

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

o exercício da docência e os novos docentes da UECE



Maria José Camelo Maciel | Jaqueline Rabelo de Lima
Tânia Maria de Sousa França | Cecília Rosa Lacerda
Lucas Melgaço da Silva
(Organizadores)

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Erasmo Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

o exercício da docência e os novos docentes da UECE



Maria José Camelo Maciel | Jaqueline Rabelo de Lima
Tânia Maria de Sousa França | Cecília Rosa Lacerda
Lucas Melgaço da Silva
(Organizadores)

1ª Edição
Fortaleza - CE
2024

Edição
UECE

Pedagogia Universitária: o exercício da docência e os novos docentes da UECE

© 2024 *Copyright* by Maria José Camelo Maciel, Jaqueline Rabelo de Lima, Tânia Maria de Sousa França, Cecília Rosa Lacerda e Lucas Melgaço da Silva

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

Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão
Nayana Pessoa

Capa e Projeto Gráfico

Narcelio Lopes

Revisão e normalização

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Imagem da Capa

Freepik

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

Pedagogia universitária [livro eletrônico]: o exercício da docência e os novos docentes da UECE / organizador Maria José Camelo Maciel...[et al.]. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2024. PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Jaqueline Rabelo de Lima, Tânia Maria de Sousa França, Cecília Rosa Lacerda, Lucas Melgaço da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-948-7

1. Educação 2. Formação docente - Metodologias ativas
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Maciel, Maria José Camelo. II. Lima, Jaqueline Rabelo de. III. França, Tânia Maria de Sousa. IV. Lacerda, Cecília Rosa. V. Silva, Lucas Melgaço da.

24-233665

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel.: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Apresentação

Hidelbrando dos Santos Soares¹

A formação *Pedagogia universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE* é uma ação que integra o Plano de Desenvolvimento Profissional docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) e se destina à ambientação e à formação dos/as professores/as recém-ingressantes na carreira de docência superior da UECE.

A formação foi concebida frente a um cenário de expansão e qualificação da ação da UECE. No ano de 2022, foi lançada a política de expansão e interiorização do ensino superior no Ceará e, no âmbito dessa política, somente na UECE, houve a criação de oito novos cursos de graduação, o que ocasionou a realização de um grande concurso com a oferta de 365 novas vagas para o quadro docente efetivo. Destas, 183 vagas foram de reposição do quadro docente dos cursos de graduação já existentes e 182 vagas para os novos cursos da política de expansão.

¹ Reitor da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2021-2025). Mestre, especialista e bacharel em Geografia, respectivamente, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e UECE. É professor adjunto da UECE.

Com o ingresso dos/as novos/as professores/as, identificamos a necessidade e a importância de conceber uma ação de formação contínua que proporcionasse acolhimento, ambientação na cultura e no projeto pedagógico institucional e a reflexão sobre os aspectos da prática docente no ensino superior. Nessa perspectiva, foi concebido o projeto de formação para os novos docentes da UECE, que se desenvolve sob três eixos: integração ao ambiente institucional, formação pedagógica e mentoria na docência universitária. Os três eixos foram definidos visando a promover a articulação entre as dimensões que definem o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do/a professor/a, com embasamento no campo da pedagogia universitária.

Movidos pela compreensão de que a universidade precisa fortalecer a sua identidade como instituição que aprende e que ensina por meio de uma prática que é institucionalizada em que nela se encontram compreendidos os modos do fazer a ação educativa, compreendendo também que nesta prática se expressam a cultura, a tradição e a identidade das instituições, o primeiro momento da formação foi organizado de modo a favorecer a integração do/a novo/a professor/a ao ambiente institucional da UECE.

Os demais momentos da formação se voltaram para a promoção de processos coletivos de produção do conhecimento sobre a prática pedagógica na instituição universitária e sua especificidade por tomar a indissociabilidade do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da extensão como o pilar de sustentação da sua prática.

Trazer a discussão e a reflexão sobre o saber pedagógico para o centro dos processos formativos se faz essencial numa realidade em que a formação pedagógica de boa parte do professorado do ensino superior se apresenta lacunar. Desconstruir a noção naturalizada no ambiente universitário de que

apenas o domínio do conteúdo de ensino por parte dos professores é suficiente e colocar a necessidade de que se requer outros tantos saberes é fundamental. Trazer elementos que favoreçam a compreensão dos contextos socioculturais que envolvam a prática docente; as condições de aprendizagem dos alunos e os aspectos pedagógicos do ensino; a relação da formação com o mundo do trabalho, entre tantos outros elementos, é igualmente fundamental. Enfim, olhar os processos de ensinar e de aprender na universidade à luz da pedagogia universitária é essencial.

A presente coletânea de textos reunidos nesta publicação, que é fruto das experiências e reflexões construídas durante a realização da primeira turma da formação *Pedagogia universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE*, expressa os sentidos e os saberes construídos na interação dialógica entre as culturas dos campos profissionais que marcam a educação superior e a cultura particular da UECE, com ênfase na prática educativa. Expressa também os sentidos e significados que os sujeitos atribuem à sua ação docente. Seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de conceber o ato de ensinar animado pelas compreensões construídas na inter-relação com os objetos de reflexões propiciadas na formação vivenciada.

