pessoas que disponham no mínimo da titulação de especialização, desde que tenham no mínimo 3 (três) anos de conclusão do curso de graduação e que sejam docentes em exercício na Educação Básica, com devida comprovação e que possam contribuir com a análise e a avaliação do TCC”. Com base nesta prática na FACEDI/UECE, bem como, tomando como referência a inquietação presente desde o título e em toda a tese de Azevedo (2011), titulada “Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografias?”, foi formulado o seguinte objetivo deste capítulo, firmado em relatos de experiências, que é: Compreender o que aprendem docentes da Educação Básica que integram bancas examinadoras de monografias. Esse, por sua vez, é desdobrado do seguinte problema: O que aprendem docentes da Educação Básica que integram bancas examinadoras de monografias?

O momento da defesa da monografia é uma ocasião muito relevante da graduação, pois o trabalho de pesquisa realizado na formação inicial será avaliado e conseqüentemente, sendo o marco de proximidade da colação de grau. Trata-se de uma experiência refletiva e de ansiedade, afinal é um contexto e processo avaliativo. Participar deste momento como membro examinador demanda responsabilidade, ética e conhecimento teórico, metodológico e empírico. Em geral, quem vai se integrar a banca de avaliação tem a tarefa de se atentar na análise dos aspectos da escrita acadêmica, dos fundamentos teóricos e metodológicos, bem como da análise e das contribuições da pesquisa, com a atenção voltada também para o que especifica a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre o TCC e Guias de Normalização dos trabalhos acadêmicos das IES. Frente a isso, o que esses professores que compõem a banca aprendem neste contexto avaliativo, especificamente os que atuam na Educação Básica.

Assim, foi proposta a elaboração deste texto que metodologicamente se expressa como um relato de experiência, elaborado em 2026, decorrente de uma proposta expressa pelo professor Miritel Frankson, docente do setor Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de Pedagogia da FACEDI/UECE, pois convida também docentes da Educação Básica para participarem de bancas examinadoras de seus orientandos de monografia. O texto é composto de dois relatos de experiência, com tempos e contextos diferentes de participação nesta atividade acadêmica tão relevante para a formação acadêmica e profissional de professores, a saber: Lidian Marques Felício Barbosa (Concursada como docente da Educação Infantil no município de Itapipoca-Ceará) e Francisco Emerson Feitosa Rodrigues (Concursado como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Itapipoca-Ceará).

Neste cenário de análise de monografias se percebe que o contexto de avaliação requer uma "leitura formativa" que transcende a técnica (conteúdo e metodologia), atingindo a dimensão da sensibilidade e da ética docente. A análise das pesquisas desperta reflexões relevantes sobre temas diversos da educação. Tais momentos de avaliação acadêmica funcionam, portanto, como potentes contextos de reflexão sobre o interesse de continuidade na pesquisa científica, motivando novos passos na carreira acadêmica e consolidando a compreensão de que o ensino e a aprendizagem são processos indissociáveis e inconclusos.

Com efeito, acrescenta-se ainda que os relatos de experiência se firmam na perspectiva de pesquisas com narrativas, em que o eixo central da análise são as narrativas das experiências de participação das bancas de monografias. Cabe destacar que "Partilhar com o outro, seus modos de inventar, de ser e de dar sentido a vida nos contos da experiência, escutar o outro com a curiosidade de aprender e de compreender fazem parte da 'construção colaborativa' (Nacarato, 2018, p. 13).

O capítulo está organizado em três seções. A primeira é denominada de introdução já exposta. A segunda seção se refere ao desenvolvimento, no qual tem o relato de experiência dos professores (uma docente da Educação Infantil e um docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental), que é organizado em duas subseções. Em seguida tem a conclusão do texto, que é seguida das referências que fundamentaram a produção do relato de experiência.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lidian Marques Felício Barbosa

As minhas participações como professora avaliadora nas bancas que fiz parte sempre foram momentos bastante relevantes para as minhas experiências pessoal e profissional, pois de uma forma muito especial me tocaram em dimensões importantíssimas para o meu desenvolvimento profissional e profissionalização, que é o debate das categorias teóricas e empíricas denominadas "infância" e "lúdico", que fazem parte da minha atuação docente.

Tenho constante na memória essa lembrança de sentir receio e, ao mesmo tempo, gratidão em participar da primeira banca avaliadora de uma monografia. Considero a primeira participação muito desafiadora, em destaque pela falta de experiência, mas também pela emoção de retornar à FACEDI em 2015, campus da UECE, não mais como aluna formada em 2004, mas como docente especialista em gestão e com variada experiência no trabalho docente.

Naquele momento, era a diretora da instituição CEI Maria Dalva Pacheco. O autor da monografia, Marcelo Neco, estava prestes a assumir seu primeiro concurso como professor de Educação Infantil. Minha gratidão por esta experiência, que me deu o privilégio de avaliar a monografia intitulada que tratou do tema "Indisciplina escolar e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem". A sensação de receber um texto monográfico para fazer contribuições e para analisar a pesquisa daquele autor sobre um assunto, que lhe é tão familiar e ao mesmo tempo tão novo, representa um lado desafiador e requer muito respeito e ética. E faço um parêntese abaixo para explicar o porquê do termo "familiar".

Ao me descrever profissionalmente, destaco o fato de ser professora

de Educação Infantil, mas na minha jornada enquanto pedagoga já atuei em diversas funções do trabalho docente, além da docência, tais como tutora do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), diretora do primeiro Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Itapipoca (Ceará) em tempo integral. E atualmente atuo como formadora de professores e gestores da Educação Infantil desse município, porque desde 2021 estou gerente da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Itapipoca.

Naquele momento de composição da banca avaliadora era especificamente uma docente avaliando o trabalho monográfico e foi muito gratificante contribuir com essas propostas para qualificar esta monografia. Também naquele instante, atravessada pela emoção ao aceitar o convite, não compreendia como é uma prática formativa dessas leituras. Porém, é uma imensa diversidade de aprendizagens que tenho sido apresentada e depois desta primeira participação, sempre que sou convidada a participar de uma banca tenho me deparado ainda mais com aprendizagens que não tenho nenhum outro lugar, com o sentimento de “beber da fonte” pela primeira vez, pois sentimos a pesquisa relevante que os licenciandos produzem.

Os anseios, a angústia, as alegrias e aprendizagens que são relatadas do processo de escrita de monografia é estimulante, inclusive o meu desejo pessoal de ingressar no mestrado surge da participação das bancas que já participei, pois, a análise dessas monografias contribui para minha compreensão do papel da Educação Infantil e do papel do professor nessa etapa da educação sistematizada. Como afirma Kramer (2006), olhar o mundo com base no ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. Afinal, a Educação Infantil é um direito da criança e uma necessidade para o seu desenvolvimento e quando isso acontece trazendo o uso de atividades lúdicas no ensino e na aprendizagem pode ajudar a refletir sobre a prática docente e a melhorar a qualidade da Educação Infantil, afinal a educadora infantil é uma pesquisadora constante dos interesses e aprendizagens das crianças.

A cada banca que participo, já participei de sete, sinto que minha paixão pela docência e, especificamente, pela minha profissão de educadora infantil só aumenta. É como se cada monografia lida e debatida fosse uma peça de um quebra-cabeça maior, compondo um panorama mais amplo e profundo do universo educacional. Essas experiências não só me consolidam profissionalmente, mas também me transformam pessoalmente, alimentando meu desejo constante de aprender e de contribuir para a formação de futuros professores. Isso demonstra a necessidade da prática reflexiva, que “[...] é composta de dois níveis fundamentais: a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a prática, incluindo a reflexão-na-ação [...]” (Lüdke et al., 2001, p. 41). Em adição, acredito que a Educação Infantil é a base de todo o processo educativo, e é nesse início que podemos contribuir com a formação das crianças, pois como está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2012), ela representa:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O lúdico, por sua vez, é uma dimensão formativa que desperta o interesse e a curiosidade dos pequenos, tornando o aprendizado mais significativo. Frente a isso, a teoria de Vygotsky (1988) sobre a brincadeira como uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças é amplamente reconhecida. Assim, quando as crianças brincam elas não apenas se divertem, mas também exploram e internalizam conceitos complexos de maneira natural e prazerosa. Por intermédio do lúdico as crianças experimentam papéis sociais, desenvolvem habilidades de linguagem e aprendem a resolver problemas de forma criativa.

As leituras dos fundamentos teóricos das monografias analisadas e os estudos empíricos discutidos evidenciaram que a integração de atividades lúdicas no currículo da Educação Infantil não é apenas uma metodologia didática, mas uma necessidade para promover um ambiente de aprendizagem onde as crianças possam florescer emocional, social e intelectualmente. Ao criar cenários de brincadeiras estruturadas ou livres, as educadoras permitem que os pequenos testem suas hipóteses e entendam o mundo ao seu redor de maneira ativa e engajada. Além disso, o lúdico favorece a inclusão, pois permite que cada criança participe de acordo com suas habilidades e interesses. Por meio do jogo todos os participantes têm a oportunidade de contribuir e aprender em um espaço seguro e acolhedor, considerando que a diversidade é celebrada e as diferenças são vistas como significativas para aprender.

Assim, ao promovermos o lúdico na Educação Infantil, estamos não apenas respeitando o direito das crianças de brincar, mas também garantindo que elas tenham acesso a uma educação que valoriza sua forma única de ver e interagir com o mundo. Em última análise, ao investir no lúdico, estamos pavimentando o caminho para um futuro onde o aprendizado é visto como uma jornada contínua e prazerosa, repleta de descobertas e crescimento pessoal. E ao ler a monografia do licenciando Marcelo Moura Magalhães, que trouxe o uso dos fantoches como recurso lúdico no processo de alfabetização, fui percebendo o quanto aprendia sempre mais sobre as temáticas que era convidada a apreciar nas bancas. E minhas contribuições passam a ser também mais fundamentadas, pois sinto a necessidade de compreender não somente o assunto, mas a ótica do pesquisador e dos pesquisados de cada monografia apreciada.

Cada encontro com outros docente e autores das monografias bancas é oportunidade de troca de conhecimentos. Como destaca Freire (2020) sobre quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Observo nessas interações a oportunidade preciosa de crescimento mútuo e de reafirmação do meu compromisso com uma educação ética e de mais qualidade. E foi, mesmo depois de quase vinte anos de graduação, que ao ler a monografia da autora Letícia David, senti-me motivada a aventurar-me numa pesquisa para o mestrado, iniciada em 2025 e atualmente em curso, e falando das trocas que nos atravessam e fazem com que modifique a nossa própria trajetória.

O assunto de pesquisa dessa minha nova formação acadêmica, que se refere ao assunto “Leitura e escrita na Educação Infantil”, é fruto dos diálogos com os colegas de banca sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, com contribuições diretas da colega Ana Luisa Nunes Diógenes com a qual tive o prazer de partilha diversas bancas. A última banca que participei em 2025 foi do discente Edson Carneiro, que me trouxe reflexões acerca da atuação do pedagogo na Educação Infantil, um relato carregado de afetividade que emociona o leitor, sua

escrita foi tão fluida que em alguns momentos me senti apreciando um livro de romance. Além disso, é uma pesquisa tão contextualizada e necessária que me trouxe reflexões sobre minha atuação como formadora e a necessidade urgente da escuta mais ativa dos professores da Educação Infantil, isso é aprendizagem da banca para a profissão.

Espero continuar participando desses momentos tão relevantes e extremamente significativos que me fizeram renovar as minhas energias para a docência, para a pesquisa e que explicitam a relevância do meu papel como educadora na constituição de um amanhã mais justo. Em destaque, minhas participações em bancas examinadoras de monografia acadêmica são experiências desafiadoras e reflexivas. Elas me permitem contribuir para a formação de outros profissionais, ao mesmo tempo em que me possibilitam aprender e crescer como educadora. A troca de experiências e conhecimentos com os autores das monografias e outros membros da banca é sempre muito relevante e me motiva a continuar aprimorando minha prática docente.

Francisco Emerson Feitosa Rodrigues

A apresentação de uma monografia é um dos momentos mais desafiadores para os acadêmicos, pois é naquele instante que toda uma trajetória construída durante a graduação é refletida, julgada por um grupo de avaliadores e somente a partir do parecer deles é que o graduando poderá ou não colar grau. Ser avaliador de trabalhos dessa magnitude, que define uma vida profissional, é um grande desafio, mas também necessária, dado que o trabalho elaborado reflete aspectos da academia para a sociedade. Nesse sentido, Freire (2020) destaca que avaliar é um ato amoroso e, por isso mesmo, um ato de coragem, portanto, nota-se que avaliar exige sensibilidade, ética e compromisso com a formação humana e a sociedade.

Frente ao exposto, a minha primeira experiência como avaliador de monografia ocorreu no ano de 2025, por convite do professor Mirtiel Frankson e num primeiro momento, após o convite, fiquei reflexivo, devido o tamanho da responsabilidade que seria analisar um trabalho de um estudante da FACEDI, campus da UECE, uma instituição respeitada em toda região do Vale do Curu do Ceará por formar vários profissionais do magistério. Afinal, como defende Luckesi (2011, p. 27), “avaliar é um ato ético, porque implica decidir sobre a vida do outro”, o que reforça ainda mais o peso dessa função. Diante disso, era minha responsabilidade fazer sugestões para que a monografia do acadêmico ficasse melhor fundamentada para posterior publicação na biblioteca da Universidade e também para que fosse possível a colação de grau do concluinte. Em suma, mesmo diante de toda uma análise reflexiva, aceitei o convite.

Logo após o aceite, o concluinte enviou a monografia para o meu e-mail e quando acessei e vi o tema, identifiquei muito com a realidade da minha profissão, pois tratava da inserção de professores do gênero masculino na Educação Infantil, fenômeno este, que mesmo sendo um direito do pedagogo, garantido em lei, ainda sofre muita resistência por parte da própria estrutura educacional e da sociedade. Ademais, ao me debruçar sobre a leitura daquela minha primeira monografia vi um texto bem construído e consistente e que levanta um debate super necessário para a sociedade, pois os professores do gênero masculino tam-

bém podem desenvolver um grande trabalho na Educação Infantil, um trabalho de resultados e instigador de aprendizado integral da criança, que é Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Com efeito, ao avaliar as duas primeiras monografias pude perceber que os temas delas têm grande relevância para a educação do município de Itapipoca (Ceará), pois foram produzidas por estudantes que pesquisaram docentes da rede municipal de ensino. Em suma, os resultados vieram de profissionais da própria rede, o que permite os pesquisadores e a própria Secretaria de Educação fazer um estudo mais aprofundado sobre o tema e criar políticas públicas para um maior aceite, por exemplo, dos professores do gênero masculino na Educação Infantil e temas ligados ao território, questões sociais revelam, que a aprendizagem se fortalece quando o estudante se reconhece como sujeito ativo na constituição do conhecimento e pertencente à realidade pesquisada. Nesse contexto, como afirma Freire (2020), não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes, o que reforça a importância de valorizar as vozes e experiências locais. A monografia, assim, torna-se expressão da relação entre estudante, mundo e território, conforme pude aprender enquanto avaliador de trabalhos.

Em adição, é importante mencionar que na referida monografia os erros foram pontuais, porém tiveram ajustes a serem feitos e contribuir com esses ajustes favoreceu para que, enquanto professor, pudesse também contribuir com o aspecto teórico do estudo realizado, bem como com a formação do estudante pesquisador e autor da monografia, porque destaquei para ele aspectos relevantes que poderiam deixar o trabalho mais ainda robusto e fundamentado.

A participação na primeira banca de monografia também causou uma sensação de alegria e ansiedade, pois me permitiu voltar para a instituição, na qual cursei minha licenciatura em Pedagogia e a lembrar todos os momentos bons que aquela instituição me possibilitou, como as assembleias de estudantes, rodas de conversas entre amigos, a participação em grupos de estudos, com destaque aqui para o Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência – GEPESAD, do qual ainda faço parte, que faz uma aproximação da Universidade com os desafios e a realidade escolar, pois permite uma aproximação dos universitários com os professores da Educação Básica, situação que instiga a troca de saberes entre eles e consequentemente melhorando o aprendizado de ambos.

Em relação ao exposto, Tardif (2002, p. 36) expõe que “os saberes dos professores são saberes sociais, construídos na interação com outros e com a prática”, o que evidencia do diálogo para a formação docente. Tal movimento, em destaque, gera impacto no aprendizado dos alunos da Educação Básica, pois professores com formação mais consistente podem ensinar com uma melhor qualidade, favorecendo um aprendizado significativo para os seus alunos.

Destaco ainda como ponto relevante da minha primeira apreciação monográfica, a importância de aprender também com os outros membros da banca, outros três professores de referência do município de Itapipoca e da UECE, que trouxeram contribuições relevantes para o trabalho avaliado e para o conhecimento coletivo. No mais, participar de bancas de monografia é uma oportunidade para aprender sobre diversos temas e assuntos que são importantes para a formação e para a prática de Ensino, haja vista, que somos professores da Educa-

ção Básica e isso nos faz refletir e consequentemente melhorar a metodologia de ensino em sala de aula, o que pode instigar mais aprendizado os meus discentes na escola.

Ainda no mês de dezembro de 2025 fui convidado para participar de uma segunda banca de defesa de monografia, que tratava sobre o trabalho de professores, especificamente daqueles que começavam a ensinar, trabalhar em escolas, antes de concluírem o curso de Pedagogia. Ao ler esta monografia, percebi de imediato a importância do tema para o debate por pesquisadores, professores, academia e Estado, pois é comum ter professores atuando na Educação Básica antes de concluírem a licenciatura e um dos aspectos relevantes que o estudo da monografia abordava era se esse estudante, que já estava atuando como docente, tinha uma capacidade ampla para lidar com as diversas realidades e demandas de uma sala de aula, o que ficou evidenciado que há saberes apreendidos na prática, mas a formação acadêmica se faz necessária e necessita ser consolidada, articulando teoria e prática. Essa situação oportuniza e melhor consolida a formação docente, por isso, é necessário ter formação para melhor desenvolver a docência, situação que percebo também no exercício do meu trabalho.