É, portanto, no mosaico composto pelo conjunto das reflexões que se revela a potência da dialogicidade proporcionada na formação Pedagogia universitária. Neste diálogo, favorecem-se a construção e o crescimento coletivo, bem como, por consequência, o enriquecimento da prática educativa da UECE. Espero que a socialização do conhecimento produzido neste contexto possa estimular outras possibilidades similares, numa rede de sinergias que apontem para uma educação superior da melhor qualidade.

Prefácio

Isabel Maria Sabino de Farias¹

A docência é uma profissão milenar, mas o mesmo não é possível afirmar em relação aos estudos sobre a Pedagogia universitária, que são relativamente recentes no debate educacional, especialmente no Brasil. Igualmente não se pode olvidar que uma boa docência solicita bons professores, o que, entre outros aspectos, reclama professores com boa formação e, no caso da docência universitária, com boa formação pedagógica. Com efeito, a preocupação com a formação e o desenvolvimento dos professores da educação superior se apresenta como um debate visibilizado, e ainda em ascensão, no cenário mundial desde as três últimas décadas.

É sob a ascendência desse movimento que o livro *Pedagogia universitária: o exercício da docência e os novos docentes da Universidade Estadual do Ceará* se apresenta como um fato promissor.

Considero esta obra promissora, primeiro, porque sua produção, ao trazer a público um programa concebido e implementado visando a apoiar a inserção profissional de novos professores e professoras na docência universitária no contexto *ueceano*, explicita a atenção e o compromisso político e epistêmico dessa Instituição de Ensino Superior (IES) com a

¹ Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – 1D. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao CNPq.

formação pedagógica de seus formadores, reconhecendo-a e assumindo-a como um campo das políticas institucionais importante e que reclama zelo. Aliás, a formação pedagógica dos formadores de formadores é um tema da agenda contemporânea da política e da pesquisa sobre a formação de professores, pauta provocada pela forte expectativa social em torno da qualidade do ensino, pela expansão da oferta educacional em nível superior e pelas lutas das entidades científicas da área da Educação por investimento e valorização de seus profissionais.

É um fato alvissareiro por colocar em destaque um programa de Pedagogia universitária voltado para os novos docentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com um desenho teórico-metodológico original, autêntico e robusto. A publicação deste livro registra uma ação constituída na práxis institucional de seus gestores e docentes experientes, contrapondo-se ao movimento de negligenciamento, na pauta das políticas educacionais, desse importante momento do desenvolvimento profissional, que é a inserção na docência universitária. Não sem razão, Maria Isabel da Cunha, pesquisadora brasileira com extensa produção bibliográfica sobre o assunto, ao alertar para a palidez dessa preocupação, adverte que, ante a ausência de políticas que privilegiem os “[...] saberes pedagógicos para os docentes da educação superior”, faz-se necessário “[...] um movimento institucional que crie condições de reflexão sobre a prática pedagógica acadêmica” mediante a formulação e implantação de ações de desenvolvimento profissional de seus professores (Cunha, 2014, p. 23). É nessa direção que se inscrevem as análises e experiências anotadas neste livro.

Um fato auspicioso também por ser uma obra que socializa o esforço coletivo e colaborativo de toda uma comunidade educativa, chamada para participar ativa e diretamente das atividades de acolhida, apoio e acompanhamento de seus novos professores, demarcando, por um lado, um processo de

desprivatização da prática docente (Cochran-Smith, 2012), tão necessária à ruptura com a cultura profissional do individualismo (Farias, 2006); e, de outro, uma profícua renovação do quadro de docentes da UECE. Indubitavelmente a inserção na docência universitária é, na atualidade, uma pauta particularmente sensível nesse contexto institucional, que, desde 2023, vivencia o ingresso de 323 novas professoras e professores, recém-aprovados (em 2022) no maior concurso já realizado para esta IES pelo governo do estado. Renovação que, se constituída por docentes iniciantes e docentes ingressantes (Cruz; Farias; Hobold, 2020), também se faz permeada pela alegria da chegada tão expressiva da ideia do acolhimento e brilhantemente traduzida no poema “A casa é sua”, da imortal cearense Rachel de Queiroz:

Pode entrar, a casa é sua / Ah! É tão bom nesta vida / Abrir
a porta da rua / Como quem abre um abraço / Dizendo
assim como eu faço / ‘Entre a gosto, a casa é sua’.

“Chegar” é um verbo bonito e forte, pois traduz a intencionalidade do desejo que inspira a caminhada, a busca, a luta e o investimento realizado. Nesses termos, ao registrar *flashes* de uma experiência disruptiva no campo da Formação de Professores, este livro remete à ausência, no contexto brasileiro, de uma política ampla voltada para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior, no que ousa a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE ao formular e implantar o Programa *Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE*. Esta iniciativa, cujo desenho contempla três eixos (institucional, pedagógico e mentoria) e articula dispositivos formativos diversificados (seminários presenciais e virtuais, mentoria presencial entre pares, etc.), é uma ação que, *per se*, evidencia traços de originalidade e de ineditismo e, principalmente, alinha-se ao debate internacional que postula o desenvolvi-

mento de docentes em situação de inserção como um direito (Ávalos, 2012).

Nessa perspectiva, o envolvimento de docentes experientes e atuantes no ensino de graduação e pós-graduação na idealização e concretização dessa política se sobressai como outro fato promissor. Essa compleição transparece desde a organização do livro *Pedagogia universitária: o exercício da docência e os novos docentes da Universidade Estadual do Ceará*, assumida por um grupo de professores universitários com larga vivência na profissão, com formação multidisciplinar e organicamente ligados à tarefa institucional de formular e implementar uma política de desenvolvimento profissional para os novos professores e professoras da carreira de docência superior da UECE.

Esta universidade pública, inserida no Nordeste brasileiro, chega aos seus 50 anos de vida (2025) reafirmando, com a publicação deste livro, sua vocação histórica pela formação profissional em nível superior, com especial ênfase na formação de professores (Farias *et al.*, 2011), um registro que testemunha a decisão política e pedagógica da UECE em fomentar uma cultura acadêmica de colaboração, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática pedagógica que integre e articule ensino, pesquisa e extensão em direção a uma formação humana emancipadora.

Os 11 textos que compõem esta coletânea corroboram esse entendimento, aderência que se explicita nas “palavras mestras” que anunciam o tom de suas análises e reflexões, a saber: pedagogia universitária; docência universitária; colaboração pedagógica entre pares; mentoria universitária; aprendizagem da docência; aprender constante; casos de ensino; práticas interdisciplinares; licenciatura; luta e possibilidades.

O escrito *Pedagogia universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE*, assinado

por Maria José Camelo Maciel, Jaqueline Rabelo de Lima, Tânia Maria de Sousa França, Josete de Oliveira Castelo Branco Sales e Cecília Rosa Lacerda, contextualiza a emergência do programa na instituição, detalhando seus objetivos e sua estrutura, bem como explicita sua materialidade a partir da execução da primeira turma dessa ação de formação.

O texto “A colaboração pedagógica entre pares no Programa Pedagogia Universitária: a escuta sensível”, de autoria de Maria Zenilda Costa, traz um “relato crítico-reflexivo” das dimensões da vivência proporcionada por sua atuação como docente experiente no eixo mentoria do programa de Pedagogia universitária da UECE.

É também com esteio na participação nesse eixo que o texto “Práticas interdisciplinares a partir da mentoria universitária: conexões entre História, Medicina e Pedagogia”, que os autores Caio Cesar Silva Nascimento, Ana Suelen Pedroza Cavalcante e Caio Lucas Morais Pinheiro relatam “[...] a experiência de docentes em uma mentoria universitária que proporcionou práticas interdisciplinares e diálogos pedagógicos”.

Com a reflexão intitulada “A aprendizagem da docência no ensino de Psicologia: casos de ensino como dispositivo pedagógico na formação docente”, Márcia Kelma de Alencar Abreu e Isabel Maria Sabino de Farias abordam a adoção do Caso de Ensino (CdE) como importante dispositivo pedagógico para a prática pedagógica universitária em face de seu potencial para “reelaborações narrativas acerca de determinadas experiências, seus conflitos e dilemas, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao desenvolvimento da formação profissional”.

No escrito “Pedagogia universitária: tecendo vivências no sertão de Crateús”, Antonio Batista Fernandes, Denise Barguil Nepomuceno e Lucas Melgaço da Silva apresentam “[...] três

ensaios de práticas pedagógicas universitárias, que desabrocharam no conjunto da troca de experiências de ensino entre professores recém-ingressos” de cursos distintos de graduação em um *campus* da UECE situado no sertão cearense.

No texto “Um aprender constante: experiências pedagógicas e reflexões sobre a docência universitária”, Manuelle Araújo da Silva, Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo e Beatriz Alves Viana registram “[...] experiências advindas de casos de ensino vivenciados na Facedi/UECE em 2023.2” no âmbito das disciplinas de Metodologia de Trabalho Científico e Psicologia da Educação.

Com o texto “Início do curso de licenciatura em Matemática da UECE no *campus* de Aracati”, sua autora, Claudia Rebouças Lima Fernandes, tece considerações sobre a experiência de ensino vivenciada no processo de implantação da licenciatura em Matemática na recém-criada Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste (Fecil). Reflexão que explicita as estratégias adotadas, como docente do curso, para mitigar os problemas e adversidades enfrentados em seu primeiro semestre de atuação docente no contexto *ueceano* no Aracati, Ceará (CE).

O escrito “Pesquisas em Educação e percepção de discentes da licenciatura em Matemática: elos de um embate na disciplina de Estágio Supervisionado”, assinado por Francisco Wagner Soares Oliveira, traz o relato desse iniciante na docência universitária. O relato aborda “um caso de ensino” que tem como cenário uma disciplina de Estágio Supervisionado, ministrada no semestre 2023.2, no curso de licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam).

Outra análise que focaliza a licenciatura em Matemática da UECE é o texto assinado por Antonia Naiara de Sousa Batista, intitulado “Uma experiência envolvendo a etnomatemá-

tica na disciplina de tendência em Educação Matemática no curso de licenciatura em Matemática”, no qual ela apresenta uma vivência ocorrida em sala de aula. Trata-se de um dilema enfrentado pelos discentes ante o desafio de elaborar uma prática alinhada à Etnomatemática que tratasse de aspectos matemáticos de alguma cultura sem sair da sala de aula, uma vez que nessa tendência, em geral, as práticas acontecem em situações de campo.