A leitura do trabalho mencionado acima me fez lembrar da minha primeira atuação docente, pois comecei a lecionar ainda nos primeiros semestres da faculdade e pude perceber e viver uma realidade que não tinha um grande aparato teórico, pois não tinha passado por todas as disciplinas do curso e isso fragilizava a minha atuação docente, pois tinha muitos problemas que exigiam mais conhecimento teórico para serem resolvidos. Em suma, um professor que já tem uma formação concluída encontrará mais facilidade em seu trabalho, enquanto aquele que não tem encontrará maiores dificuldades para realizar seu trabalho. Neste sentido, “ninguém nasce professor: torna-se professor” (Perrenoud, 2002, p. 18) e reforça que a prática docente se constitui gradualmente, articulando fundamentos teóricos e experiência.

Em suma, as duas monografias que analisei no ano de 2025 abordaram temas que são necessários para a sociedade e também para a academia, pois apresentaram vivências do contexto social e da realidade escolar. Evidenciei ao participar das bancas de monografias e ter a oportunidade de ler os trabalhos e seus temas é uma oportunidade relevante para a minha formação e atuação profissional, pois adquirir mais conhecimentos teóricos e da realidade local, além de contribuir com a evolução da pesquisa e também com aprendizado dos seus autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências relatadas, percebe-se que as participações de professores da Educação Básica em bancas examinadoras de monografias transcendem o cumprimento de uma formalidade acadêmica, consolidando-se como potentes espaços de formação contínua para quem está na condição de avaliadores dos estudos. Ao analisarem as produções dos discentes pesquisadores, os docentes reafirmam as diversas concepções apresentadas e, evidenciam que a teoria e a prática se entrelaçam, fortalecendo a visão de que a educação exige um olhar atento e constantemente atualizado diante das novas realidades do universo escolar.

Observa-se, ainda, que o contato direto com pesquisas de graduação atua como um meio instigador para o desenvolvimento de novas pesquisas e trajetórias acadêmicas, situação que evidencia também o diálogo entre pares é capaz de motivar ainda mais profissional, algo que estimula e contribuir para a formação da identidade do professor-pesquisador.

A participação como membros das bancas de monografias dão a oportunidade também de aprender com os outros avaliadores, pois eles fazem contribuições com suporte em suas leituras e experiências, o contexto da contribuições é relevante para a formação contínua. Aprende-se também com o estudante que fez a pesquisa, pois ele vivenciou todo o processo e tem respaldo tanto teórico como empírico para defender o seu tema. Ao se avaliar uma monografia é relevante para a aquisição de conhecimentos para si e para contribuir com a pesquisa científica, além de possibilitar que o estudante avaliado dê conclusão a sua graduação.

As experiências vivenciadas por profissionais da Educação Básica em bancas examinadoras se revelam como imprescindíveis espaços privilegiados de formação mútua. Ao ocuparem o papel de avaliadores, estes professores destacaram que não apenas contribuem para a validação acadêmica de novos trabalhos, mas também são transportados de volta aos seus contextos de inicial para a docência, espaço esse de reflexão. Esse retorno ao ambiente universitário, agora sob uma perspectiva diferente, permite um diálogo intergeracional que reafirma o compromisso com a educação transformadora, especialmente ao se presenciar a transição de licenciandos para profissionais críticos para atuar na rede pública de ensino.

Evidenciamos, portanto, que consolidar estes momentos de troca de conhecimentos nas bancas e a escuta qualificada é fundamental para garantir uma formação mais ética. As pesquisas contemporâneas e as partilhas de saberes com as novas gerações de pedagogos não apenas contribuem para a formação de futuros profissionais, mas renovam seus próprios compromissos sociais. Esse ciclo de aprendizagem permanente se expressa como cenário relevante ao processo formativo de todos os envolvidos no contexto da banca monográfica.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho. **Ensinar a pesquisar:** o que aprendem docentes universitários que orientam monografias? 2011. 271f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7579> Acessado em: 03 fev. 2026
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 maio. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 64. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020. 143 p.
- KRAMER, Sonia. **As crianças, a infância e a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LÜDKE, Menga *et al.* **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2001. 112 p.
- NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Pesquisas (Com) Narrativas:** a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. 362 p.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). **Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI).** Itapipoca: UECE, 2020.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Resolução N° 5281/2025 - CEPE, de 11 de julho de 2025.** Institui Normas para o Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nos Curso de Graduação Ofertados pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2025/08/RES-5281-CEPE.pdf> Acessado em: 03 fev. 2026.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



9

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

 10.29327/5798832.1-9

Gercia Maria Moura Sousa¹

Silvana Ramos de Assis Freitas²

Isabela de Melo Rodrigues³

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro⁴

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em psicopedagogia educacional pela UVA. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Anhanguera (Uniderp). Especialista em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Integrante do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação – NEDIMPE. Diretora de uma escola pública municipal em Itapipoca (Ceará). E-mail: gerciamoura@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Tecnologias Emergentes para Educação, pela Must University. Integrante do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE). Professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará e, atualmente, mentora pedagógica no Centro Cearense de Idiomas (CCI) em Itapipoca (Ceará). E-mail: silvanarfeduca@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestranda em Educação pela Enber University. Integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE). Professora efetiva da rede pública municipal de ensino de Itapipoca (Ceará) e atualmente é Coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil. E-mail: isabelademelor@gmail.com

4 Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE) e coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da FACEDI. E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo central relatar a experiência de três professoras da Educação Básica que participam de um projeto de extensão denominado Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE), vinculado ao curso de licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que é realizado desde 2018 sob a coordenação do professor Mirtiel Frankson. O texto tem o intuito de caracterizar contribuições deste projeto de extensão para a aprendizagem da docência e atuação profissional destas professoras, que são: Gercia Maria Moura Sousa, Silvana Ramos de Assis Freitas e Isabela de Melo Rodrigues.

Em uma entrevista concedida a *Educar em Revista*, Nóvoa (2022, p. 4) ressalta sobre a importância dos relatos ou narrativas sistematizadas e publicadas, salienta que “todas as experiências são únicas, pois foram realizadas num determinado contexto e contêm a sua própria história”, assim insiste no ponto de fazer os acadêmicos, professores escreverem suas experiências, pois “podem inspirar novos projetos e iniciativas”. Frente a isso, considera-se relevante o estudo da experiência de outras pessoas como base de reflexão sobre as nossas experiências, dada a possibilidade de mudanças e transformação de si em diálogo com o outro.

Com efeito, expõe-se que este projeto de extensão nasceu em 2018, com suporte na necessidade de serem desenvolvidas formações de natureza colaborativa e contínua, integrando a UECE, via FACEDI, com municípios da região Norte do Estado, por meio de atividades de pesquisa e ações pedagógicas em escolas públicas municipais de Itapipoca (Ceará). As ações de extensão articularam espaços e tempos distintos de aprendizagem da docência, envolvendo alunos prioritariamente do curso de licenciatura em Pedagogia (e de outras licenciaturas), professores em exercício da docência na Educação Básica, em destaque da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também do Ensino Superior.

As atividades do núcleo consolidam estudos sobre a área da Didática e de metodologias de pesquisas em educação, valorizando as experiências e as atividades realizadas pelos professores, por meio de pesquisas e de fundamentações teóricas, com a produção de oficinas, palestras e minicursos na área da Didática, fruto de demandas formativas expressas na pesquisa de campo que são realizadas com os professores das escolas parceiras do projeto. O NEDIMPE desenvolve um processo interdisciplinar, formativo, científico e político de aprendizagem pedagógica pela extensão, no que tange a interação entre a UECE e escolas públicas, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão de modo dialógico.

Foram abordados os seguintes temas no decorrer dos anos: Recursos didáticos em 2018; interação 2019; lúdico 2020; metodologias de ensino 2021; avaliação da aprendizagem 2022; planejamento de ensino 2023; gestão de sala de aula 2024; e espaços e ambientes de aprendizagem escolar 2025. Os estudos são fundamentados em autores do campo da Educação, tomando referência estudos sobre formação de professores, Didática, saberes docentes, docência e prática docente, que são necessários para se compreender que “Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.” (Santos, 2020, p. 89).

Há que se considerar, conforme expõe Beneti (2022), que o professor no início da carreira se depara com inúmeras responsabilidades inerentes ao seu exercício profissional, onde sua atuação distingue do professor mais experiente. Conforme destaca Beneti (2022), o professor iniciante apresenta a probabilidade de desenvolver a reflexão, a compreensão, interpretação e capacidade de interferir na realidade educacional; este pode ser o começo de uma atuação, momento no qual o professor se agrega como membro ativo e participador profissionalmente. O NEDIMPE tem em sua epistemologia essa perspectiva, pondo em situações diferentes docentes e licenciandos em contexto de troca de saberes e conhecimentos.

Este artigo foi produzido em 2026 com base na abordagem qualitativa e estruturado em relatos de experiência, fundamento teoricamente via revisão de literatura. Para Bondía (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” A experiência é tomada aqui como elemento base de discussão e consolidação do objetivo acima proposto para o texto, que se firma em narrativas como método de investigação, apoiando-se em estudos de Souza e Abrahão (2006).

O texto está organizado em três seções. A primeira se refere à introdução, já exposta. A segunda é o desenvolvimento, no qual constam os relatos de experiências das três professoras sobre o NEDIMPE, que, por sua vez, está organizado em três subseções denominadas com os nomes das docentes e seus respectivos relatos. A última seção consta a conclusão do texto, que é seguida das referências que fundamentaram o relato de experiência.

O QUE RELATAM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DELAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO?

Gercia Maria Moura Sousa

De início, ressalto que passei por inúmeras dificuldades em conciliar minhas atividades profissionais, com a dinâmica familiar e com a busca de formação continuada na docência, pois tenho muitas demandas pessoais e profissionais. Logo, a participação no NEDIMPE em princípio foi bastante desafiadora, considerando que o projeto de extensão requer tempo para dedicação aos estudos e realização das atividades nas escolas e na universidade. Desde 2018 participo deste projeto de extensão, conciliando com as diversas atribuições e isso é bastante desafiador, dado que trabalho todos os dias da semana, mas as aprendizagens decorrentes do projeto mencionado compensam todo o esforço e a dedicação empregada para eu permanecer nele e fazer todas as atividades solicitadas. Isso demonstra que:

Outro problema relevante é que a formação esbarra na falta de tempo e condições de estudo/trabalho do profissional da educação, revelando a cultura de desvalorização da formação como aspecto fundamental da qualidade do trabalho docente. O excesso de trabalho gera situação de estresse e esgotamento físico e emocional do profissional, amplamente observado na profissão docente pela alta responsabilização do professor pelos resultados educacionais (Hauschild; Giongo; Quartieri, 2017, p.18).

Por muitas vezes pensava em não continuar no projeto, mas entendia a necessidade de permanecer nele, considerando que preciso do processo formativo expresso por ele, porque compreendo e percebo em destaque o quão grande tem contribuído para a minha formação pessoal e profissional. Passei por muitos momentos difíceis antes de ingressar no NEDIMPE, cito a partida da minha mãe em abril de 2017. Por isso, em 2018 estava muito frágil, queria fazer parte do projeto por saber da minha necessidade em se integrar a uma formação continuada contextualizada, mas em decorrência do luto não tinha vontade de me dedicar.

Com o passar do tempo, encontrei dentro desse projeto colegas e especialmente o coordenador dele, professor Mirtiel Frankson, o que sempre me estimulou aos estudos. Eles acreditavam na minha capacidade, por isso, frisavam que eu tenho muito a contribuir com o crescimento do NEDIMPE e, com isso, sentia-me significativa ao fazer parte de um grupo que contribuía com a minha formação. Cada motivação dos meus colegas eu me sentia mais forte e as pessoas que sabiam o que estava acontecendo tentavam mostrar a minha importância.

O tempo foi passando e me tornando mais forte, as situações foram fluindo com leveza e cuidado ao ponto que consegui permanecer no projeto. Acredito que o grupo me ajudou não só na área profissional, mas também humana, o afago dos colegas me deixava fortalecida e fui permanecendo no NEDIMPE. Mesmo com várias fragilidades já percebia nitidamente minha ascensão e desenvolvimento profissional. A extensão universitária permeia saberes em diversos contextos, dado que fomenta o ensino e a pesquisa na valorização docente, tomando como base práticas formativas que impactaram bastante no meu aprendizado da docência.

Entre tantas experiências no projeto desde 2018, a participação nas oficinas foi um marco grande na minha formação docente, porque tive a oportunidade, por exemplo, de produzir diversos brinquedos com material reciclável e esses foram doados para as escolas. Nas temáticas me aproximei da questão lúdica, como trabalhar de forma mais prazerosa e também as diferentes ações dentro do contexto escolar, entendendo que o lúdico não se trabalha somente na Educação Infantil, faz-se necessário situar em toda Educação Básica e também ao Ensino Superior. É muito relevante e significativa a diversidade de aprendizagens dentro das escolas e em nossos encontros na universidade, trocamos várias experiências no projeto NEDIMPE.

Outro ponto considerável de aprendizagem da docência é a realização de palestras nas instituições escolares, que muitas vezes mediadas pelos membros deste projeto de extensão, aperfeiçoando a oportunidade de falar em público, melhorando a oratória, superando a timidez, bem como validando as competências e habilidades de cada participante. Assim, “Ela está ligada a um modo amplo de construção de relações, não se limitando à esfera do objetivo com vistas à auto-mudança, sendo um dos componentes facilitadores para a capacidade de estudar” (Libâneo, 2022, p. 173). Compartilhar os saberes nos momentos de interação reflete também o avanço em trabalhar em equipe, observar o outro como parceiro ao processo da aprendizagem.

Por meio do NEDIMPE, tenho mais foco nas minhas pesquisas, isso disciplina meus horários de dedicação as atividades propostas. O gosto de ser pertencente ao projeto me impulsiona a querer permanecer nele. Os estudos desenvolvidos no NEDIMPE corroboram com a minha formação continuada, por meio das

ações realizadas seja de forma individual ou coletiva no intuito de buscar conhecimento, aprimoramento dos saberes. É possível perceber o quanto o NEDIMPE é relevante em minha profissão, gera mais foco, determinação, disciplina aos estudos, bem como as minhas experiências no trabalho, estimulando a criticidade nas minhas escolhas e quanto aprendo nesse grupo, levo para minha realidade profissional.

Consigo atualmente organizar tempo para participar dos momentos de estudo, das produções acadêmicas, por exemplo, por meio dos escritos publicados na Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nos resumos expandidos, publicações em livros, no aprimoramento do aprendizado e supostamente vivenciá-los no cotidiano o que foi assimilado por meio das ações imbuídas no processo formativo. Compreender o percurso da formação continuada como necessário entendendo as necessidades do sistema por meio das políticas públicas, desenvolvendo competências e habilidades interpessoais.

O NEDIMPE abriu portas relevantes na minha vida profissional, por meio dele retomo a disciplina nos estudos, organizei melhor o meu tempo associando todos as minhas responsabilidades e minhas demandas pessoais. O meu tempo de estudo voltado para docência me impulsiona a querer participar de tudo que o projeto me permite, por isso, os meus direcionamentos e minhas reflexões estão ligadas na amplitude de novos conhecimentos.

Reflico sobre o projeto de extensão NEDIMPE e percebo a grandiosidade por meio dos nossos encontros e das ações realizadas, isso amplia o conhecimento e traz para o cotidiano profissional uma série de saberes docentes, promovendo aprimoramento nas competências e habilidades através do pensamento crítico, sendo mais proativa.

Silvana Ramos de Assis Freitas

Início o meu relato de experiência destacando que o NEDIMPE se configura como um espaço extensionista que integra as dimensões constitutivas da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A indissociabilidade entre esses eixos é fundamental para a formação de professores críticos, reflexivos e formados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, algo fundamental para elaborar saberes docentes, abordados por Tardif (2002). A extensão universitária tem se constituído como um componente essencial para que estudantes de licenciatura possam vivenciar dimensões do cotidiano escolar, não na mesma perspectiva do Estágio Supervisionado, estabelecendo diálogo entre os saberes acadêmicos e as práticas sociais (Forproex, 2012). Desde 2018 que faço parte do referido projeto e, ao longo de cada ano, outras e urgentes temáticas de estudos foram abordadas e serviram de base para todas as ações desenvolvidas nas atividades propostas pelo coordenador do projeto, professor Mirtiel Frankson.

Ao participar do NEDIMPE pude perceber, de forma experiencial, como as dinâmicas extensionistas favorecem a constituição de um saber profissional que transcende os muros da universidade e se insere no tecido social. Essa experiência nos coloca frente a desafios diversos, tais como a articulação de conteúdos curriculares com demandas reais da Educação Básica, exigindo criatividade, flexibilidade e sensibilidade pedagógica.

Minha atuação no NEDIMPE ampliou e reestruturou de maneira significativa meus conhecimentos da docência em diferentes dimensões: planejamento de atividades, mediação de grupos, elaboração de instrumentos de avaliação e reflexão crítica sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essa progressão profissional está alinhada com os pressupostos de desenvolvimento profissional docente que valorizam a participação ativa em comunidades de prática: atividades em que professores e futuros professores no caso dos licenciandos, refletem coletivamente sobre suas ações cotidianas (Wenger, 1998).

No NEDIMPE, a constituição de práticas reflexivas foi constante. A interdisciplinaridade, a problematização de experiências e a pesquisa como componente curricular nos possibilitaram exercitar a reflexão sobre nossos impulsos e decisões didático-pedagógicas. Isso referenda com a argumentação de Imbernón (2011), segundo a qual as práticas de desenvolvimento profissional docente necessitam ser contextualizadas, colaborativas e orientadas por questões reais da educação contemporânea.

Também, posso citar momento social histórico, o qual o projeto teve que se adequar e valorizar as contribuições de todos os integrantes. O espaço e o espírito coletivos foram colocados em xeque durante a pandemia e precisam ser fortalecidos, pois como alerta Morin (2020), encontraremos o verdadeiro antídoto para a epidemia não na segregação, mas na cooperação, pois mais que o isolamento, o combate aos patógenos virá pela ciência e o conhecimento. E a universidade é seu espaço por excelência. Sua função é formar lideranças que transmitam credibilidade à sociedade, que inspirem confiança, pois, enquanto “[...] os humanos batem boca, os vírus se multiplicam.” (Morin, 2020, p. 25). Com essa citação, destaco um pouco a relevância que o projeto de extensão NEDIMPE tem na Universidade.