O texto “Conselho Nacional de Saúde: a luta pelo SUS hoje”, de autoria de Mauri Antonio da Silva e Rafaela Bezerra Fernandes, registra o relato de um caso de ensino vivenciado na disciplina de Política Social I: Seguridade Social, do curso de Serviço Social da UECE, precisamente um painel cujo título nomeia este escrito. A experiência é destacada pelos autores como efetiva na “potencialização dos saberes”, bem como na “[...] construção de uma consciência crítica sobre a conquista dos direitos sociais na ordem societária capitalista”.

O manuscrito “Recursos digitais: possibilidades de uso como ferramentas pedagógicas”, assinado por Cícera Alves Agostinho de Sá, focaliza a formação de professores de Língua Portuguesa, em nível de graduação, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da UECE. Suas análises partem dos desafios em torno dessa utilização com o intuito de ampliar a discussão acerca da necessidade e importância da adoção de ferramentas digitais como recursos pedagógicos na formação docente.

A síntese dos 11 escritos que compõem este livro revela seu teor inspirador. São textos que registram, problematizam e testemunham aprendizagens pedagógicas impulsionadas pelo Programa *Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE*. Um livro provocante, cuja leitura vivamente recomendo, pois convida a todos a esperarçar na direção do legado *freireano*:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...] (Freire, 1992, p. 110-111).

Sinta-se instigado e convidado a ler este livro, em que, entre seus méritos, encontra-se a crença no potencial da formação entre pares no desenvolvimento profissional de docentes universitários como um “inérito viável”. Paulo Freire vive!

Referências

ÁVALOS, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago de Chile. *Anais [...] Santiago de Chile: Universidad de Sevilla, 2012. p. 1-17.*

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, [S.l.], v. 48, p. 108-122, 2012.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 789-802, 2014.

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília, DF: Liber, 2006.

FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SALES, J. A. M. Formação de professores: a responsabilidade social da Universidade Estadual do Ceará. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 33, n. 67, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SUMÁRIO

Apresentação | 5

Hidelbrando dos Santos Soares

Prefácio | 8

Isabel Maria Sabino de Farias

Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE | 18

Maria José Camelo Maciel

Jaqueline Rabelo de Lima

Tânia Maria de Sousa França

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

Cecília Rosa Lacerda

A colaboração pedagógica entre pares no Programa Pedagogia Universitária: a escuta sensível | 34

Maria Zenilda Costa

Práticas interdisciplinares a partir da mentoria universitária: conexões entre História, Medicina e Pedagogia | 50

Caio Cesar Silva Nascimento

Ana Suelen Pedroza Cavalcante

Caio Lucas Moraes Pinheiro

A aprendizagem da docência no ensino de Psicologia: casos de ensino como dispositivo pedagógico na formação docente | 63

Márcia Kelma de Alencar Abreu

Isabel Maria Sabino de Farias

Pedagogia Universitária: tecendo vivências no sertão de Crateús | 78

*Antonio Batista Fernandes
Denise Barguil Nepomuceno
Lucas Melgaço da Silva*

Um aprender constante: experiências pedagógicas e reflexões sobre a docência universitária | 91

*Manuelle Araújo da Silva
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Beatriz Alves Viana*

Início do curso de licenciatura em Matemática da UECE no campus de Aracati | 109

Claudia Rebouças Lima Fernandes

Pesquisas em Educação e percepção de discentes da licenciatura em Matemática: elos de um embate na disciplina de Estágio Supervisionado | 123

Francisco Wagner Soares Oliveira

Uma experiência envolvendo a etnomatemática na disciplina de Tendência em Educação Matemática no curso de licenciatura em Matemática | 137

Antonia Naiara de Sousa Batista

Conselho Nacional de Saúde: a luta pelo SUS hoje | 149

*Mauri Antonio da Silva
Rafaela Bezerra Fernandes*

Recursos digitais: possibilidades de uso como ferramentas pedagógicas | 160

Cícera Alves Agostinho de Sá

Autores | 175

Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE

Maria José Camelo Maciel

Jaqueline Rabelo de Lima

Tânia Maria de Sousa França

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

Cecília Rosa Lacerda

Introdução

O cenário atual da Universidade Estadual do Ceará (UECE) mostra um aumento no número de professores/as ingressantes na carreira de magistério superior, explicitando a necessidade de uma formação pedagógica, considerando que estes, muitas vezes, tiveram uma formação limitada à sua área específica do bacharelado ou licenciatura (Isaia; Bolzan, 2008). A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), ao considerar a prática docente no ensino superior como um dos pilares da qualidade do ensino e diante do ingresso de docentes na UECE em 2023, por meio do concurso público regulamentado pelos editais nº 11/2022 e nº 12/2022, da Fundação Universidade Estadual do Ceará (Funece), ambos publicados em 26 de abril de 2022, reconheceu a importância de oferecer a esses docentes uma formação balizada em três eixos: institucional, pedagógico e mentoria na docência universitária, para o fortalecimento da relação entre os processos de ensino-aprendizagem dos discentes, a qualificação da prática pedagógica e a produção científica na universidade, conforme o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD).

Esta ação tem como suporte o PDPD – Resolução nº 1.379/2017, do Conselho Universitário (Consu) – e a Política de Formação estabelecida no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – 2022-2026, que reforçam a necessidade de formação para os seus professores acreditando na formação contínua¹, como a “[...] articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (Lima, 2001, p. 34).

Nessa perspectiva, a oferta de uma ação de formação para os docentes ingressantes coloca-se como oportuna e necessária para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em interfaces com o ensino, com a pesquisa e com a extensão, vislumbrando uma formação humana e emancipadora.

A UECE passou por um dos maiores momentos de expansão de sua história, com a publicação do Decreto nº 34.537, de 3 de fevereiro de 2022, que institui a política de expansão e interiorização do ensino superior no estado do Ceará, no âmbito das universidades estaduais, e dá outras providências. Foram criados três novos *campi* e autorizados concursos para preenchimento de 365 vagas de docentes, conforme distribuição explicitada no artigo 1º do referido decreto:

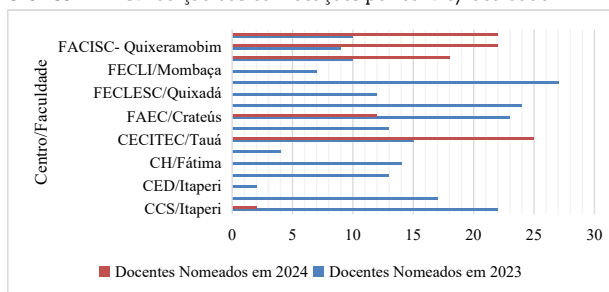
Para fins do art. 1º deste Decreto, a Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece adotará as providências necessárias para a realização de concurso público voltado ao provimento de 365 (trezentos e sessenta e cinco) cargos efetivos da carreira docente do Grupo Ocupacional Magistério Superior - MAS, observado o seguinte: I - 183 (cento e oitenta e três) vagas do concurso público deverão ser destinadas ao atendimento de demandas já existentes em cursos da Uece, nos termos das resoluções vigentes de seu Conselho Universitário - Consu; II - 182 (cento e oiten-

1 Formação contínua oferecida no local de trabalho assim como em redes de formação e em parceria com outras instituições de formação, com o intuito de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores.

ta e duas) vagas serão destinadas à implantação de novos cursos, quais sejam: a) curso de Medicina no município de Quixeramobim; b) curso de Medicina no município de Crateús; c) curso de Medicina Veterinária no município de Tauá; d) cursos de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) e de Matemática no município de Aracati; e) cursos de Administração e de Pedagogia no município de Canindé. Parágrafo único. A distribuição das vagas a que se refere este artigo, entre os novos cursos previstos, dar-se-á em conformidade com os respectivos projetos de criação a serem apresentados aos Conselhos Superiores da UECE e ao Conselho Estadual de Educação.

Assim, em 2022 foram realizados concursos para preenchimento de 365 vagas para docentes efetivos da UECE, que ocuparam cargos em todos os *campi* da Universidade. Destes, 222 foram nomeados e convocados ainda em 2023 e 101 nomeados no início de 2024, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das convocações por centro/faculdade



Fonte: Elaboração própria (2023).

Considerando a importância de acolhimento aos novos docentes, principalmente a fundamentalidade de promover uma rápida incorporação desses aos procedimentos/processos e ações próprios da prática docente na Universidade, e ainda

as especificidades de cada instituição de ensino e os princípios propostos no PDPD da UECE – aprovado pela Resolução nº 1.379/2017 - Consu, de 6 de dezembro de 2017, consolidado no PPI – Política de formação docente (2022-2026) e no Projeto Pedagógico Institucional, especialmente na política de formação docente, onde se lê:

UECE busca oferecer uma formação contínua para seu quadro de docentes, suprimindo as lacunas não definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que apenas define o nível em que o(a) professor(a) deve ser preparado(a) para o exercício do ensino superior, ou seja, nos cursos de Mestrado e Doutorado (UECE, 2022-2026, p. 42).

A Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico (CPDP)/Prograd elaborou uma proposta que deu início à formação contínua dos novos docentes, a partir de seu ingresso na UECE, implementando o Programa *Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE*, composto por três eixos, a saber:

- Eixo institucional: que discutiu questões associadas à carreira, ascensão, promoção e outros pontos específicos da nossa atividade.
- Eixo pedagógico: que discutiu ao longo de todo o semestre questões centrais do trabalho docente, com vistas à reflexão sobre pautas emergenciais e vinculadas à rotina da prática docente no ensino superior.
- Eixo mentoria na docência universitária: que objetivou proporcionar momentos de aprofundamento, (re)construção, partilha, reflexão crítica e entre pares acerca da ação didática, planos e projetos universitários ao longo do primeiro semestre de atividade na UECE.