Um dos aspectos em destaque e potencialização na participação no projeto foi a interação com estudantes em formação inicial. A interação com futuros professores gerou trocas significativas de saberes, fortalecendo tanto a minha aprendizagem quanto a deles. Essa troca, longe de ser unilateral, promoveu um ambiente colaborativo em que cada participante pôde se reconhecer como co-autor da formação colaborativa da docência. Estudos recentes enfatizam a importância dessas interações no fortalecimento da identidade profissional docente e na constituição de práticas fundamentadas em diálogo e na pesquisa (Nóvoa, 1992).

A diversidade de trajetórias dos estudantes também favoreceu o compartilhamento de experiências e desafios, os discentes estimularam reflexões críticas sobre questões que muitas vezes permanecem latentes no currículo formal. Essa dinâmica dialoga com princípios de formação continuada que posicionam a extensão como uma instância de pesquisa e ação conjunta (Nóvoa, 1992). Compreender os anseios, dúvidas e até medos dos alunos da Pedagogia e áreas diversas me fez entender a importância da minha participação no projeto, pois para além de uma vivência de 28 anos na Educação, está a missão de perpetuar a esperança na mesma, com as trocas, com a experiência e com o brilho no olhar de quem acredita que a educação é a mola propulsora para uma cidadania plena.

Participar de um projeto de extensão como o NEDIMPE permitiu uma aproximação sistemática entre a formação universitária e o contexto real da Educação Básica. Essa conexão é relevante para a efetivação de uma formação docente

que não se restrinja ao domínio de conteúdos teóricos, mas que favoreça a construção de saberes praxiológicos, ou seja, saberes que combinam teoria e prática em contextos reais (Tardif, 2002).

A atuação extensionista também contribuiu para minha compreensão do papel social do professor, ampliando minha visão de formação docente para além das salas de aula universitárias e incorporando dimensões éticas, comunitárias e sociais da educação. Cada escola parceira do projeto, cada relato satisfatório do núcleo gestor e dos docentes, cada oficina realizada e cada vez que conseguimos deixar um pouco de nós nas formações, gerou crescimento e aproximação da realidade da escola, do chão escolar. Essa perspectiva está em consonância com a literatura que considera a extensão universitária como uma via para a formação de profissionais comprometidos com transformações sociais (Forproex, 2012).

Isabela de Melo Rodrigues

O projeto de extensão é importantíssimo para a formação inicial de professores. Na minha formação inicial em Pedagogia na FACEDI-UECE não tive essa oportunidade, na época o foco era ensino, a extensão se concretizava com a Semana Universitária, a pesquisa se limitava a realização do trabalho de conclusão do curso, onde a interação com espaço escolar era no final do curso. Tentei participar do NEDIMPE quando era Gerente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre janeiro de 2021 e abril de 2023, fui a dois encontros, mas em razão das intensas demandas do cargo, se tornou inviável minha participação.

Com a mudança de função e na coordenação desde maio de 2023 do Polo da Universidade Aberta do Brasil, recebi o convite para participar e convidar alunos do Polo que tivessem interesse em ingressarem no projeto de extensão, fiz isso e comecei a participar em 2024 do projeto de extensão NEDIMPE. O coordenador do NEDIMPE, idealizador do projeto, professor Mirtiel Frankson, é um grande articulador junto a Secretaria de Educação do Município de Itapipoca, que viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a comunidade escolar, integrando ensino, pesquisa e extensão.

Encantada com a vivência e experiência no NEDIMPE, no decorrer de cada encontro, refletia e cheguei a expor para os colegas meu sentimento, como desejei que na minha época de formação inicial existisse um projeto desse, que aproxima o acadêmico a realidade, onde no futuro estarão atuando. Talvez não teria sentido tanta dificuldade no meu primeiro emprego como professora de Educação Infantil, pois era difícil a gestão da sala de aula, lidar com comportamento inadequado foi o maior desafio, até pensei em desistir da docência.

Como ressalta, Imbernón (2022, p. 12) “[...] a maioria dos estudos sobre formação permanente, observamos que foi passado de uma fase descritiva, com muitos textos sobre o assunto, a uma mais experimental [...]”. São tempos diferentes e vejo que a ação extensionista possibilita a participação prática na formação, onde se aprende e reflete sobre essa aprendizagem, buscando continuamente soluções transformadoras a partir de uma pesquisa-ação. Hoje com o projeto de extensão, a Universidade possibilita ao estudante adentrar no espaço escolar, conhecer e interagir a partir do primeiro semestre, uma diversidade de saberes, onde desde o início da formação você já começa a olhar e refletir sobre a docência.

Participando do NEDIMPE, há dois anos de forma assídua, reconheço-me como integrante ativa e protagonista, junto aos meus colegas nesse processo formativo. Integro o grupo como ex-aluna da FACEDI/UECE, professora efetiva da rede municipal de Itapipoca, constituindo-me continuamente como docente, em um movimento permanente de reflexão e construção da prática pedagógica. Conforme destaca Imbernón (2022, p. 106), “[...] a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.” E assim vou me constituindo diariamente, nessa troca de saberes, experiências e conhecimentos. Aprendo muito com os integrantes do grupo. Admiro a motivação, dedicação, disponibilidade, desenvoltura de cada participante, e vejo o papel da troca de experiências e saberes entre os professores em exercício do magistério, com os futuros professores das redes municipais da região, os licenciandos.

No ano de 2024 o NEDIMPE acompanhou quatro escolas. Participei das atividades na Escola de Educação Básica Terezinha de Sousa Ferreira Albuquerque, foi minha primeira participação como membro do projeto. O tema central das ações do projeto foi, Gestão de Sala de Aula. Na escola funcionava duas etapas da Educação Básica - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, as atividades foram planejadas para trabalhar a organização dos tempos de aprendizagens das crianças nas duas etapas, englobando todas as ações do professor para criar um ambiente de aprendizagem eficiente, onde os alunos se sintam seguros e motivados a aprender. A equipe foi muito bem recebida pela direção e pelos professores nos três momentos de interação direta: minicurso, oficina e palestra, todos os momentos com ótima participação dos professores.

No debate sobre os desafios encontrados na sala de aula, foram citados: indisciplina, desmotivação, falta de parceria de alguns pais, entre outros. Na formação e no minicurso foram debatidas sobre as diversas tendências pedagógicas, refletindo suas mudanças históricas, políticas e sociais na educação, focando no aluno como protagonista. Além disso, foi citada algumas vantagens de utilizar as tendências mais contemporâneas, como aprender com as tecnologias digitais, onde torna a metodologia de ensino ativa, mais atrativa, dinâmica, facilita a aprendizagem, estimula a criatividade, desperta a curiosidade, entre outras. Professor é um profissional que está a educar para o futuro e as crianças irão ter uma melhor aprendizagem com o incentivo e apoio destes adultos. Como destaca Campos (2016, p. 1):

[...] estamos a educar crianças para o futuro, desenvolvendo o seu espírito crítico, a sua motivação, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu pensamento, a sua tolerância, o respeito, entre outros. Assim sendo, é inestimável, no processo de aprendizagem, renegar os interesses das crianças... Todo processo deve ser focando no desenvolvimento integral da criança [...].

Para colaborar com esse desenvolvimento integral o professor desde a formação inicial necessita de estudos, pesquisas e interações relacionadas teoria e prática, para que possa entender os diferentes perfis dos estudantes e proporcionar uma aprendizagem mais significativa. No ano de 2025 minha experiência foi no Centro de Educação Infantil Manoel Neco Teixeira, apliquei questionários (na sala de planejamento das professoras), ministrei formação junto a equipe (no dia do planejamento coletivo da escola), que teve como tema: Instituições Escolares e Centros de Educação Infantil: reflexões sobre os espaços e ambientes de apren-

dizagem. De forma carinhosa, senti-me acolhida e a formação foi bem interativa. Na atividade prática as professoras apresentaram sugestões de desenvolvimento de atividades nos diversos espaços pedagógicos (cantinhos) do prédio, dentro e fora da sala de referência.

Ressalto que as apresentações foram de forma lúdica, dramatizando como se estivessem com seus alunos. Na exposição da equipe senti a integração do cuidar, do educar e do brincar com responsabilidade, garantindo os direitos de aprendizagem, como proposto na Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018, p. 25): que são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”. Observei a competência profissional, no saber ensinar, quando acompanhei cada apresentação. Como profissional em constituição, voltei no tempo e recordei minha última experiência em sala, na educação infantil (2017-2020), onde passei por um período muito difícil que foi a pandemia, quantas lembranças, como diz Tardif e Lessard (2014, p. 55) “[...] nenhuma história de vida é apenas uma simples trajetória isolada[...]”, foram muitas histórias construídas, num processo dinâmico em um tempo e espaço experimentado coletivamente, envolvendo valores e atitudes. Nesse sentido, cada apresentação me fez voltar no tempo, aproveitei e ampliei meus conhecimentos, com cada metodologia, cada estratégia, para aplicar no meu dia-a-dia.

O NEDIMPE me despertou o desejo de visitar a primeira instituição onde comecei minha docência em 1996, fui até a Sociedade de Promoção e Apoio a Famílias de Itapipoca (SOPRAFI), especificamente no CEI Juranda, para solicitar apoio na oficina que iria ministrar de instrumentos musicais, onde conheci alguns instrumentos confeccionados pela diretora, professoras e crianças, além do mais, junto à equipe foi preparado uma apresentação das crianças, cantando e usando alguns instrumentos musicais feitos com materiais recicláveis.

O projeto de extensão NEDIMPE contribuiu de forma significativa para o aprimoramento da minha leitura, escrita, conhecimentos e expressão oral, proporcionando maior segurança na comunicação. O projeto me incentivou a prática da pesquisa e do estudo sistemático, fortalecendo perspectivas de progresso no meu desenvolvimento profissional. A participação no NEDIMPE também oportunizou a elaboração de artigos científicos, participação em congressos, seminários, Semana Universitária da UECE, elaboração de relatos de experiência como este e a participação em banca de avaliação de monografias, ações que qualificaram meu currículo acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências extensionistas promovidas pelo NEDIMPE contribuem significativamente para o fortalecimento da formação docente, ao articular saberes acadêmicos, saberes da prática e da pesquisa, via extensão. Dessa forma, promovem uma formação docente mais crítica, colaborativa e sensível às demandas socioculturais contemporâneas, reafirmando o papel social da universidade e o compromisso com a transformação da realidade educacional.

Nesse contexto, a participação no projeto permitiu o fortalecimento de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas, reafirmando o papel da extensão universitária articulada às atividades de ensino e de pesquisa. Tal integração se demonstrou fundamental para a formação crítica e comprometida com as de-

mandas reais do contexto educacional, superando a compreensão da extensão como mero cumprimento de exigências curriculares e a reconhecendo como espaço privilegiado de formação continuada para os docentes.

Evidenciamos a relevância e o potencial formativo do projeto de extensão NEDIMPE na medida em que constituem espaços privilegiados de interação entre docentes, discentes e comunidade escolar, possibilitando a produção e a socialização de saberes, a troca de experiências e a constituição coletiva de conhecimentos, fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desejamos que a cada ano seja ampliada a participação dos estudantes da Facedi e de outras instituições. Temos a perspectiva que se amplie também o número de professores da Educação Básica que já atuam na docência ao projeto de extensão NEDIMPE. Esse projeto que contribui para o aprimoramento das nossas leituras acadêmicas, escritas e interações, que incentiva a prática da pesquisa e do estudo sistemático, com ações extensionistas que qualificam nossos currículos acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

- BENETI, Marcelo. **A importância da formação continuada**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017/2018. Disponível em: - https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: jan. 2026.
- Cambridge University Press, 1998.
- CAMPOS, Inês Isabel Ferreira. **A motivação no processo educativo**: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal), 2016. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf> Acesso em: jan. 2026.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão, 2012.
- HAUSCHILD, Cristiane Antônia; GIONGO, Ieda Maria; QUARTIERI, Marli Teresinha (Org.). **Formação de professores e Educação Básica**: diálogos entre ensino e pesquisa. Porto Alegre: Editora Criação Humana; Evangraf, 2017. 178 p.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. (Org.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFC, 2022. E-book. 200 p.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação profissional**: entrevista. Educar em Revista. Curitiba, v. 38, e88222, nov. 2022, Nóvoa, António. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em jan. 2026.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SANTOS, Marcos Pereira dos (Org.). **Formação docente**: importância, estratégias e princípios. v. 1. Curitiba: Bagai, 2020.

SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 357 p.

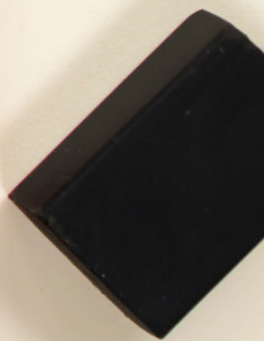
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WENGER, Etienne. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge:

PARTE III

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA





Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



10

ARCABOUÇOS DA OPRESSÃO E DIVERSIDADE SEXUAL NO SEIO EDUCACIONAL: BASES INDUTIVAS DE GÊNERO E HOMOFOBIA

 10.29327/5798832.1-10

Dávillo de Lima Ferreira¹
Wildeni Gomes Silva²
Débora Simplicio da Silva³
Francisca Maurilene do Carmo⁴

1 Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

2 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo na Rede Municipal de Ensino de Caucaia.

3 Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Caucaia.

4 Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento Teoria e Prática da Educação da Universidade Federal do Ceará, bem como do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC na Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade.

INTRODUÇÃO

Conforme esclarece Marx em seu *Posfácio da Segunda Edição de O Capital*, não há, nem pode haver método científico previamente estabelecido a se seguir na pesquisa, pois o ponto de partida para o conhecimento só pode ser a própria matéria a ser conhecida:

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (Marx, 1985, p. 20).

Nesse sentido, a investigação aqui proposta exigiu a captura imanente do tema. Dito de outro modo, procuramos auxiliar por meio da reflexão marxista o trançado determinativo acerca da temática da homossexualidade.

Dada a natureza de nosso objeto, a investigação se caracteriza como um estudo eminentemente teórico-bibliográfico, de cunho qualitativo e documental, pretendendo contribuir, no plano da construção teórica, para a compreensão, à luz da ontologia marxiana e de autores marxistas, do fenômeno em pauta, no que diz respeito a homossexualidade.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993, p. 21).

Apregoamos a verdadeira postura sobre a temática, entendendo que:

A compreensão dialética nos remete ao universo econômico-social e histórico e daí decorre a necessidade de fundamentação para compreender o alcance ético-existencial e sócio-político das propostas sobre sexualidade humana. Entendemos a dialética no sentido dado por Prado e Kraprivine (1969), como “concepção de mundo”, como um método que: em oposição ao método metafísico de abordar e analisar os objetos do pensamento e do conhecimento, considera antes as relações, o “conjunto” e a “unidade” universal donde decorrem tais relações; e é nessas relações, sejam no espaço, sejam no tempo (quando mais propriamente se denominam “processos”) é nelas que a Dialética vai procurar e determinar os “indivíduos” e sua “individualidade” própria: o homem será caracterizado, individualizado, em função de suas relações biológicas, sociais, etc. [...] (Prado Jr, 1969, p. 13).

Definimos a dialética em sua conformação processual e histórica. Ademais, adotamos a definição de Sartre que diz:

Nada mais é dialético do que o movimento real, o complexo movimento do mundo e do pensamento, numa síntese dinâmica, ação

recíproca, a negação, a contradição e o dinamismo, à qual a lógica estática não atribui senão valor negativo, mas a consciência dialética transforma-a em elemento ativo e fecundo, sem o qual não há desenvolvimento nem vida (Sartre, 1985, p. 55).

Além disso, expandimos o conceito com a visão de Marx e Engels, quando dizem que:

[...] o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida: passo esse que é condicionado por sua organização corporal (Marx; Engels, 2007, p. 76).

Adentrando no campo mais puramente filosófico, compreendemos a visão dialética como a concepção de mundo que objetiva perceber as coisas em suas relações dinâmicas e eivadas de potencial de mudança e, ao mesmo tempo, como método de investigação da realidade.

É oportuno situar nosso trabalho na perspectiva marxiana, haja visto que já fizemos um bom apanhado sobre o que é dialética. Para isso, retomamos Engels, no manuscrito *“O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”*, que nos mostra de forma descritiva como do trabalho, categoria essencial, decorreu o salto ontológico do homem como ser social:

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e a pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram às nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião (Engels, 1876, p. 6).

A categoria atividade vital consciente, isto é, o trabalho, representa o salto evolutivo entre o humano e os demais seres vivos. O trabalho é vontade humana posta em prática, “[...] nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo” (Engels, 1876, p. 7). Diferente dos animais, cuja vida é circunscrita pelos limites impostos pela natureza, o homem torna-se mais humano quanto mais faz recuar as barreiras naturais.

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A FORMAÇÃO DO SUJEITO NO TECIDO SOCIAL

Trazendo para o chão da nossa área, a Educação, como complexo criado pelo trabalho, nada mais é que o conjunto de representações, hábitos, normas, costumes e leis, regras e instituições que regem um grupo humano. Para Nunes (2012, p. 9), a Educação é:

[...] um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz educação à escolarização ou instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes.

Diante disso, entendemos que a educação é um dos subsídios básicos da estrutura social, e enquanto instituição se sedimenta como a estrutura ideológica mais importante para a reprodução e manutenção dos grupos sociais. Portanto, a fim de arrematar a discussão, lançamos mão do que Nunes (2012, p. 10) nos diz:

As sociedades serão mais ou menos eficientes em sua reprodução como grupo social e seus valores, mantendo por mais tempo sua própria sobrevivência institucional, se puderem manter um sistema de educação sólido, sustentado sobre elementos que lhe garantam a reprodução e continuidade, das antigas para as novas gerações. Pela mesma via consolidam-se as mudanças sociais e as transformações de valores e comportamentos estruturais.

Rompendo com a lógica formal, a Educação Sexual se apresenta como um dever histórico, com finalidade de reconstrução dos enredos e projetos que temos sobre o homem. Segundo Nunes (2012) a sexualidade é o campo de giro ontológico do antropocentrismo para o biocentrismo restaurador das dimensões ecológicas dialógicas e integradoras. A sexualidade é a busca mesma da estética e da política significativa e plena da existência.