A implementação do programa tem como objetivo geral: propiciar o aperfeiçoamento dos docentes ingressantes na UECE em três eixos: institucional, pedagógico e mentoria na docência universitária, para o fortalecimento da relação entre os processos de ensino-aprendizagem dos discentes, a qualificação da prática docente e a produção científica da universidade; e como objetivos específicos: favorecer a ambientação e a integração dos docentes ingressantes na UECE; possibilitar o aprimoramento didático-pedagógico; proporcionar, por meio da mentoria, acompanhamento e troca de experiência da prática docente; e refletir de maneira crítica sobre a docência como profissão.

Eixos da formação

A organização da proposta formativa em eixos responde à demanda de atendimento às diferentes necessidades dos docentes ingressantes, quais sejam: aquelas associadas à carreira e à progressão nesta e a ambientação nos diferentes sistemas acadêmicos da universidade; as demandas próprias do trabalho docente, sobretudo no que se refere à formação contínua para o exercício da docência no ensino superior, considerando-se as características e necessidades do trabalho docente na graduação e na pós-graduação e as especificidades da formação *stricto sensu*. Soma-se a essas demandas a necessidade de ambientação e acompanhamento para o ingresso no centro/faculdade/curso, de modo que o ingressante seja integrado às atividades específicas do *campus* e suas demandas.

A partir desses propósitos, apresentaremos ações específicas conduzidas em cada um dos três eixos que formam a proposta formativa.

Eixo institucional

Nesse eixo, foram apresentadas ações/demandas relacionadas à carreira, com destaque para as resoluções/normativas que regulamentam a atividade docente na UECE. Sob coordenação da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e do Departamento de Pessoal (Degep), foram apresentados/discutidos os processos para a ascensão/promoção e progressão funcional, dentre outros temas relacionados. Todas as ações desse eixo foram realizadas presencialmente.

A organização do Eixo I contou ainda com apresentações da Pró-Reitoria de Planejamento para a apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional da Prograd para a apresentação do Projeto Pedagógico Institucional, da Ouvidoria da Universidade e de ações realizadas no âmbito dos centros/faculdades aos quais os/as docentes foram vinculados/as.

Eixo pedagógico

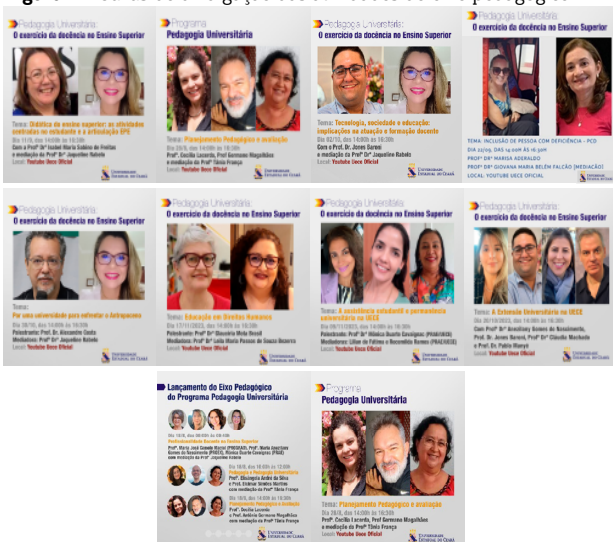
Nesse eixo, foram discutidas temáticas especialmente selecionadas para garantir uma introdução à Pedagogia no ensino superior, objetivando, dentre outros aspectos, a promoção de discussões sobre os fundamentos/conceitos/princípios do trabalho pedagógico desenvolvido na UECE. As temáticas, os responsáveis e a carga horária estão descritos no Quadro 1; *cards* de divulgação das atividades também são apresentados na Figura 1.

Quadro 1 – Temáticas discutidas no eixo pedagógico

Temática	Responsável/Palestrante	Modalidade/Carga horária
1 - Pedagogia e pedagogia universitária	Professora Elisângela André e professor Elcimar Martins Mediação: professora Tânia França	Palestra presencial - Atividades no AVA 4 horas
2 - Profissionalidade docente no ensino superior	Professoras Mazza Maciel, Anezilany Gomes e Mônica Cavaignac	Palestra presencial - Atividades no AVA 4 horas
3 - Currículo e didática no ensino superior	Professora Isabel Sabino Mediação: professora Tânia França	Palestra presencial - Atividades no AVA 4 horas
4 - Planejamento pedagógico	Professora Cecília Lacerda e professor Germano Magalhães. Mediação: professora Tânia França	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas
5 - Avaliação da aprendizagem	Professora Cecília Lacerda e professor Germano Magalhães	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas
6 - Educação e inclusão	Professora Marisa Aderaldo e convidados Mediação: professora Giovana Falcão	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas
7 - Tecnologia, sociedade e educação: implicações na atuação e formação docente	Professor Jones Banoni Mediação: professora Jaqueline Rabelo	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas
8.1 - Temas transversais 1 - Educação ambiental: por uma universidade para enfrentar o Antropoceno	Professor Alexandre Costa Mediação: professora Jaqueline Rabelo	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas
8.2 - Temas transversais 2 - Educação em direitos humanos	Professora Glauécia Mediação: professora Leila Maria Bezerra	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas

Temática	Responsável/Palestrante	Modalidade/Carga horária
9 - Extensão universitária	Professora Anezilany Gomes, professor Jones Baroni, professora Cláudia Machado e professor Pablo Manué	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas
10 - Política de assistência estudantil	Professora Mônica Cavaignac Mediação: Lilian Fátima e Rocemilda Ramos	Palestra remota - Atividades no AVA 4 horas

Figura 1 – Cards de divulgação das atividades do eixo pedagógico



Fonte: Elaboração própria (2023).