A fim de alcançar uma dimensão política e existencial, ética e estética da compreensão da sexualidade, apoiamo-nos em Vasconcelos (1971, p. 111), quando o autor diz:

Educação sexual é poder abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre as suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria então de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que lhe pode dar significado e vivência autênticas: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. Uma educação estética co-

briria perfeitamente essa lacuna. Afinal, quando uma educação sexual conseguisse efetuar a passagem de uma motivação pornográfica da sexualidade para uma motivação em que a busca da beleza sensível fosse um estimulante mais poderoso que a obscenidade, ela já teria colocado as bases necessárias para que o indivíduo, daí por diante, resolvesse humanamente sua sexualidade

Nos parece que uma educação sexual não pode abstrair, inicialmente, um questionamento crítico das noções sexuais, pois, definitivamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas forjar as condições objetivas para que esta seja desenvolvida, seja criada. Para tanto, é necessário adotar uma perspectiva criativa.

Retomando a ideia de que a educação sexual possui um sentido criador e que a sexualidade se expressa ligada à sensibilidade humana, podemos afirmar que a sexualidade tem sua veia humana no erotismo. Tal palavra:

“Designa exatamente aquilo que no homem faz a sexualidade humana, a sua capacidade de inseri-la num contexto simbólico-significativo, de fazer dela uma sinalização e uma mensagem, um chamado e uma conquista. Os ritos da sexualidade, a corte amorosa, a provocação sensual que se manifesta no olhar, nos gestos, enfim em toda a corporeidade, são as variadas faces do erotismo, que se radica, enfim, numa valorização e numa dignificação do corpo” (Vasconcelos, 1979, p. 35)

A educação sexual emancipatória é um dos mecanismos de ação política para sensibilizar pessoas e criar possibilidades, mas não o único. O trabalho de refletir sobre a sexualidade humana, para compreender sua dinâmica social e da construção histórica pode, entre suas múltiplas possibilidades, ser mais averiguada e conhecida à medida que se expuserem seus alicerces reais e sua gênese material e histórica.

Diante de nosso percurso metodológico, nada mais justo que assinalar para uma discussão que nos leve a entender a filosofia do corpo e a conceituar algumas categorias. De início, queremos apontar que quando abordamos gênero e sexualidade, não significa dizer que tal termo estará ligado ao sexo biológico, mas sim com a relação de coexistência entre dois princípios opostos na vida social de um sujeito. A questão de fundo é: Como sexualmente se comportam aqueles que possuem papéis definidos nessa sociedade, ou seja, “homem” e “mulher”?

Tal comportamento se desenvolve quando a sociedade separa o modo particular de cada sexo biológico, delegando, portanto, a conduta que pertence ao homem e o lugar social da mulher. Dessa forma, questionamos qual a relação de poder que a figura masculina tem sobre a figura feminina. Essa compreensão, à primeira vista nos aponta para uma reflexão: Será que sempre houve tal domínio de um sobre o outro?

Marco Aurélio Prado utiliza, em sua obra *Preconceito contra homossexualidades*, a conceituação trazida por Rohden em que este assevera que:

Para que possamos ter uma compreensão mais abrangente das experiências sexuais, é necessário mantermos uma postura crítica quanto às propriedades atribuídas ao mundo natural ou cultural,

reconhecendo a variabilidade existente nessas atribuições (Prado, 2008. p. 52).

Ainda sob o mote da questão dualista: gênero x sexualidade, entendemos como necessário apontar uma significação para o termo “Gênero”, sugerindo-nos uma imagem de comportamento.

A palavra gênero teve seu início com o Movimento Feminista nos anos 1990, recebendo nesse momento histórico a nomenclatura de movimento queer ou teoria queer⁴. Sabe-se que sempre houve uma grande dificuldade de se realizar estudos sobre a temática, sobretudo quanto as caracterizações anteriores que nos apresentava as mais diversas ideias de binarismo, heterossexismo, dentre outras.

Destarte, os autores Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado (2008) nos dizem que mais do que comportamentos, a teoria Queer disseca, sobretudo dicotomias, rótulos, normas e principalmente a heteronormatividade.

Vale lembrar, nesse momento, que quando nos referendamos a questão de gênero, estamos apontando diretamente à sexualidade enquanto categoria maior, visto que sua importância se revela pertinente e está presente em nossas expressões cotidianas, em nosso ser e agir, vir e devir, como seres sexuados, os quais possuem orientação sexual definida.

Para se compreender objetivamente o remontar dos fatos, é importante se apoiar na história da sexualidade humana que assim como a história da problemática do gênero, foi construído sob a égide de várias transformações ao decorrer dos séculos e dos mais diversos modos de produção. Diante de tal percepção, começamos nossa explanação afirmando que os séculos XVIII e XIX se configuraram como o momento histórico de mudança na estrutura familiar ocidental. Não obstante, sabe-se que houve uma influência das Ciências Biológicas, bem como do Poder Judiciário e Médico, a fim de ter sob controle as ditas “perversões”, que hoje compreendemos como comportamento. Como se não fosse o bastante, outras instituições, ainda atuais, se somam na tentativa de negar a sexualidade humana. São elas: a Igreja, a Escola e o Estado.

Posto isso, afirmamos que a homossexualidade é:

[...] mais que o comportamento sexual entre pessoas do mesmo sexo é mais que a orientação do desejo sexual para pessoas do mesmo sexo, e é mais que nutrir afetos por pessoas do mesmo sexo. A homossexualidade pode abranger todas essas características, parte delas ou ainda ultrapassar essas definições através dos complexos arranjos culturais que o ser humano é capaz de criar (Prado, 2008, p. 28).

A homossexualidade também teve seu percurso histórico, assim como a questão de gênero. Atualmente, ela é pauta nas diferentes áreas do conhecimento e na sociedade, gerando muitas polêmicas e discussões. Vale lembrar que durante a década de 1960, os homossexuais ganharam visibilidade no campo público e político, além disso a sexualidade também passou a ser pautada com outro olhar. As mudanças políticas, econômicas e as transformações culturais influenciaram fortemente nesse processo todo.

É de nosso interesse também compreender qual a relação entre sexualidade e homossexualidade. Partindo desse questionamento, comungamos com Prado (2008, p. 34), quando o mesmo adverte que:

[...] a homossexualidade e a sexualidade de um modo geral só podem ser compreendidas em relação ao meio sociocultural que dá contorno e abriga os comportamentos e as concepções sexuais.

Tal comentário nos permite pensar o seguinte ponto: sexualidade *versus* homossexualidade. Marco Aurélio Máximo Prado apresenta três concepções diferentes de sexualidade, nas quais discute sobre os entendimentos de Costa, Giddens, Loyola, Rohden e Toniette. Tais categorias são: 1) o modelo do sexo único; 2) o modelo do dimorfismo radical e da diferença biologicamente determinada; e 3) a resignificação da sexualidade pela diversidade sexual.

No primeiro, o modelo do sexo único, não haviam diferenças entre sexos, porém neste o corpo feminino era avaliado como imperfeito. Do mesmo modo, não haviam os termos heterossexual e homossexual. Portanto, concluímos que todas estas nomenclaturas foram construídas ao longo da história do mundo dos homens.

No segundo modelo, chamado de dimorfismo radical, visto no final do século XVIII e início do XIX, oriundo da ciência moderna, inaugura-se uma relativa diferença entre homem e mulher, na qual o partícipe possuidor do sexo feminino era tido como díspar do masculino. Por conseguinte, biologicamente verificado, vindo à tona uma desigualdade entre os sexos. Neste mesmo modelo, nascem os termos heterossexual e homossexual, no qual a heterossexualidade é naturalizada e a homossexualidade, que anteriormente era vista como crime ou pecado, passa a ser categorizada no rol das doenças e perversões.

No terceiro e último modelo, o chamado de diversidade sexual, inaugurado em meados do século XX, surgem novos grupos sociais e as chamadas Organizações não governamentais (ONG's), que buscam discutir a homossexualidade seriamente, sem preconceitos, pautando a diversidade sexual da época. Havia ao mesmo tempo uma modificação no que tocam os discursos daquele momento, sendo assim o preconceito de gênero e sexual passaram a ser debatidos de uma outra perspectiva. Logo, os homossexuais ganhavam um pouco mais de visibilidade, mas ainda longe do ideal.

Na esteira da discussão do gênero e da homofobia, sofrem, em todas as esferas da vida, mais preconceito, discriminação e opressão quem é lésbica ou bissexual. Fazendo um corte de classe, afirmamos que as mulheres ricas e as pobres são tocadas pela homofobia e pelo machismo de formas muito distintas.

O atraso de nossa sociedade é medonho. A prova de tal fato se apresenta no modo como a sexualidade das mulheres lésbicas é tratada, ou seja, como um mito. Ao longo da história, os direitos das mulheres foram negados em vários aspectos, sejam eles: sociais, econômicos, mas há um que possui um trato mais subjetivo e que diz respeito à individualidade humana: o direito de amar e de ter prazer.

Nessa mesma perspectiva, afirmamos que as mesmas foram e são tratadas como objeto sexual masculino, ou simplesmente, reduzidas ao papel de reprodutoras, cabendo a elas a responsabilidade de cuidar das crianças e de tocar as

tarefas domésticas.

Quando falamos em mulheres, não nos referimos apenas ao sexo biológico, mas também à identidade de gênero. Nossa sociedade desconhece ou ignora as mulheres trans, rejeitando e demonstrando mais preconceito ainda com este setor social. É necessário entender que identidade de gênero (feminino, por exemplo) e orientação sexual (homo, hétero ou bissexual) são coisas completamente diferentes.

Desde a infância, mulheres e LGBTs sofrem todo tipo de opressão, sejam das inocentes piadinhas ouvidas no cotidiano ou até mesmo agressões físicas. Com isso, não há autoestima que suporte, gerando consequências diversas, sejam elas o completo isolamento, depressão e até suicídios, casos estes que não são poucos.

A educação formal também cumpre seu papel nefasto, isso se traduz quando promovem as falsas ideologias de que mulheres são inferiores aos homens, por exemplo. Na escola, por meio de festividades como o dia dos pais e o das mães, se legitima o tempo inteiro somente o modelo heteronormativo familiar. Portanto, quem não reza esta cartilha, logo deve ser rejeitado, pois não obedece ao padrão construído pela sociedade patriarcal.

O mesmo desserviço também é firmemente cumprido pelas mídias em geral. Quando não torna invisível, ridiculariza as mulheres lésbicas e bissexuais, trata de modo repugnante, as tornam vilãs ou qualquer coisa que não seja um arquétipo a ser adotado. Em outros momentos, abordam a mulher lésbica como um produto exótico volvido ao prazer masculino. Em outros termos, a lésbica é reduzida a um fetiche sexual.

Visto isso, constatamos que algo tão perverso contribui para que as mulheres lésbicas ou bissexuais, cis ou trans, sofram diretamente com a opressão, assim como tenham a possibilidade de serem vítimas de estupro em uma escala muito maior.

Infelizmente, não existem dados suficientes que mostrem essa realidade objetiva para a população, o que representa um descaso enorme diante dos fatos. Porém, em outros lugares do mundo, o “estupro corretivo” se evidencia como uma alarmante preocupação. Tal crime aterrorizante se justifica pela absurda ideia de que a homossexualidade feminina seria curada ou corrigida, além disso, o estupro serviria como uma forma de punição para a mulher não-hétero.

Na esfera do trabalho, é sabido que mulheres, negros e LGBTs são mais explorados, recebendo menores salários, e como se não fosse o bastante, ocupam os postos mais precarizados, sem condições efetivas de trabalho. Cabe aqui salientar que também sobre as mulheres lésbicas e bissexuais o assédio sexual e moral é ainda maior.

Em se tratando das mulheres que são travestis ou transexuais a realidade é ainda mais severa, dura, hostil. Tais mulheres são subjugadas volta e meia a todo tipo de humilhações. Expulsas de casa ainda na juventude, a grande maioria delas não encontra outra forma para sobreviver que não a prostituição, tornando-se assim, muito vulneráveis às dificuldades diversas e violência absurda. Por muitas vezes, até o direito de uso do banheiro é negado a elas.

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) revela o dado alarmante que diz que 90% das *trans* se prostituem, número este que reflete uma re-

alidade assustadora. Sabe-se também que o nível de desemprego no Brasil gira em torno de 8%, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contudo essa taxa aumenta para 90% em relação às mulheres trans. Na mesma referência, vale lembrar que a expectativa de vida de uma travesti e transexual brasileira gira em torno dos 30 anos, enquanto a expectativa de vida de um brasileiro médio é de 74,6 anos. Outro dado importante é que ainda não foi aprovada uma Lei de identidade de gênero no Brasil. Sabe o que gera tudo isso? A transfobia.

As lésbicas cumpriram o papel decisivo em diversos processos e mobilizações históricas, além de organizar os movimentos de esquerda no mundo inteiro e a luta contra a opressão. Sendo assim, é necessário resgatar este espírito combativo e tocar as suas bandeiras. Mesmo assim, embora sejam tão aguerridas, passam por dificuldades dentro das próprias organizações e movimento.

Grande parte dos debates dos movimentos contra opressão se deu sobre a pauta da dupla opressão⁹. Durante a chamada “segunda onda”, as mulheres heterossexuais que compunham o movimento feminista e que objetivam ressaltar o estereótipo feminino, não queriam ver atreladas as suas bandeiras as reivindicações à uma parte das lésbicas que possuíam identidade de gênero masculina, portanto a luta pela libertação feminina, de acordo com essa postura, não podia estar associada às questões das lésbicas mais masculinizadas. Percebemos com esta lógica que isso reflete a reprodução do machismo e até um certo grau de alienação dentro do próprio movimento feminista nesta etapa. Outro setor achava que simplesmente as bandeiras específicas das lésbicas eram de pouca importância, ou seja, secundarizavam as pautas desse grupo característico, indo na contramão dos direitos humanos e se conformando enquanto traço contrarrevolucionário. Dessa forma, observamos que houve e ainda há uma dificuldade histórica de colocação das lésbicas no movimento e de defesa de suas bandeiras para atuação.

No cenário brasileiro, em 1979, surgiu a primeira organização combativa homossexual, designada “Somos”. Mesmo sendo uma organização de luta dos LGBTs, havia machismo em seu interior, logo, um segmento de mulheres que compunha o grupo decidiu romper e fundar seu próprio espaço, o GALF (Grupo de Ação Lésbico-Feminista).

As duas organizações citadas anteriormente, surgiram ainda durante a ditadura militar no Brasil. Em 1980, aconteceu o primeiro ato público do “Movimento Homossexual Brasileiro”, o MHB. O que motivou o protesto foi a violência policial que vitimou vários LGBT's. Sabe-se que tal ato reuniu centenas de manifestantes em São Paulo e contou com o apoio de feministas, estudantes, e ainda integrantes do movimento negro.

O grupo Somos e a luta das lésbicas também foi influenciado por outros movimentos históricos, e aos nossos olhos, o principal deles foi: a “Revolta de Stonewall”. Depois desta rebelião, os LGBT's se organizaram e, no primeiro aniversário desse acontecimento, realizaram uma enorme passeata para afirmar que tinham orgulho de serem como eram, rejeitando os rótulos de doentes, perversos e outros que a sociedade lhes atribuía.

A partir de então, o dia 28 de junho se tornou um dia de luta, o Dia do Orgulho LGBT. Muitas conquistas foram consequências desta organização que enfrentava o Estado burguês e suas instituições, como a polícia, por exemplo. A pa-

rada LGBT sempre foi o momento em que travestis, transexuais, lésbicas e gays “saíam de seus armários” para anunciar que, além de existir, estavam ali para resistir e lutar contra o preconceito e a discriminação.

Para além da visibilidade, a Parada do Orgulho LGBT de 2015, ocorrida em São Paulo, caracterizada como a maior do país, gerou discussões a partir do momento em que houve uma encenação com uma travesti sendo crucificada. Viviany Belebony se apresentou dividindo opiniões. Primeiramente, não nos surpreendemos com o fato de que na Parada surgissem respostas aos fundamentalistas que incentivam incansavelmente hostilidades contra LGBT's. Também defendemos que dar visibilidade às pessoas trans é algo não apenas legítimo, como indispensável, visto que as trans são as que mais sofrem com a violência homofóbica.

A nosso ver, a tarefa do movimento LGBT é seguir denunciando as mazelas e todos os ataques que os fundamentalistas e os governos têm imposto aos oprimidos da classe trabalhadora. A história demonstrou e nossa realidade nos indica que é preciso resgatar o espírito de luta de Stonewall.

Ainda que a história nos aponte que é indispensável que a luta contra as opressões seja organizada e levada adiante juntamente com as demais lutas da classe trabalhadora. Até os dias atuais, lésbicas e bissexuais, o que compreende também muitas mulheres trans, se deparam com gigantescas dificuldades em organizar-se. Contraditoriamente, até mesmo o movimento LGBT e os movimentos feministas hegemônicos, ainda são espaços que reproduzem a homofobia, o machismo e a transfobia. Muitas organizações contra a opressão se limitam a enfrentar a homofobia através das instituições e tendo por objetivo algumas reformas, mas tendo claro que o capitalismo é um sistema que reproduz e se beneficia das opressões para melhor explorar os trabalhadores. A luta pelo fim das opressões não pode ser uma luta somente por reformas ou por assimilação. Nossa libertação só virá com a superação deste sistema político, econômico e social. A luta pelo fim do machismo, do racismo, da homofobia e da transfobia é uma luta pelo socialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nosso trabalho, tentamos conceituar termos que permeiam todo nosso debate, como por exemplo sexualidade e homofobia. Verificamos o tema dentro do contexto social e da atual crise capitalista, para chegarmos na relação de educação e sexualidade. Podemos perceber que a sexualidade tem temporalidade, história e uma construção, marcadas por ideologias dominantes e aspectos sociais. À luz da teoria marxista, apresentamos tarefas para o movimento LGBT e discutimos as políticas públicas vigentes destinadas ao setor. Diante disso, entendemos que se faz necessário a organização e expressão homossexual através de instrumentos de luta dos homossexuais da classe trabalhadora, resgatando a energia combativa de Stonewall. O sistema capitalista divide os oprimidos em grupos restritos, os chamando de minorias, os atingindo de uma só vez. É preciso entender que a luta de um, deve ser a lutar do todo. A opressão é apenas uma, e o maior opressor é o sistema capitalista, que manipula, maltrata e explora trabalhadores do mundo inteiro.

REFERÊNCIAS

- ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> Acesso em: 30 de outubro de 2025.
- MARX, Karl. **Posfácio à segunda edição de O capital**. São Paulo. Abril Cultural, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo. Boitempo, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. Hucitec, 1993.
- NUNES, César. **Educação, sexualidade e complexidade humana**. Campinas. Papyrus, 2012.
- PRADO JR., Caio. **A dialética do conhecimento**. São Paulo. Brasiliense, 1969.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo. Cortez, 2008.
- SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- VASCONCELOS, Jorge. **Educação sexual: da repressão ao diálogo**. Rio de Janeiro. Vozes, 1971.
- VASCONCELOS, Jorge. **Erotismo e sexualidade humana**. São Paulo. Vozes, 1979.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



11

STORYTELLING COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

 10.29327/5798832.1-11

Cinthy Monick Pereira de Carvalho¹
Bruno de Sousa Santos²

¹ Pedagoga. Especialista em Educação Especial Inclusiva. cinthyampcarvalho@gmail.com

² Licenciado em Música. Especialista em História da Arte e Musicoterapia. Brunosantos0214@gmail.com

INTRODUÇÃO

A globalização e a inovação tecnológica modificaram os modelos de comunicação e as práticas sociais (Oliveira, 2020). Assim, concebemos que no espaço escolar contemporâneo, dominar o conteúdo não é suficiente, especialmente, para os educadores que são responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento dos estudantes. É necessário conhecer e elaborar práticas pedagógicas que façam uso de diversas ferramentas para despertar no aluno o pertencimento e possibilidade de intervenção em sua realidade.

A definição do tema, *storytelling* como prática de letramento na alfabetização, justifica-se pela importância de buscar estratégias de letramento mais significativas que instiguem a participação dos alunos. Nesse cenário, o *storytelling* ganha notoriedade por transformar o simples ato de contar histórias em oportunidade de interação, criação, reflexão, entre o aluno e o conteúdo abordado, criando um ambiente propício para ocorrer uma aprendizagem significativa que auxilie na resolução de problemas dentro ou fora dos espaços educacionais.

Assim, levantar debates acerca de estratégias que dialoguem com o contexto social dos alunos é imprescindível e urgente. Diante desse contexto, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o *storytelling*, compreendido como prática de linguagem, pode ajudar para o letramento no processo de alfabetização?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é refletir acerca das contribuições do *storytelling* como prática de letramento no processo de alfabetização, compreendendo a narrativa como mediação entre linguagem, cultura e formação do leitor. Com esse intuito, foram delineados os seguintes objetivos específicos: compreender o conceito de *storytelling*, discutindo a sua relação com a narrativa, a linguagem e a construção de sentidos; analisar os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento, entendendo-os como processos complementares vinculados às práticas sociais de leitura e escrita; e discutir o *storytelling* como prática de letramento e alfabetização.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a investigação será conduzida por uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, com vistas a refletir acerca das contribuições do *storytelling* como prática de letramento no processo de alfabetização, permitindo a compreensão das principais colaborações teóricas e metodológicas sobre o tema. Para tanto, serão analisados estudos e produções acadêmicas que tratam da relação entre alfabetização, letramento e *storytelling* no contexto educacional, com argumentos fundamentados, sobretudo, em Xavier (2015), Valença e Tostes (2019) e Soares (2021).

Este estudo está organizado em introdução que traz uma breve apresentação do tema, a justificativa da investigação, o problema e objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada e os autores selecionados para fundamentar os argumentos do texto; o referencial teórico sistematizado em três subtópicos que esclarece, por meio de uma cuidadosa revisão bibliográfica, conceitos indispensáveis para a compreensão do tema; e por fim, as considerações finais que demonstraram as conclusões deste estudo e uma proposta para pesquisas posteriores acerca do assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo apresenta discussões fundamentais para a compreensão do objeto de estudo, organizado em três seções: *storytelling*: narrativa, linguagem e construção de sentidos; alfabetização e letramento: da aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita; e o *storytelling* como prática de letramento no processo de alfabetização, relacionado às práticas sociais que sustentam a análise proposta.

Storytelling: narrativa, linguagem e construção de sentidos

As histórias, segundo Xavier (2015, p. 20) “sustentam nossos valores básicos, as religiões, a ética, os costumes, as leis, os múltiplos aspectos culturais que nos cercam. Histórias nos dão segurança, estabilidade grupal, erguem celebridades, empresas e nações.” O *storytelling* é relacionado, geralmente, às histórias transmitidas oralmente através de narrativas pelos mais velhos e isso ocorre desde as pinturas rupestres feitas pelos humanos nas cavernas. Portanto, a ação de contar histórias não é uma novidade e está presente em nosso cotidiano precedendo até mesmo a criação da escrita.

Narrar histórias no espaço escolar é uma estratégia que possibilita o desenvolvimento da oralidade do aluno, pois, na tentativa de apresentar o que ouviu, ele precisará pensar e refletir, resumindo, reformulando, citando e comentando para tentar se aproximar dos fatos ocorridos na história (Sepúlveda; Teberosky, 2016).

A tradição oral utiliza a contação de histórias e ao enriquecê-las com elementos que integram o *storytelling*, como o uso de diversos instrumentos e mídias para reforçar e ensinar valores e crenças de comunidades, planejar os espaços pedagógicos considerando a heterogeneidade e diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos, podem possibilitar a formação de uma sociedade mais colaborativa, empática e inclusiva (Valença e Tostes, 2019).

Diante disso, é fundamental entendermos e distinguirmos o conceito de *storytelling* e contação de história, visto que o *storytelling* transcende o ato de narrar algo. Adilson Xavier, em sua obra intitulada “*Storytelling: histórias que deixam marcas*”, explica o vocábulo a partir de três perspectivas:

Definição pragmática: Storytelling é a tecnarte de elaborar e encaixar cenas, dando-lhe um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central. Definição pictórica: Storytelling é a tecnarte de moldar e juntar as peças de um quebra-cabeça, formando um quadro memorável. Definição poética: Storytelling é a tecnarte de empilhar tijolos narrativos, construindo monumentos imaginários repletos de significado (Xavier, 2015, p. 11).

Apesar de possuir diferentes compreensões, esse termo faz alusão a uma prática antiga de comunicação. Todavia, o *storytelling* sobressai à contação de história por admitir que o grupo colabore com a narrativa, envolvendo-se ativamente no processo de construção da aprendizagem.

Apoiados em uma fundamentação efetiva, vincular *storytelling* e educação

pode ser valioso, pois o educador conquista a interação do grupo, e o grupo recebe uma aula mais instigante à medida que a aprendizagem se apresenta mais dinâmica. Além de viabilizar que o estudante, através da sua participação na história, desenvolva a imaginação e a criatividade, sistematize ideias e argumentos, amplie o interesse e a atenção, escute e acolha várias opiniões e manifeste os seus pensamentos.

O *storytelling*, como metodologia, é definido por Valença e Tostes (2019, p. 222), como “narrativas com significado social ou cultural para promover a reflexão acerca de conceitos e valores, de forma a consolidar essas ideias abstratas por meio da percepção da relevância e significância de tais conceitos e valores a um grupo de indivíduos.” Portanto, temáticas mais complexas que poderiam provocar obstáculos, dificultando a assimilação dos alunos e atrapalhando a consolidação dos objetivos pedagógicos do professor, são ressignificadas com o uso do *storytelling*.

Ainda sobre o processo de aprender, Domingues (2023, p.11) enfatiza que “o professor precisa deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo criador”. Contudo, um dos desafios mencionado frequentemente pelos docentes é a dificuldade em manter o foco e a atenção da turma para que o aprendizado aconteça, como se o interesse do aluno estivesse para além do espaço escolar. Nesse sentido, o *storytelling* surge como “uma estratégia de ensino a fim de mostrar aos professores que boas histórias também podem ser produzidas no contexto escolar, sendo capazes de manter os estudantes atentos durante o desenvolvimento dos conteúdos” (Oliveira, 2020, p. 12).

Assim, quando os estudantes são convidados a colaborar com a construção do conteúdo abordado, deixam de ser meros ouvintes, participam com suas ideias e conhecimentos prévios, criam e modificam histórias, são contemplados com a manutenção do foco, o envolvimento com o tema e uma maior probabilidade de fixação do conhecimento apresentado. Para que isso ocorra, é indispensável que o professor cumpra a sua função de mediador da aprendizagem e planeje estratégias apropriadas que visem ampliar as interações. Entretanto, Oliveira nos traz a reflexão de que “a interação não se define apenas entre professor e aluno, mas também pela relação com o contexto em que a aprendizagem ocorre” (2020, p. 25). Entendemos contexto como os diferentes espaços em que os sujeitos vivenciam inúmeras experiências, configurando-se como lugares múltiplos que dialogam entre si.

É nessa conjuntura que evidenciamos as metodologias ativas, percebendo os estudantes como cidadãos aptos a participarem efetivamente do processo de elaboração do seu conhecimento, modificando o processo de aprendizagem e alterando a função dos seres que participam do processo. Levando em conta que os indivíduos aprendem em ritmos e tempos distintos, a inclusão de metodologias ativas manifesta-se como um ótimo recurso que visa ampliar o engajamento estudantil.

Valença e Tostes (2019) acrescentam que a inserção da metodologia do aprendizado ativo irá transformar a contação de histórias em *storytelling*. Dessa forma, o professor deve planejar previamente suas aulas, definir os objetivos pedagógicos que deseja atingir, conduzir o processo e provocar reflexão nos alunos para gerar engajamento. Tais ações, devem ser sistematizadas de maneira flexível e dinâmica, rompendo a relação de autoridade entre docente e discente,

proporcionando um espaço de interação, contribuição e tentativas de resolução dos desafios propostos sempre relacionados à realidade em que vivem.

Diante disso, o *storytelling* emerge como um recurso relevante para transformações profundas nos avanços do processo de alfabetização e letramento dos alunos da educação básica.

Alfabetização e letramento: da aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita

Houve um tempo em que a alfabetização era realizada dentro dos espaços escolares de maneira mecânica, apenas repetindo exaustivamente as letras e sílabas usando cartilhas com frases totalmente descontextualizadas da realidade dos alunos. Saber ler e escrever era o que interessava, sem preocupação alguma com a reflexão do que estava sendo lido e escrito.

No cenário contemporâneo, a alfabetização e o letramento são considerados processos que se complementam, visto que o primeiro se relaciona à consolidação do sistema de escrita alfabética e o segundo está associado aos usos sociais da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais pelos sujeitos. Soares (2021) discorre que alfabetização e letramento são diferentes, todavia, que um não antecede ou precede o outro, ou seja, acontecem de maneira mútua e concomitante, pois é participando de práticas de letramento que o estudante aprende a ler e escrever.

O desenvolvimento da oralidade é um fator poderoso para o processo de alfabetização e está presente na vida da criança desde o nascimento. Na Educação Infantil, professores leem para a criança para que ela possa relacionar a escuta de histórias com a cultura escrita, tenha contato com as diversas formas de linguagem e atue em múltiplas vivências de letramento. Entretanto, “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2018, p. 89).

A leitura na escola deve ser compreendida como uma prática cotidiana e como oportunidade de promoção do diálogo. Recomenda-se que o docente se comporte como modelo para suscitar a formação leitora nos alunos, fomente o gosto pela leitura e viabilize um ambiente alfabetizador no qual as crianças tenham incontáveis oportunidades de manipular textos de diversos gêneros e usos sociais.

Diante disso, é fundamental que os professores selecionem estratégias para que a alfabetização e o letramento aconteçam de maneira articulada, entrelaçando o ensino da escrita com circunstâncias reais de aplicabilidade, despertando o entendimento de diferentes discursos, o pensamento crítico e o engajamento dos alunos, proporcionando funcionalidade e ressaltando a função da escola como local de mediação entre a cultura escrita e práticas sociais.

Para tanto, o docente precisa conhecer vários recursos didáticos e selecionar aquele que melhor se adeque para auxiliá-lo no alcance de seus objetivos pedagógicos, visando tornar as atividades propostas em práticas de letramento funcionais, interativas e significativas. O uso de recursos didáticos poderá contribuir para o aluno sistematizar os conceitos, ampliar o potencial de abstração e compreender concepções mais profundas. Logo, essas são competências rele-

vantes para promover a alfabetização, posto que “dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (Brasil, 2018, p. 90). Tal concepção acerca do processo de alfabetização, é apoiada por Soares ao anunciar que a alfabetização “não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (2020, p. 20).

Considerando a complexidade e os desafios demandados pela nova geração, os recursos didáticos digitais têm ocupado uma posição de destaque por promoverem uma construção significativa da aprendizagem. No âmbito da alfabetização, esses recursos propiciam ao estudante um maior envolvimento nas atividades propostas. Portanto, é essencial que os educadores percebam os recursos digitais como aliados para o alcance dos objetivos pedagógicos e promovam nos educandos o letramento digital, visto que “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2018, p.61).

O *storytelling* como prática de letramento no processo de alfabetização

Utilizar a contação de histórias para tentar despertar o gosto pela leitura no estudante é uma prática histórica e cotidiana dos educadores. Logo, combinar o uso do *storytelling* torna-se um fio condutor desse processo, pois permite que o indivíduo colabore, argumente e modifique de diversas maneiras o que está sendo apresentado. Deste modo, o *storytelling* será capaz de favorecer a formação do leitor, visto que Alves (2020, p. 46) afirma que “é justamente no ciclo de alfabetização que a criança amplia sua potencialidade comunicativa através da oralidade e, portanto, das suas narrativas, falando, escutando, lendo e escrevendo, embora com grau de eficiência diferentes.” Em face disso, a utilização dessa ferramenta possibilitará a formação integral do sujeito, tornando-o mais ativo e participativo na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do currículo escolar brasileiro, estabelece 10 competências gerais da educação básica. A competência 5 deste documento discorre que o aluno necessita

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.9).

Nessa perspectiva, os educadores devem possuir conhecimento técnico e análise crítica para deliberar encaminhamentos metodológicos acerca da utilização pedagógica dos recursos didáticos digitais. A articulação desses recursos com o processo de alfabetização e letramento é considerado positivo por integrar a aprendizagem com a realidade vivida pelos estudantes, além de possibilitar que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento e incentivar a

resolução de problemas dentro e fora dos espaços escolares. Destacamos que a interação dos estudantes é substancial para e formar o repertório de cada um e facilitar o processo de aprendizagem que se efetiva através do uso, e não somente da exposição à linguagem (Sepúlveda; Teberosky, 2016).

Contudo, é imprescindível lembrar da função do professor alfabetizador como mediador da aprendizagem, dedicado ao alcance dos objetivos propostos em seu planejamento, com estratégias pedagógicas encharcadas de intencionalidade para que não ocorra, conforme nomeado por Soares (2021, p. 24), a “desmetodização” que é a perda do foco nos métodos de alfabetização, considerando que a criança aprende apenas pelo simples contato com os textos.

Desse modo, observamos que os recursos didáticos digitais se configuram como aliados para potencializar o processo de alfabetização e letramento permitindo que os estudantes usem a leitura e a escrita em práticas sociais reais e percebam a função social dos textos estudados para o contexto que estão inseridos.

Diante do contexto escolar atual, é primordial práticas pedagógicas apoiadas em diferentes estratégias, mídias, ferramentas digitais, projetos autorais para que o tema abordado seja compreendido e ganhe significado para os alunos (Batista, 2023). A aprendizagem utilizando histórias é fortalecida e passa a fazer sentido, quando as narrativas são associadas à realidade em que o grupo está inserido, permitindo que os estudantes percebam que o *storytelling* integra o seu cotidiano na elaboração de discursos, sejam eles orais ou escritos.

Conduzir o processo de alfabetização e letramento de uma criança não é uma tarefa fácil e pode ser ainda mais desafiadora para os docentes que insistem em reproduzir uma educação bancária, apenas apresentando repetidamente as letras ao aluno, almejando somente a sua decodificação. Todavia, “a formação leitora vai além da leitura do texto é preciso convidar o leitor para fazer parte da história e inscrever-se entre as palavras do outro” (Batista, 2023, p. 259). Logo, é essencial planejar propostas coletivas, dinâmicas e interativas associadas à alfabetização e à formação do leitor.

Dessa forma, o *storytelling* pode promover melhorias significativas no desenvolvimento da leitura dos alunos. Sob a perspectiva de Alves (2020), essa metodologia pode auxiliar no processo de alfabetização por priorizar a comunicação, permitindo que o aluno se expresse de diversas maneiras, potencializando o diálogo e apoiando a formação do caráter de cada um. Além do mais, as histórias possuem o potencial de alcançar a atenção plena, uma vez que movimentam toda a parte sensorial. Ainda para a autora, o *storytelling* “mobiliza, mexe com a emoção e pede reação, por isso entendemos que o envolvimento empírico dos alunos na apreensão da *storytelling* será muito valioso para o desenvolvimento da compreensão e formação leitora” (Alves, 2020, p. 36).

Um dos inúmeros e importantes papéis do educador é despertar no aluno o encantamento pela leitura. Para isso, cabe ao professor apresentar textos com abundantes estruturas e funções, instigar o diálogo, a interação e a imersão do estudante com as obras, desafiar o reconto utilizando múltiplas formas e mídias, criando, modificando e ressignificando as histórias; conseqüentemente, “a partir do desenvolvimento desta autonomia, o indivíduo continuará praticando a leitura mesmo quando finalizar seu período de formação escolar” (Domingues, 2023, p.5). Portanto, a utilização do *storytelling* como metodologia demanda do docente uma atuação planejada e flexível que promova reflexão, pensamento

crítico, empatia, inclusão, escuta e respeito às diferentes perspectivas.

Em suma, o *storytelling* emerge no campo da educação formal como um aliado aos processos de alfabetização e da formação do leitor por transformar as maneiras que as histórias são contadas, por sua capacidade de reflexão e interação, e pelas inúmeras formas que podem ser expandidas e utilizadas no dia a dia dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por práticas pedagógicas exitosas é uma realidade na vida dos professores, sobretudo, daqueles que atuam no ciclo de alfabetização. O uso da contação de histórias pelos educadores não é uma novidade, porém, as demandas decorrentes da era digital em que vivemos revelaram que essas narrativas reproduzidas mecanicamente parecem não despertar a atenção e o interesse dos estudantes.