Eixo mentoria na docência universitária

No âmbito do Programa Pedagogia Universitária, a mentoria foi concebida como um sistema de colaboração e acompanhamento pedagógico oferecido aos docentes ingressantes da UECE, fundado na relação pedagógica entre pares, com fins de apoio e aprendizagens mútuas estabelecidos entre um docente ingressante e um docente dito “mais experiente”, denominado aqui de docente colaborador/a, sempre segundo determinados aspectos acadêmicos e tempo de atuação na universidade.

Esse eixo teve como finalidade favorecer o processo de ambientação e de exercício da docência do/a docente ingressante nesse novo cenário institucional, assumindo os seguintes objetivos: promover o aprofundamento e a vivência das temáticas de estudo integrantes do eixo II – Pedagógico; fortalecer comunidades de aprendizagem, intra e intersetores de estudo/cursos/centros e faculdades; desencadear a expansão e a fundamentação de repertórios de experiências didáticas; e estimular produções favoráveis às exigências da docência.

Considerando ainda a natureza da ação de ambientação e mentoria, elegemos para o eixo III os seguintes pressupostos: análise conjunta, crítica e propositiva das práticas docentes, com base em evidências; conquista da autonomia pedagógica com base na fundamentação e na reconstituição das experiências didáticas; destaque das potencialidades do trabalho docente e dos focos de melhoria; respeito ao profissional e às experiências prévias dos docentes ingressantes; exercício da escuta ativa e da problematização por parte dos docentes colaboradores, adotando a fala e as posições dos ingressantes como ponto de partida para as análises das situações de ensino; centros/faculdades como contexto e a interdisciplinaridade como critério organizador das comunidades de aprendizagens; graduação como centralidade das experiências formativas desenvolvidas na mentoria; e presencialidade como

condição necessária às relações de proximidade entre os sujeitos das comunidades de aprendizagem.

O eixo mentoria na docência universitária foi desenvolvido ao longo de todo o primeiro semestre de ingresso, de modo que, para garantir sua adequada implementação com vistas ao alcance dos objetivos propostos, o eixo foi desenvolvido com base nas seguintes fases e realizações:

a) Preparação: que consistiu na apropriação da política de graduação (PPI 2022-2026), do sistema de avaliação discente adotado pela universidade, do projeto pedagógico do(s) curso(s), das ementas e planos das disciplinas ministradas; na seleção da turma e da disciplina foco da mentoria, com base em critérios definidos pelo docente ingressante e na definição do calendário dos encontros coletivos e individuais de mentoria.

b) Planejamento das experiências didáticas, apoiando-se na ementa e nos planos de disciplina de períodos anteriores; nas necessidades e particularidades da disciplina e do espaço de atuação do/a professor/a; e nas temáticas de estudo integrantes da formação pedagógica.

c) Desenvolvimento e registro das experiências didáticas, utilizando-se dos seguintes instrumentos: plano e cronograma da disciplina, unidades de estudo e/ou de projetos de ensino; atividades/instrumentais de avaliação da aprendizagem; materiais didáticos construídos e/ou selecionados para uso em aula; vídeos e fotos das experiências didáticas desenvolvidas, a depender da escolha do docente; projeto de pesquisa ou extensão ou monitoria ou ainda interdisciplinar de ensino.

O eixo mentoria adotou como metodologia de trabalho encontros individuais e coletivos entre docentes colaboradores e ingressantes, tomando como ponto de partida: as vivências e os registros das experiências – planos, vídeos, recursos e materiais selecionados/construídos para uso didático, instrumentos de avaliação da aprendizagem, projetos, outros (encontros

individuais); o aprofundamento dos temas integrantes do eixo II – Pedagógico e socialização das experiências (encontros coletivos), cujos objetivos estão sumarizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Cronograma e atividades discutidas no Eixo Mentoria