Podemos observar que a evolução tecnológica revelou a necessidade de estratégias de ensino que promovam o protagonismo estudantil na construção do conhecimento conforme é exigido na BNCC. Essa pesquisa ressaltou que uma delas é o *storytelling* que modificou a maneira em que a contação de histórias é praticada, fomentando várias linguagens, favorecendo a participação, instigando a criação e reconstrução de concepções, apoiada nas vivências e leituras de mundo dos estudantes, possibilitando alfabetizar letrando articulado ao contexto atual.

Portanto, atendendo aos objetivos propostos por este estudo verificou-se que o *storytelling* como prática de letramento é uma ferramenta eficiente no processo de alfabetização. A pesquisa evidenciou a relevância dessa metodologia para o desenvolvimento da oralidade, atenção, engajamento, interação, imaginação, argumentação, reflexão, escuta, empatia, inclusão, consolidação de conceitos complexos, protagonismo na construção do conhecimento e ampliar o gosto pela leitura dos alunos.

Por fim, o presente trabalho agrega conhecimento significativo à área da educação, uma vez que reitera a importância do *storytelling* para o processo de alfabetização e letramento. Para estudos futuros, sugere-se que seja investigado exemplos práticos possíveis de serem aplicados no contexto escolar, considerando a realidade da escola pública brasileira, utilizando *storytelling* digital que não foi o foco deste recorte.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. de F. **A contribuição da transmídia *storytelling* no desenvolvimento da leitura proficiente das crianças em processo de alfabetização.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, PB, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18390?locale=pt_BR. Acesso em: 21 jan. 2026.

BATISTA, M. C. S. Gamificação na formação do leitor literário. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 40, p. 251-269, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1126>. Acesso em: 22 jan. 2026.

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

DOMINGUES, T. C. A. F. O papel da escola, família e professor na formação do leitor literário. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11489>. Acesso em: 22 jan. 2026.

OLIVEIRA, D. de S. L. **Storytelling como estratégia de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/185>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (org.). **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 61-93.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. O *storytelling* como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, v. 14, n. 2, p. 221-243, 2019. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917>. Acesso em: 22 jan. 2026.

XAVIER, A. **Storytelling**: histórias que deixam marcas. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



12

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NEGRA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE VALORES ANTIRRACISTAS

 10.29327/5798832.1-12

Maria Rosilene Farias¹

Amélia Soares André²

Marcos Adriano Barbosa de Novaes³

Cícero Ricardo Barbosa Paiva⁴

Luciana Maria de Paula⁵

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: osilenefariasgomes4@gmail.com.

2 Mestre em Gestão educacional pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) em convênio com a universidade internacional de Lisboa. Professora da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). E-mail: amelimel@yahoo.com.br.

3 Pós-Doutorando pela Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marcos.educare@hotmail.com.

4 Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: prof.ricardopaivace@gmail.com

5 Graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Possui pós-graduação lato sensu em Gestão, Planejamento e Gestão Escolar; Psicopedagogia clínica e institucional. E-mail: lucianamaria.seducsobral@gmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura negra constitui-se como um relevante instrumento de enfrentamento aos padrões culturais hegemônicos historicamente produzidos a partir de perspectivas eurocêntricas e colonialistas. No campo educacional, especialmente na Educação Infantil, essa produção literária assume papel fundamental ao possibilitar a ampliação de repertórios simbólicos, a valorização da diversidade étnico-racial e a construção de identidades positivas desde os primeiros anos de escolarização. Ao apresentar narrativas protagonizadas por personagens negros, a literatura negra infantil contribui para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de valores pautados no respeito, na equidade e na justiça social.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um espaço privilegiado para a formação de valores, atitudes e concepções de mundo. As experiências culturais vivenciadas pelas crianças, entre elas o contato com a literatura, exercem influência significativa na constituição das identidades e nas relações estabelecidas com o outro. Conforme aponta Hooks (1994; 2003), a educação, quando orientada por práticas libertadoras, possibilita o reconhecimento das identidades e a construção de sujeitos críticos, capazes de questionar relações de opressão. Nesse sentido, a literatura negra infantil pode ser compreendida como uma prática pedagógica emancipadora, que favorece a construção de uma educação antirracista desde a infância.

As contribuições de Fanon (2008) permitem compreender como o racismo e o colonialismo afetam profundamente a constituição da subjetividade negra, produzindo sentimentos de inferiorização e negação identitária que podem se manifestar desde a infância. A ausência de representatividade positiva nos materiais pedagógicos e literários utilizados na Educação Infantil tende a reforçar tais processos de alienação cultural. Dessa forma, o contato precoce com narrativas que valorizem a identidade negra torna-se essencial para o fortalecimento da autoestima e para a construção de relações mais igualitárias entre as crianças.

Sob a perspectiva de Mbembe (2017), a permanência de discursos coloniais na produção de saberes evidencia que a escola é um espaço de disputa simbólica e política. A predominância de narrativas eurocentradas nos currículos e nos acervos literários contribui para a reprodução de uma lógica excludente, que silencia outras formas de existência e conhecimento. Assim, a inserção da literatura negra infantil nas práticas pedagógicas da Educação Infantil pode ser compreendida como uma estratégia de descolonização do imaginário, ampliando as possibilidades de representação e pertencimento das crianças negras.

A literatura infantil, historicamente, sempre esteve associada à formação moral, cultural e social das crianças. A compreensão de que a educação pode direcionar valores e comportamentos não é recente. No século XVI, os jesuítas já reconheciam o potencial formativo da infância ao direcionarem a catequese às crianças indígenas e mestiças como estratégia de difusão dos preceitos cristãos entre suas comunidades (Bittar; Junior, 2000). Tal exemplo evidencia que as práticas educativas e literárias não são neutras, mas carregam intencionalidades políticas e ideológicas, o que reforça a necessidade de escolhas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade racial.

Apesar dos avanços legais e normativos, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda se observa, no cotidiano das instituições de Educação Infantil,

a predominância de obras literárias centradas em personagens brancos e narrativas eurocentradas. Esse cenário limita as possibilidades de identificação das crianças negras e compromete a construção de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas desde a primeira infância.

Diante desse contexto, este estudo tem como questão norteadora: como a literatura negra infantil pode influenciar a construção de valores antirracistas e as percepções das crianças sobre a diversidade racial na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar a influência da literatura negra infantil na formação de valores antirracistas em crianças da Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o papel do professor como mediador de práticas pedagógicas antirracistas; refletir sobre a importância da literatura infantil na construção de uma educação comprometida com a equidade racial; e analisar a contribuição da Lei nº 10.639/2003 para o enfrentamento do racismo no contexto da Educação Infantil.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-interpretativa, cujo objetivo é compreender a influência da literatura negra infantil na formação de valores antirracistas no contexto da Educação Infantil. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de interpretar sentidos, discursos, representações e práticas pedagógicas relacionadas à construção da identidade racial e ao enfrentamento do racismo desde a primeira infância.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas nacionais e internacionais, bem como de documentos legais e normativos que orientam as políticas educacionais brasileiras voltadas às relações étnico-raciais. A pesquisa bibliográfica contemplou produções científicas que discutem literatura negro-brasileira e infantil, educação antirracista, identidade, infância e currículo, com destaque para autores como Munanga (2005; 2019), Cuti (2010), Gomes (2003), Bento (2003), Hooks (2013), Fanon (2008) e Mbembe (2017).

A pesquisa documental teve como base a análise de marcos legais e orientadores da Educação Básica, especialmente aqueles que incidem sobre a Educação Infantil e o combate ao racismo escolar, entre os quais se destacam a Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esses documentos foram examinados com o intuito de compreender como o ordenamento legal brasileiro legítima e orienta práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira e com a promoção da equidade racial desde os primeiros anos de escolarização.

A interpretação dos dados foi orientada por uma perspectiva teórico-crítica e decolonial, que compreende a educação como espaço de disputa simbólica e política, no qual a literatura negra infantil assume um papel estratégico na desconstrução de estereótipos raciais e na afirmação de identidades historicamente silenciadas. Essa perspectiva dialoga com os pressupostos da pedagogia crítica e da educação antirracista, reconhecendo a literatura como prática cultural capaz de produzir sentidos, promover o reconhecimento da diversidade e contribuir para a formação ética e social das crianças.

O recorte do estudo concentra-se na Educação Infantil, etapa fundamen-

tal do desenvolvimento humano, na qual se iniciam os processos de construção da identidade, das relações sociais e das percepções sobre diferença e pertencimento. Ao privilegiar esse segmento, a pesquisa busca evidenciar o potencial formativo da literatura negra infantil como recurso pedagógico contínuo, e não restrito a datas comemorativas, reafirmando seu papel na construção de uma educação comprometida com a justiça social e racial.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, este estudo não pretende generalizar resultados empíricos, mas oferecer uma análise teórica consistente que contribua para o fortalecimento do debate acadêmico, para a formação docente e para a reflexão sobre práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil, podendo subsidiar investigações empíricas futuras.

IDENTIDADE, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A identidade nacional brasileira constitui-se a partir da convivência histórica de múltiplos grupos étnicos e culturais, marcada, entretanto, por profundas desigualdades decorrentes do processo de colonização, da escravização da população africana e da violação sistemática dos direitos dos povos indígenas. Esse passado histórico deixou marcas estruturais que se refletem nas relações sociais, nas instituições e, de modo significativo, no campo educacional. Conforme afirma Munanga (2005), o não reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira configura uma forma de discriminação racial, reproduzida, muitas vezes, nos currículos escolares e nos materiais didáticos.

No contexto da Educação Infantil, essa problemática assume contornos ainda mais sensíveis, uma vez que se trata de uma etapa fundamental para a construção de identidades, valores e percepções sobre o outro. A invisibilização ou a representação estigmatizada de determinados grupos étnico-raciais nos conteúdos escolares contribui para a naturalização do racismo desde a infância. Nessa perspectiva, Hooks (1994; 2003) defende que a educação precisa ser compreendida como prática da liberdade, capaz de promover o reconhecimento das diferenças e a valorização das identidades historicamente subalternizadas.

Assim, torna-se imprescindível que a escola, desde a Educação Infantil, assumira um compromisso ético e político com a promoção da equidade racial, reconhecendo a pluralidade cultural que constitui a sociedade brasileira e combatendo práticas pedagógicas que reforçam desigualdades.

Soma a isso, a história da literatura brasileira está profundamente vinculada aos primeiros séculos de formação do país, período em que as produções literárias refletiam predominantemente valores, estéticas e ideologias de matriz europeia. Conforme aponta Cuti (2020), a constituição da literatura nacional esteve marcada por uma busca de identidade que, embora valorizasse elementos da fauna, da flora e do folclore, manteve uma visão eurocentrada sobre a população negra e indígena.

Durante o século XIX, especialmente no Romantismo, a literatura brasileira buscou afirmar uma identidade nacional por meio da chamada “cor local”. No entanto, como destaca Cuti (2020), essa construção identitária esteve associada

a uma ideologia que relegava o sujeito negro a posições subalternas, estereotipadas ou silenciadas. A população negra aparecia, muitas vezes, apenas como pano de fundo da narrativa, vinculada à escravidão, à marginalidade ou à servidão.

Essa representação limitada e discriminatória do negro na literatura contribuiu para a consolidação de imaginários racistas que atravessaram gerações. Fanon (2008) analisa como tais representações atuam na constituição da subjetividade negra, produzindo sentimentos de inferioridade e alienação cultural, que podem se manifestar desde a infância, especialmente quando não há referências positivas que possibilitem a identificação e o pertencimento.

Ademais, a partir do século XX, especialmente com o advento do Modernismo, observa-se uma tentativa de romper com os modelos literários europeus e de buscar referências na cultura popular brasileira. Contudo, conforme aponta Cuti (2010), mesmo esse movimento manteve uma abordagem superficial da população negra, apropriando-se de elementos folclóricos sem enfrentar os conflitos sociais e raciais que marcavam sua realidade.

É nesse contexto que emerge a literatura negra como um movimento de resistência estética, política e cultural. Escritores negros passam a reivindicar o direito de narrar suas próprias experiências, rompendo com a lógica eurocêntrica e estabelecendo um diálogo direto entre autor negro e leitor negro. Essa produção literária assume um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na valorização da identidade negra.

Mbembe (2017) contribui para essa discussão ao afirmar que a produção de narrativas é um campo de disputa simbólica, no qual se definem quais vidas, histórias e experiências são legitimadas. A literatura negra, nesse sentido, atua como estratégia de descolonização do imaginário, questionando as hierarquias raciais e ampliando as possibilidades de representação do sujeito negro.

Assim, a consolidação da literatura negra no Brasil está intrinsecamente relacionada à organização política e cultural dos movimentos negros. Um marco histórico importante ocorreu em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), no Teatro Municipal de São Paulo, como resposta à discriminação racial e à violência contra a população negra. Segundo Cuti (2010), esse movimento impulsionou a articulação de intelectuais, artistas e escritores negros em torno da luta por reconhecimento, direitos e valorização da cultura afro-brasileira.

No mesmo ano, surge a série *Cadernos Negros*, que se configura como um dos mais importantes projetos editoriais da literatura afro-brasileira. Essa produção literária busca desconstruir estereótipos historicamente atribuídos à população negra — como a associação exclusiva ao trabalho braçal, à marginalidade ou à hipersexualização — e promover uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural, transformando a literatura em instrumento de resistência intelectual, social e política.

Essas produções fortalecem a construção de uma literatura comprometida com a afirmação identitária e com a denúncia das desigualdades raciais, influenciando, inclusive, o surgimento e a ampliação da literatura negra infantil.

A literatura negra infantil emerge como um desdobramento fundamental desse processo histórico, ao reconhecer a infância como etapa estratégica para a formação de valores, identidades e relações sociais. Na Educação Infantil, o contato com narrativas que apresentam personagens negros em posições de pro-

tagonismo, afeto e diversidade contribui para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de atitudes antirracistas entre as crianças.

Hooks (2003) destaca que a educação comprometida com a justiça social deve criar espaços de pertencimento e reconhecimento, nos quais todas as crianças se sintam representadas. Nesse sentido, a literatura negra infantil configura-se como uma prática pedagógica emancipadora, capaz de romper com silenciamentos históricos e promover o respeito à diversidade desde a primeira infância.

A inserção dessa literatura nas práticas pedagógicas da Educação Infantil encontra respaldo legal na Lei nº 10.639/2003, bem como nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância da valorização da diversidade cultural e étnico-racial no desenvolvimento integral das crianças. Assim, o uso intencional da literatura negra infantil contribui não apenas para o cumprimento das normativas legais, mas para a construção de uma educação efetivamente antirracista.

A LEI Nº 10.639/2003 NO COMBATE AO RACISMO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco fundamental no enfrentamento do racismo estrutural no âmbito educacional brasileiro, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica. Tal legislação é regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, elaborado sob coordenação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conferindo à escola um papel central na desconstrução de estereótipos e na promoção da equidade racial desde a infância.

Em entrevista à Fundação Cultural Palmares, Petronilha Gonçalves e Silva destaca que a finalidade da legislação não é alterar a identidade do sujeito negro, mas enfrentar a imagem negativa historicamente construída e socialmente reproduzida sobre esse grupo. Segundo a autora, os sistemas de ensino — da Educação Infantil ao Ensino Superior — constituem espaços privilegiados para combater o racismo e assegurar o direito à igualdade de condições de vida, cidadania e acesso às diversas matrizes culturais que compõem a nação brasileira. Essa compreensão reforça a centralidade da escola como espaço formativo não apenas cognitivo, mas também ético, político e identitário.

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira infantil assume papel estratégico, ao possibilitar que crianças tenham acesso, de forma lúdica e significativa, a narrativas que valorizam a cultura, a história e as experiências negras. Embora a Lei nº 10.639/2003 mencione explicitamente o ensino fundamental e médio, suas diretrizes alcançam também a Educação Infantil, uma vez que as relações étnico-raciais começam a ser construídas desde os primeiros anos de vida. Assim, o uso intencional da literatura negra no cotidiano pedagógico contribui para o fortalecimento da identidade das crianças negras e para a formação de crianças não negras comprometidas com valores antirracistas.

Conforme aponta Trindade (2013), na Educação Infantil os saberes relacionados às relações étnico-raciais devem considerar a identidade da criança negra como um processo em construção, mediado por experiências sensoriais, sim-

bólicas e culturais. Elementos como o cabelo crespo, a culinária afro-brasileira, as brincadeiras, as músicas e as expressões culturais africanas e afrodescendentes devem integrar o currículo de maneira transversal, especialmente por meio de obras literárias que apresentem personagens negros como protagonistas de suas próprias histórias.

Entretanto, mesmo nos primeiros anos escolares, o corpo negro — em especial o cabelo crespo — pode tornar-se alvo de discriminação. Nessas situações, a intervenção pedagógica do professor é fundamental, não apenas para coibir atitudes preconceituosas, mas para transformá-las em oportunidades educativas. Gomes (2003) chama atenção para o corpo como linguagem e para as representações negativas que docentes, muitas vezes de forma inconsciente, reproduzem em relação à estética negra. Tais representações, quando não problematizadas, reforçam práticas discriminatórias e silenciam as experiências das crianças negras no espaço escolar.

Apesar da existência de um arcabouço legal que orienta o trabalho com as relações étnico-raciais, observa-se que a lógica da branquitude ainda influencia fortemente a produção, seleção e circulação dos materiais didáticos. Personagens brancos seguem sendo majoritários nas obras disponibilizadas às escolas, enquanto livros com protagonismo negro são frequentemente marginalizados ou ausentes dos acervos escolares. Bento (2003) analisa esse fenômeno como expressão de um narcisismo social, no qual a branquitude se coloca como referência universal da condição humana, invisibilizando o papel histórico dos brancos na produção das desigualdades raciais.

Esse cenário contribui para que a infância negra seja socializada em uma cultura que pouco reconhece suas origens, reforçando sentimentos de não pertencimento. Como afirmam Fanon (2008) e Hooks (2013), a construção da subjetividade negra ocorre em contextos marcados pela negação simbólica e pela hierarquização racial, sendo a escola um dos espaços onde essas tensões se manifestam de forma precoce. Mbembe (2017), ao discutir a produção de vidas subalternizadas, reforça que o apagamento cultural também é uma forma de violência estrutural, cujos efeitos se iniciam na infância.

O documento “Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2014) evidencia que o silenciamento da história africana e afro-brasileira é recorrente nos processos formativos docentes e nos materiais pedagógicos, muitas vezes carregados de estereótipos raciais e desprovidos de mediação crítica. Tal realidade reforça a necessidade de uma formação docente comprometida com práticas pedagógicas antirracistas e com o uso consciente da literatura infantil como instrumento de transformação social.

Assim, a efetividade da literatura afro-brasileira no combate ao racismo escolar depende diretamente da ação pedagógica do professor. Quando integrada de forma contínua ao currículo — e não restrita a datas comemorativas —, a literatura negra possibilita a construção de identidades positivas, amplia o repertório cultural das crianças e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes da diversidade que constitui a sociedade brasileira. Desse modo, a Educação Infantil consolida-se como um espaço privilegiado para a promoção de uma educação antirracista, comprometida com a justiça social e com o direito de todas as crianças ao pertencimento e à dignidade.

A literatura negro-brasileira como forma de pertencimento na Educação Infantil

A literatura negro-brasileira configura-se como um elemento fundamental no processo de construção de pertencimento, identidade e valorização da cultura afro-brasileira, especialmente no contexto da Educação Infantil. Sua presença nas práticas pedagógicas não deve limitar-se a abordagens pontuais ou a datas comemorativas do calendário escolar, mas integrar-se de forma contínua, crítica e intencional ao cotidiano educativo. Ao possibilitar o contato com narrativas que evidenciam experiências, saberes e protagonismos negros, essa literatura amplia repertórios culturais, estimula a imaginação, a criatividade e o interesse pela leitura, além de contribuir para a formação de valores antirracistas desde a primeira infância.

Conforme destaca Cuti (2010), embora se observe, ao longo das gerações, uma gradual ruptura do silêncio em torno da questão racial no Brasil, as estruturas de poder que sustentam o racismo ainda se manifestam de maneira persistente no campo literário. A literatura, longe de ser neutra, historicamente reproduziu ideais de hierarquização racial, alimentando um imaginário coletivo marcado por estereótipos e silenciamentos. Nesse sentido, a literatura negro-brasileira assume um papel contra-hegemônico, atuando como estratégia de enfrentamento às narrativas eurocentradas e contribuindo para a descolonização do imaginário, conforme problematiza Mbembe (2017).

A infância constitui-se como um período estratégico para a construção de valores relacionados ao respeito, à empatia e à valorização da diversidade. Nessa etapa, as experiências simbólicas vivenciadas pelas crianças influenciam diretamente a formação de identidades e as relações estabelecidas no espaço escolar. Hooks (1994; 2003) defende que uma educação comprometida com a justiça social deve criar condições para o reconhecimento das diferenças e para o fortalecimento de identidades historicamente subalternizadas. Sob essa perspectiva, a literatura negro-brasileira, ao ser mediada pelo educador, configura-se como uma prática pedagógica emancipadora.

Apesar de o Brasil ser marcado pela convivência de múltiplas etnias e culturas, sua história é atravessada pela escravização da população africana e pela violação sistemática dos direitos dos povos indígenas. Munanga (2005) enfatiza que a não valorização das contribuições desses grupos nos currículos escolares e nos materiais didáticos constitui uma forma de discriminação racial. Na Educação Infantil, essa invisibilização impacta diretamente a construção das percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o outro, podendo contribuir para a naturalização de práticas racistas desde cedo.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças constroem percepções a partir de características fenotípicas, como a textura do cabelo e o tom da pele, o que influencia suas interações no ambiente escolar. Munanga (2019) compreende a negritude como um processo de consciência de pertencimento ao grupo negro, marcado por vínculos de solidariedade e reconhecimento coletivo. Promover o diálogo sobre identidade racial na Educação Infantil, portanto, torna-se essencial para que essa consciência seja construída de forma positiva, ancorada no conhecimento histórico e cultural do povo negro.

Nesse processo, a escolha e o uso dos materiais pedagógicos assumem papel

central. Munanga (2005), em superando o racismo na escola, evidencia que livros didáticos e recursos visuais frequentemente apresentam conteúdos preconceituosos ou estigmatizantes em relação às culturas não ocidentais. Tais representações também se refletem nas interações cotidianas entre alunos e professores, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas conscientes e comprometidas com o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

O autor destaca ainda que muitos educadores, seja por ausência de formação específica ou por preconceitos internalizados, deixam de utilizar situações de discriminação como oportunidades pedagógicas. Essa realidade reforça a responsabilidade ética e política da escola e do professor como mediadores de processos educativos que promovam o respeito à diversidade e a construção de uma educação antirracista desde a infância.

Abordar a negritude na Educação Infantil implica educar para a pluralidade, partindo do princípio de que as diferenças étnico-raciais não devem ser hierarquizadas. Promover diálogos significativos com as crianças, mesmo nos primeiros anos de escolarização, possibilita compreender suas percepções, vivências familiares e experiências sociais, criando espaços de escuta, pertencimento e valorização identitária. Fanon (2008) contribui para essa reflexão ao evidenciar os impactos psicológicos do racismo na constituição da subjetividade negra, reforçando a importância de intervenções educativas precoces.

Duarte (2008) aponta que a literatura afro-brasileira cumpre duas funções centrais: a divulgação dessa produção ao público, ampliando o reconhecimento de sua diversidade estética e temática, e a apresentação de novos modelos identitários para a população afrodescendente, ao mesmo tempo em que enfrenta o preconceito sem recorrer a abordagens simplistas ou panfletárias. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta de inserção da literatura negro-brasileira na Educação Infantil como estratégia pedagógica crítica e formativa.

Dessa forma, a incorporação da literatura negro-brasileira nas práticas pedagógicas da Educação Infantil alinha-se às diretrizes legais e curriculares, como a Lei nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e democráticos. Ao integrar as crianças a um contexto educativo que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial, a escola promove uma formação integral, que articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas. Cabe ao educador, nesse processo, investigar de forma crítica e sensível quais narrativas dialogam com a realidade de seus alunos, incorporando a literatura negro-brasileira como elemento estruturante da educação nos primeiros anos de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a influência da literatura negra infantil na formação de valores antirracistas no contexto da Educação Infantil, compreendendo-a como um recurso pedagógico, cultural e político fundamental para a construção de identidades positivas, para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial e para o enfrentamento do racismo estrutural presente nas práticas escolares. A partir do percurso teórico e documental desenvolvido, evidenciou-se que a literatura infantil, quando orientada por perspectivas negras e decoloniais, amplia significativamente as possibilidades formativas das instituições educativas, es-

pecialmente nos primeiros anos de escolarização.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam que a inserção sistemática da literatura negra infantil no cotidiano da Educação Infantil contribui para a resignificação das práticas pedagógicas, rompendo com abordagens pontuais, folclorizadas ou restritas a datas comemorativas. Ao contrário, a literatura passa a integrar o currículo como linguagem formativa contínua, capaz de promover experiências estéticas, afetivas e cognitivas que favorecem o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a valorização da cultura afro-brasileira desde a infância.

A pesquisa evidencia ainda que a mediação docente é elemento central nesse processo. Cabe ao professor selecionar intencionalmente obras que apresentem personagens negros como protagonistas, que abordem positivamente características fenotípicas, histórias, culturas e modos de vida afrodescendentes, bem como conduzir leituras, rodas de conversa e atividades lúdicas que possibilitem às crianças expressarem percepções, sentimentos e questionamentos sobre identidade, pertencimento e convivência. Tal mediação exige formação inicial e continuada fundamentada nas relações étnico-raciais, de modo que o educador esteja preparado para intervir pedagogicamente diante de situações de discriminação, estigmatização ou silenciamento no ambiente escolar.

No contexto da Educação Infantil, onde as interações e brincadeiras constituem eixos estruturantes do currículo, a literatura negra infantil revela-se uma estratégia pedagógica potente para problematizar estereótipos e promover aprendizagens significativas. Histórias que valorizam o cabelo crespo, os traços fenotípicos, as tradições culturais e as narrativas afro-brasileiras favorecem a construção de uma autoimagem positiva nas crianças negras e contribuem para que crianças não negras desenvolvam atitudes de empatia, respeito e reconhecimento da alteridade, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

As implicações pedagógicas também se estendem à organização dos espaços e materiais educativos. A constituição de acervos literários diversificados, a presença de imagens, brinquedos e recursos pedagógicos que representem a pluralidade étnico-racial e a integração desses elementos às propostas pedagógicas diárias são ações indispensáveis para a efetivação de uma educação antirracista. Tais práticas dialogam diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reafirmando a escola como espaço legítimo de combate ao racismo.

Por fim, este estudo destaca que investir na literatura negra infantil na Educação Infantil não se trata apenas de cumprir uma exigência legal, mas de assumir um compromisso ético e político com a formação integral das crianças. Ao possibilitar o acesso a narrativas que reconhecem e valorizam a diversidade, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de questionar desigualdades historicamente naturalizadas. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas incentivem educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a fortalecer práticas pedagógicas antirracistas desde a primeira infância, consolidando a literatura negra infantil como eixo estruturante de uma educação mais justa, democrática e plural.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 25–58.
- BITTAR, Marisa; JÚNIOR, José Claudinei Lombardi. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2014.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- CUTI (Luiz Silva). **Quem tem medo da palavra negro**. São Paulo: Selo Negro, 2020.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 31, p. 11–23, 2008.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Educação infantil e relações étnico-raciais. *In*: BRASIL. **Educação para as relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2013.



Entre Práticas e Políticas
pesquisas contemporâneas em educação e ensino



13

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

 10.29327/5798832.1-13

Adriana Pedrosa Alves¹

Marcos Adriano Barbosa de Novaes²

Francisco Thiago Carneiro de Castro³

Luís Carlos Ferreira⁴

1 Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universo. Pós-graduação em Linguística Aplicada pela FARESE. Especialista em Alfabetização e Letramento (IFG). E-mail: apedrosa86@gmail.com

2 Pós-Doutorando pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marcos.educare@hotmail.com.

3 Formado em Educação Física INTA. Especialista Treinamento Desportivo Especialista Educação Física Escolar Instituto FACUMINAS. E-mail: www.thiagoo@hotmail.com

4 Professor no Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), docente Permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (PosIH). E-mail: luisferreira@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

Dentro de um sistema educacional voltado para a inclusão de alunos deficientes, entre eles os surdos, vários são os desafios que devem ser superados para que estes tenham um acesso a uma educação de qualidade. Entretanto, para que tais desafios sejam superados é necessário que as políticas de educação saiam do papel e sejam efetivadas, bem como, a sociedade tenha a consciência de que a pessoa surda e muda possuem os mesmos direitos inerentes a qualquer cidadão, conforme apregoa o art. 6º da Constituição Federal de 1988.

Quando se fala em inclusão, esta, dispõe em relação a objetivar, sem distinção, toda e qualquer criança e adolescente, independente de seu grau social, econômico e cognitivo, dentro das escolas de ensino regular, com a finalidade de que sejam quebrados tabus e preconceitos, estimulando a esses indivíduos “atípicos” a socialização e o usufruto dos espaços sociais, se sentido com isso integrado dentro do contexto social.

Num país onde a reestruturação pedagógica do ensino, está abrindo portas, para que crianças com necessidades especiais sejam incluídas dentro das escolas de ensino regular, tanto no âmbito público, quanto no âmbito particular, as instituições de ensino estão se adaptando e desenvolvendo novos processos pedagógicos para possibilitar que essas crianças possam usufruir de seu direito ao acesso à educação.

Como a escola é um espaço onde a sua função social se faz na construção de um ambiente democrático, respeitando todo e qualquer indivíduo, deve-se atentar para vivências pedagógicas que farão com que haja um processo de inclusão social de crianças com necessidades especiais, processo esse de forma convincente, onde o atual sistema de gestão participativa e democrática viabilize articulações entre aqueles que estão envolvidos no processo pedagógico, em conjunto com pais, responsáveis e comunidade, busquem soluções que incluam essas crianças.

Após todas as mudanças, onde novos paradigmas educacionais foram traçados, a integração dá lugar à inclusão, que tem como objetivo principal, não só integrar um indivíduo, mas sim incluir todos aqueles que independentemente de sua limitação, ou habilidade, sem nenhum tipo de distinção, se sintam inserido dentro do ambiente escolar.

Surge então a inclusão, cuja definição nos remete a um sentido maior, ou seja, um indivíduo inserido é aquele que se encontra em total e de forma incondicional dentro do contexto proposto, diferente da integração que remete a ideia do indivíduo ser inserido parcialmente de acordo com o seu condicionamento e suas possibilidades.

Incluir, portanto, não é buscar parâmetros, como faz a integração, mas sim buscar totalização. Para que uma escola se torne totalmente inclusiva, não adianta somente reestruturar-se para atender ao aluno especial, mas sim adaptar a todos, modificando sua organização escolar e a estrutura pedagógica, fazendo com que cada aluno faça parte daquele processo educacional, e o com necessidade especial receba um atendimento especializado e de qualidade, sendo incluso dentro daquele ambiente social.

No Brasil, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornou obrigatório em todo território nacional a inclusão de

peessoas com necessidades educacionais especiais.

Um dos grandes desafios a ser quebrado, para que haja uma inclusão do aluno surdo é permitir que ele seja matriculado em uma escola de Ensino Regular, não para constar somente que esteja matriculado, mas sim, para fazer parte daquele ambiente.

Quando um professor adota uma postura polivalente, ele deve trazer consigo uma formação profissional bastante ampla, capaz de se tornar um aprendiz que estará em constante reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, estando em constante diálogo com a comunidade, com as famílias, com seus colegas de profissão, afim de, colher informações necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho, para que possa ser capaz de atender a demanda de necessidades que as crianças portadoras de deficiências necessitam.

A inclusão tornou-se um processo presente nos dias atuais, torna-se necessário que tenhamos professores qualificados, capazes de fornecer uma educação não somente em quantidade, mas também de qualidade, pois quando o mesmo está apto a lidar com essa nova situação, ele fará com que seu trabalho pedagógico seja enriquecido, respeitando as necessidades, possibilidades e limitações de cada aluno, sendo com isso possível trabalhar com as diferenças.

O tema proposto torna-se de suma importância, mediante o fato, de vivermos em uma sociedade onde os processos de inclusão social se encontram cada vez mais presente, onde a inclusão de pessoas surdas ganha cada vez mais atenção, em todos os campos, sejam eles social, político, saúde, tecnológico, entre outros. Áreas tecnológicas produzem cada vez mais objetos, programas, que tornem essas pessoas inclusivas, fazendo com que estes se sintam parte integrante da sociedade.

O próprio tema, “O ensino de português como segunda língua para surdos: estratégia didática”, nos mostra que alguns fatores têm acarretado uma série de problemas no ensino dessa segunda língua na comunidade surda, pois surgem muitas interrogações quando falamos de inserir o aluno surdo na sociedade ou até mesmo em sala de aula. As perguntas são sempre as mesmas: “O ensino da língua portuguesa deve ser desenvolvido da mesma forma dos ouvintes?”, “Existem projetos pedagógico-educacionais para esses alunos?”, “Existem mecanismos de acessibilidade nas escolas?”, dentre outros questionamentos.

Para solucionar e responder todas as perguntas é necessário equipes pedagógicas comprometidas com os alunos surdos e auxiliá-los nas suas dificuldades, para que seja mais fácil sua socialização e associação do português como segunda língua.

O objetivo deste trabalho é identificar e tentar solucionar os problemas enfrentados em sala de aula pela comunidade surda ao aprender a língua portuguesa. Também é possível, através desse trabalho, analisar as diversas maneiras didáticas de trabalhar com alunos surdos nas aulas de português, especificar maneiras mais adequadas de interagir com esse público alvo, conhecer e inserir o bilinguismo na vida do aluno surdo e demonstrar que é possível inseri-lo em sala de aula regular.

A principal motivação para sustentar o presente trabalho de pesquisa reside na importância que o tema possui para a sociedade atual, sendo considerado ainda mais importante para comunidade escolar e para o educando surdo.

DIFERENÇA ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Na década de 70, um acadêmico alemão chamado Wolf Wolfensberger (1972), publicou no Canadá, pelo Instituto Nacional para a Deficiência Mental, o primeiro livro sobre o princípio da normalização. Junto com um grupo, Wolf resolveu propor a integração escolar como um processo de normalidade, ou seja, toda e qualquer pessoa que tivessem alguma forma de deficiência deveriam ser integradas, sobre uma premissa de que estas iriam usufruir, tal como, uma pessoa considerada normal, de um estilo de vida mais comum e normal encontrado dentro da sociedade.

Quando se fala em integrar de forma normal, não significa que este indivíduo irá se tornar uma pessoa “normal”, mas sim oportunizar a este que se sinta integralizado dentro da sociedade, e que esta atenda às suas necessidades, tal como atende aos demais indivíduos considerados normais.

Ao falamos de integração escolar, queremos dizer que o objetivo da mesma é fazer com que as crianças com deficiências sejam incluídas dentro do ambiente escolar, fazendo parte do dia a dia daquela escola, onde serão disponibilizados padrões de vida dentro do cotidiano normal, trazendo para as mesmas uma aproximação física e a inserção dentro dos espaços escolares públicos, sendo dispostos para elas os mesmos recursos educacionais que recebem os demais alunos (Montoan; Pietro, 2006, p. 60).

Wernewck (1997) considera-se para que um aluno se sinta incluído deve haver a transformação do ambiente escolar, em todos os seus sentidos, seja ele: físico, administrativo e pedagógico, para que estes cubram qualquer necessidade ou déficit, desse aluno, isto é, deve-se romper com todo e qualquer modelo tradicional de educação.

Incluir, portanto, não é buscar parâmetros, como faz a integração, mas sim buscar totalização. Para que uma escola se torne totalmente inclusiva, não adianta somente reestruturar-se para atender ao aluno especial, mas sim adaptar a todos, modificando sua organização escolar e a estrutura pedagógica, fazendo com que cada aluno faça parte daquele processo educacional, e o com necessidade especial receba um atendimento especializado e de qualidade, sendo incluso dentro daquele ambiente social.

De acordo com Ainscow (*apud* Sánchez, 2005, p. 15), “a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola”.

Em síntese, quando falamos em integrar, estamos voltados a privilegiar um aluno específico portador de necessidade especial, onde com ele será dividido todo o processo e responsabilidade de sua inserção dentro do ambiente escolar. Já a inclusão é um sentido mais amplo, pois essa exige, não somente a entrada desse aluno, mas a exigência da sociedade em dar condições para que estes alunos se sintam inseridos dentro do contexto escolar. Podemos então dizer que a integração é “individual” e a inclusão “coletiva”.

Não podemos deixar de descrever como vamos traçar os objetivos e metas que levarão a inclusão de um aluno dentro do contexto escolar, estes devem serem feitos de forma cuidadosa para que a inclusão não se torne uma “exclusão”, pois, se esta não atender as necessidades desse aluno, fará com que ele não se

sinta incluso e por sua vez acabará evadindo desta.

Inclusão

Foi no ano de 1990, quando foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação, conferência esta, que contou com a participação de diversos educadores do mundo todo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, trouxe dados que apontaram para números alarmantes de crianças e jovens que não tinham acesso à escola básica, de acordo com esta mais de 100 milhões em todo mundo. Dentre estas, somente 2% do número de pessoas portadoras de deficiência, estimada na época em 600 milhões, recebiam algum tipo de modalidade educativa.

Todos esses estudos levaram aos educadores a necessidade de buscar atitudes e ações que fossem capazes de atender às necessidades educacionais das crianças e adolescentes ao acesso, ingresso, permanência e sucesso à escola básica.

Mas especificamente em 1994, o governo da Espanha junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lança a Declaração de Salamanca, documento descrito na Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais, que traz em seu texto a obrigação de fornecer educação para todas as crianças, jovens e adultos que tenham necessidade especial, dentro do ensino regular.

De acordo com Sánchez (2005, p. 9), essa declaração proclama que:

- Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e
- As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos (Sanchez, 2005, p. 9).

No Brasil, com a criação da Lei de diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornou obrigatório em todo território nacional a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, onde em seu artigo 59, define o seguinte em seu texto:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

Mas para que isso tudo ocorra, temos que dentro do novo modelo de administração escolar, voltada para uma gestão democrática, a escola esteja disposta a mudar, tanto no que diz ao seu currículo, a seus projetos pedagógicos, quanto ao seu ambiente físico, tornando esses alunos beneficiados, e quebrando os paradigmas da educação atual.

O papel do professor na educação inclusiva

Como a inclusão se tornou um processo presente nos dias atuais, torna-se necessário que tenhamos professores qualificados, capazes de fornecer uma educação não somente em quantidade, mas também de qualidade, pois quando o mesmo está apto a lidar com essa nova situação, ele fará com que seu trabalho pedagógico seja enriquecido, respeitando as necessidades, possibilidades e limitações de cada aluno, sendo com isso possível trabalhar com as diferenças.

Mas, o que vemos cada vez mais são alunos que são excluídos do ambiente escolar, pelo simples fato desta justificarem que não possuem as condições necessárias para que estas pessoas que contêm algum tipo de problema, seja ele de qualquer natureza, esteja inserida dentro do processo educacional escolar. Observamos isso, nas palavras de Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 11), quando dizem que: “Por apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais de que os necessários para os colegas de sua idade”.

Educação de alunos surdos

Quando se fala em educar pessoas surdas, deve-se ater às suas especificidades em adquirir a escrita e a leitura da Língua Portuguesa e nos últimos anos este assunto tem sido palco de estudos entre os diversos pesquisadores da área.

Um dos grandes avanços no Brasil para o ensino da língua portuguesa como segunda língua de surdos veio com a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio de comunicação para surdos em nosso país:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Ainda para garantir mais ainda o direito de uma educação voltada para surdo também foi promulgada o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trouxe a previsão de que seja inserido dentro das instituições de ensino profissionais que atuem de forma específica da educação de surdos.

Para tal o decreto trouxe em seu art. 3º a obrigatoriedade da inclusão nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, a Libras:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Nos últimos anos cada vez mais vem sendo cobrado do poder público o atendimento a este público, o que nos leva a entender que devem ser intensificadas as discussões para a inclusão de uma proposta bilíngue para a educação de surdos.

Quando se fala em uma proposta bilíngue, esta tem como objetivo garantir que o aluno surdo tenha seu desenvolvimento cognitivo-linguístico no mesmo nível, ou seja, seja compatível a de um aluno ouvinte, dentro de sua faixa etária, pois, baseado neste objetivo é que o aluno surdo através da língua de sinais e de sua convivência com pessoas que estão na mesma situação que este poderá construir e valorizar sua identidade surda e assegurar a língua portuguesa como sua segunda língua, vivendo em harmonia com os alunos ouvintes.

Segundo Lacerda e Lodi (2014, p. 12):

Tal proposta educacional defende (...) que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e a língua portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (Lacerda; Lodi, 2014 p. 12).

Segundo Góes e Tartuci (2012), pesquisas acadêmicas que tem como objetivo analisar a situação de inclusão do aluno surdo no sistema de ensino regular, sem que haja neste todo o contexto que levará a este aluno a uma educação bilíngue, a verdadeira realidade que são vivenciadas por estes alunos. Ainda de acordo com as autoras, quando uma criança é inserida em uma classe regular, nas séries iniciais da educação básica, mesmo que muitos professores (as), tentem fazer um atendimento de forma individualizada, como: falar pausadamente; posicionar-se melhor em sala de aula, ainda assim, este aluno ficará em desvantagem em relação aos conteúdos, pois, neste estabelecimento de diálogo não há uma língua em comum para tal.

Para que seja ministrada uma educação eficiente e realmente voltada para o aluno surdo é necessário que se respeite as demandas linguísticas necessárias para tal, ou seja, que os conteúdos a serem ministrados sejam feitos em Libras, pois, é esta a linguagem que é passível para a aquisição do conhecimento do aluno surdo, bem como é esta linguagem a principal mediador da construção de conhecimento deste aluno. Toda esta necessidade se faz, por ser a Libras, um canal visogestual em que o aluno surdo terá capacidade para compreender o que lhe está sendo ensinado, favorecendo com isso, sua construção como sujeito.

Segundo Lacerda e Lodi (2014), somente através da incorporação da Libras dentro das práticas pedagógicas que poderá haver o verdadeiro desenvolvimento integral do aluno surdo, pois, esta língua tem sua particularidade própria, e com a sua inclusão garantirá que o aluno surdo tenha acesso à cultura dentro do grupo que está inserido.

A Libras apesar de ser uma linguagem voltada para pessoas surdas, não é necessário que a pessoa que queira adquiri-la seja surda. Uma das condições para que o surdo seja usuário de Libras, é que este esteja inserido dentro de um ambiente que lhe permita a troca de diálogo com outras pessoas que falam esta língua.

Se for considerado que cerca e 90% das pessoas que nascem com surdez, nascem em família de pessoas ouvintes, as pessoas deste convívio acabam utilizando a linguagem voltada para o surdo sem que esta tenha nenhuma significação, o que faz com que o surdo acabe se desenvolvendo tardiamente, tanto na linguagem quanto nas funções mentais, por conta da ausência de uma simbologia que o insira no meio social, ou seja, há a falta de uma língua para estabelecimento de um diálogo (Fernandes, 2006).

Não obstante, mesmo que o surdo não consiga acessar logo cedo à língua de sinais, mesmo assim está será a sua língua base, na qual ele se apoiará para que consiga adquirir os conteúdos curriculares, principalmente os que estão voltados à leitura e à escrita (Guarinello, 2006).

Para Vygotsky (2008), a linguagem do indivíduo se desenvolve por meio de interações sociais, pois, está é um evento social, ou seja, ela é criada a partir das relações interpessoais. Neste sentido, é dentro do processo de construção da linguagem, que serão construídos os conceitos e a partir desta construção que os significados e os sentidos são apropriados. Ainda para o autor esta construção faz com que as construções mentais superiores do indivíduo também sejam construídas ao longo de sua história como sujeito social, em relação ao mundo, e é somente por meio da linguagem que o seu conhecimento é construído e seu pensamento é organizado. Portanto, se a criança surda inicia seus conhecimentos

escolares por meio de uma linguagem defasada, ela enfrentará dificuldades em adquirir estes conhecimentos, ficando em desvantagens aos alunos ouvintes.

Nesta senda, é essencial que uma criança surda tenha logo cedo o acesso a Libras como sua língua, pois, esta é o seu principal meio de comunicação e que lhe ajudará na construção de uma língua bilíngue, propiciando por sua vez a sua formação como um sujeito pleno, e capaz de se relacionar com o mundo de forma satisfatória.

O letramento e o ensino do Português como segunda língua para surdo

Como visto, é por meio da Libras que o aluno surdo apropria-se de saberes, portanto, esta deve estar inserida nas práticas pedagógicas como sendo um direito linguístico inerente ao surdo, entretanto, também é necessário que o aluno surdo tenha acesso e direito ao aprendizado da língua portuguesa escrita, pois, é por meio da simbologia existente nela que há as relações com os conhecimentos adquiridos durante a história e, estes foram sendo efetivados por meio dos registros escritos.

Portanto, se o aluno surdo se apropriar somente da língua de sinais e não conseguir se apropriar de forma proficiente a língua escrita, este estará inviabilizado de ter acesso aos conhecimentos e aos encontros com os diferentes discursos que fazem parte do dia a dia de um aluno ouvinte.

Como cidadão brasileiro, o surdo, tem garantido por lei o direito à apropriação da língua majoritária de nosso país na modalidade da escrita, pois, o não acesso deste a esta língua fará com que ele seja excluído do seu direito de cidadania. Não obstante, a Lei n.º 10.436/2002, além de garantir a Libras como sendo língua oficial da comunidade surda, garante que a mesma não pode ser substituída, conforme parágrafo único, do art. 4º, com o seguinte texto: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002).

Uma criança surda, diferente do que possam pensar, não tem nenhum problema cognitivo que o impeça de se apropriar dos conteúdos da língua portuguesa escrita, porém, muitos deles acabam tendo dificuldade em ser leitor e escritor, baseado na sua autonomia, da língua portuguesa, mesmo que este tenha sido educado na filosofia baseada para surdos, o oralismo e a comunicação total, onde nestas a oralidade se relaciona com o processo de leitura e de escrita, por meio de fonemas e grafemas (Fernandes, 2006).

Numa analogia, pode ser explicado que o ensino da língua portuguesa deve ser ensinado a uma criança surda, tal como, se ensina a língua estrangeira para qualquer pessoa, ou seja, a criança surda tem a necessidade de aprender a leitura e a escrita de uma língua da qual não domina a fala.

Em relação a isto, Peixoto (2006, p. 209) afirma que:

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria

língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna (Peixoto, 2006, p. 209).

Pesquisas que falam sobre o assunto discorrem que crianças surdas que têm acesso a Libras, nos anos escolares iniciais, acabam utilizando das estratégias linguísticas inerentes às duas línguas, tanto a de Libras, quanto a da língua portuguesa. Nesta senda, deve-se iniciar o ensino da língua portuguesa a um aluno surdo mediante a construção de seu conhecimento em Libras, devendo este ser significativo e contextualizado, onde ajudará na busca, inicial o significado do português nos seus mais diversos contextos. Somente após esta construção que deverá se partir para a aprendizagem da estrutura formal, mediante o fato, do aluno surdo está exposto a uma nova língua, ele terá condições de criar hipóteses em relação à sua gramática (Karnopp; Pereira, 2012).

Baseado em diversos pesquisadores, Fernandes (2006, p. 132-133), discorre que:

a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes (Fernandes, 2006, p. 132-133).

Nas palavras da autora é possível ver uma distinção entre o letramento e a alfabetização dentro da prática pedagógica de ensino do aluno surdo, pois, todo este processo deve levar ao aluno a compreender a passagem de uma linguagem não alfabética para uma linguagem alfabética.

Portanto, os métodos tradicionais existentes de alfabetização não são métodos que irão beneficiar ao aluno surdo no seu processo de alfabetização, pois, estes estão baseados principalmente na oralidade e na associação de grafema e fonemas, onde o aluno codifica e decodifica letras, números, sons e palavras para construir sua aprendizagem.

Quando uma criança é alfabetizada por meio destes métodos tradicionais, esta acaba se tornando um reprodutor de textos de forma mecanizada, ou seja, sem que este tenha autonomia à leitura e a escrita e, baseado nisto, ele não conseguirá se relacionar com os textos de forma global e significativa. Ensinar o aluno surdo e mudo a leitura e a escrita deve ser enfatizada a aquisição do letramento de maneira significativa, sendo este letramento um conjunto de práticas sociais que irão utilizar a escrita segundo os seus contextos e objetivos específicos (Soares, 2002).

O aluno surdo, baseado neste contexto, acaba vivenciando a língua, através da formulação de hipóteses relacionadas às escritas e suas respectivas normas gramaticais. O aluno surdo para o aprendizado do letramento deve estar envolvido em uma reflexão sobre a língua portuguesa e a língua de sinais, pois, para que o mesmo aprenda o português será necessário que esta língua tenha significado dentro de suas práticas sociais, logo, para isto, ele dependerá de constituir o sentido em sua língua mãe, a língua de sinais (Fernandes, 2006).

Ainda para Fernandes (2006, p. 134):

A língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, possibilitando a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos que irão mediar a apropriação imagética do sistema de signos escritos. Assim, não é necessário que o surdo consiga falar e/ou ouvir para aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Fernandes, 2006, p. 134).

Em síntese, para que o aluno surdo tenha sucesso na aquisição da leitura e da escrita é necessário que todo o processo de ensino-aprendizagem do mesmo seja feito em um ambiente onde haverá trocas de diálogos com sua língua materna, Libras, para que este construa o seu conhecimento.

Segundo Guarinello (2006), é através da mediação de um adulto que domina, tanto a língua portuguesa, quanto a língua de sinais que contribuirá para o sucesso do processo de educação do aluno surdo.

As atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo livre para formular hipóteses até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada (Guarinello, 2006, p. 365).

Em suma, quando o professor trabalha como mediador, entre a língua de sinais e a língua portuguesa, por meio de atividades significativas de construção de texto, este alcançará a realização de todo o processo de maneira coletiva, baseada na retextualização, onde o texto estará adequado às normas formais da gramática. A consequência deste ato fará com que haja uma interação entre o produtor e o leitor, havendo com isso uma construção conjunta da coesão e da coerência.

CONCLUSÃO

Para que realmente aconteça dentro das unidades de ensino uma educação inclusiva de alunos surdos, que está ligada ao processo de ensino-aprendizagem, temos que compreender que a mesma deve estar ligada de forma significativa a essa inclusão.

Temos que levar em consideração que todo esse processo só dará quando houver um fortalecimento da formação do professor, onde a mesma seja de forma continuada. Deve ser criada uma maior interação entre alunos, docentes, gestores escolar e familiares, pois, somente dessa forma a educação inclusiva será aplicada com qualidade dentro da instituição de ensino.

Quando se tenta incluir uma criança surda dentro do ambiente escolar comum, temos que criar possibilidades que farão com que a mesma se integre socialmente, no que diz a sua parte emocional e educacional, com seu professor e seus colegas de classe.

A política de inclusão prevê que o aluno seja incluso na rede pública de ensi-

no regular, não está concisa somente na sua permanência física, mas na inclusão da criança dentro do processo educacional.

Podemos concluir então que devido a grande complexidade que o ensino da língua de sinais apresenta, é extremamente necessário que nossos educadores sejam capacitados e orientados, tendo um sistema educacional reformulado e um ambiente escolar reestruturado que lhe dará condição de realizar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com autismo, ou seja, com isso será desmistificado todas as representações preconcebidas e não científicas que fazem com que o educador não consiga atuar, e ao melhorar a eficácia do educador como profissional em constante mudança, possibilitará o aluno surdo adquirir novos conhecimentos, habilidades, bem como ajudará no seu desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ATIVIDADES PARA EDUCACAO ESPECIAL.COM. **Inclusão:** Qual a diferença entre a integração escolar e a inclusão escolar? Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/inclusao-qual-a-diferenca-entre-a-integracao-escolar-e-a-inclusao-escolar/>>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Senado, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: maio de 2020.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: jun. 2020.

_____. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: jun. 2020.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. acesso em: jun. 2020.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (orgs.). **Letramento: referências sem saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D.. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

GUARINELLO, Ana Cristina. Letramento e linguagem nas práticas com sujeitos surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G.(orgs.). **Letramento: referência sem saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeito surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker, PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Condições de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letra-**

mento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes** 46, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v.46, p. 68-80, 1998.

MONTOAN, M.T.E.; PIETRO, R. G. Org. V. A. A. **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. In. UNIC. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: maio. 2020.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L, PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes, Campinas: UNICAMP**; Campinas: Papyrus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf>>. Acesso em: JUL. 2020.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Sec. da Ed.Especial, v.1, n.1. Brasília: Sec. da Ed. Especial, 2005, p. 7-18.

SOARES, Magda. Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade, Campinas, vol.23**, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: JUL. 2020.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife. Bagaço, 2007.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 4.ª ed., 2008.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Avaliação educacional – p. 148–149

Avaliações externas – p. 148–149

C

Capitalismo – p. 144

Comunidade escolar – p. 149

D

Desenvolvimento – p. 144

Desigualdades sociais – p. 91

E

Educação do campo – p. 91

Educação inclusiva – p. 56–57

Ensino de português para surdos – p. 57

Evasão escolar – p. 91

F

Formação docente – p. 22–24

Formação continuada – p. 22

G

Gestão educacional – p. 149

I

Inclusão – p. 56–57

L

Língua portuguesa (ensino) – p. 57

N

Neoliberalismo – p. 148

P

Políticas públicas educacionais – p. 148–149

Práticas pedagógicas – p. 56–57

S

Sistema educacional – p. 148

T

Trabalho docente – p. 22

A obra Entre Práticas e Políticas reúne pesquisas contemporâneas no campo da educação e do ensino, articulando reflexões teóricas e análises empíricas sobre formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Os capítulos abordam temas como educação inclusiva, ensino de língua portuguesa para surdos, avaliação educacional, educação do campo e os impactos do neoliberalismo na escola pública. Ao dialogar com diferentes contextos sociais e educacionais, o livro evidencia os desafios da democratização do ensino e da construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. A coletânea contribui para o debate acadêmico ao problematizar a relação entre políticas públicas e cotidiano escolar. Destina-se a pesquisadores, professores e estudantes interessados nas dinâmicas atuais da educação brasileira.