Período	Tipo de encontro	Descrição da atividade
De 21 a 25 de agosto	Coletivo 1	Apresentações dos membros do grupo e da sistemática de trabalho da mentoria. Aprofundamento da temática – planejamento didático e avaliação da aprendizagem e socialização de experiências.
De 28 de agosto a 8 de setembro	Individual 1	Análise do plano da disciplina focalizando a organização dos conteúdos, os objetivos de aprendizagem e a proposta de avaliação do desempenho discente.
De 12 a 15 de setembro	Coletivo 2	Aprofundamento da temática – atividades centradas no estudante e de integração ensino-pesquisa-extensão e socialização de experiências.
De 18 a 29 de setembro	Individual 2	Análise do plano da disciplina focalizando as propostas de atividades integradoras.
De 3 a 6 de outubro	Coletivo 3	Aprofundamento da temática – inclusão das PCD e socialização de experiências.
De 9 a 13 de outubro	Coletivo 4	Aprofundamento da temática – TDIC e socialização de experiências.
De 16 a 31 de outubro	Individual 3	Caso de ensino – análise de uma experiência didática desenvolvida pelo docente ingressante durante o semestre, registrada na forma de texto, acompanhada ou não de um vídeo.
De 1 a 17 de novembro	Individual 4	Orientação dos projetos – pesquisa, ou extensão, ou monitoria, ou interdisciplinar de ensino.
16 de dezembro	Evento final	Socialização das produções acadêmicas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os encontros individuais entre docente colaborador/a e ingressante, em número quatro durante o semestre, foram realizados de forma presencial, com duração mínima entre 50 e 60 minutos cada. Os encontros coletivos, por sua vez, também em número de quatro durante o semestre, realizados presencialmente, tiveram duração mínima de 120 minutos cada. Os encontros coletivos, além de reunirem o/a docente colaborador/a e o conjunto de seus/uas docentes ingressantes, em alguns casos também incluíram a participação de duas ou mais comunidades de aprendizagem de um mesmo centro/faculdade.

Dos encontros individuais e coletivos entre docentes ingressantes e colaboradores/as resultaram as seguintes produções: o plano de curso para uma das turmas e disciplinas ministradas pelo/a docente ingressante; a sistematização de um projeto institucional de pesquisa ou extensão, ou monitoria, ou ainda interdisciplinar de ensino, conforme escolha do/a docente ingressante e segundo modelos definidos pelas pró-reitorias afins; e, para conclusão do período letivo e de formação, a descrição e análise crítica de um caso de ensino vivenciado no presente período letivo.

d) Como culminância do processo de mentoria e do próprio Programa Pedagogia Universitária, adotamos a realização de eventos locais para a socialização das experiências e aprendizagens, nos centros/faculdades, bem como um encontro final reunindo, no *campus* Itaperi, em Fortaleza, todos os docentes ingressantes, colaboradores e coordenadores da formação. Na ocasião, os docentes ingressantes foram instados a responder, de forma coletiva, em conjunto, por centro/faculdade, à seguinte questão central: 'Quais aprendizagens pedagógicas foram desenvolvidas durante a vivência do PPU?'

Dentre as estratégias utilizadas para a socialização dos resultados, tivemos a elaboração de paródias, vídeos, poemas, entre outras. A Figura 2 apresenta um compilado de imagens e registros da socialização das experiências e aprendizagens.

Figura 2 – Eventos de socialização das experiências vivenciadas no eixo mentoria



Fonte: Elaboração própria (2023).

Para a materialização do eixo mentoria na docência universitária, contamos com a participação imprescindível de docentes colaboradores/as que se voluntariaram para a atuação no eixo. Dentre os requisitos para a atuação como colaborador/a, foram considerados os seguintes pontos: conhecimento dos processos acadêmicos e pedagógicos adotados pela universidade e curso dos professores ingressantes; conhecimento dos processos inerentes à docência no ensino superior, com destaque para o planejamento didático, avaliação da aprendizagem e metodologias que integrem ensino-pesquisa-extensão; e capacidade de cooperação intelectual e de aprendizagem com seus pares. Antes do início das atividades, os/as professores/as colaboradores/as participaram de uma oficina de formação (Figura 3) de oito horas de duração presencial e 12 horas de atividades remotas, contabilizando uma carga horária total de 20 horas.

Figura 3 – Oficinas de formação de mentores/as



Fonte: Elaboração própria (2023).

Dentre as atribuições dos/as docentes colaboradores/as, estiveram: acolher o/a docente ingressante de forma a facilitar sua ambientação no centro/faculdade, curso, turmas; disponibilizar-se para esclarecer dúvidas e buscar caminhos de superação das dificuldades relativas aos processos acadêmicos e pedagógicos adotados na universidade; colaborar com os/as mentorandos/as no trabalho de planejamento, desenvolvimento e avaliação das suas experiências pedagógicas; proceder à análise conjunta e construtiva, com base em evidências, das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos/as mentorandos/as; orientar a elaboração dos trabalhos pertinentes à mentoria; participar do eixo II – Formação pedagógica, do Programa Pedagogia Universitária/Prograd/UECE; participar dos momentos de planejamento e avaliação do processo de formação quando convocados/as pela coordenação geral da mentoria e do Programa Pedagogia Universitária/Prograd; participar da organização e realização do evento local, por centro/faculdade, de socialização das experiências desenvolvidas na mentoria, durante o semestre; e realizar, no mínimo, quatro encontros coletivos e quatro encontros individuais com seus/uas mentorandos/as, fazendo e disponibilizando os devidos registros deles, conforme instrumento e canal apresentados pela Prograd.

Considerações finais

Ao longo de um semestre, cerca de 190 professores/as que ingressaram em um dos 16 centros/faculdades distribuídos entre os 11 *campi* da UECE tiveram a oportunidade de participar de um programa inédito de formação contínua. Esse programa, concebido a partir dos princípios propostos no PDPD da UECE, configurou-se como iniciativa da Prograd de grande vulto e de longa duração para acolhimento e formação de professores/as que ingressaram em nossa Universidade.

É imperativo destacar que a oferta de formação aos/as docentes ingressantes está regulamentada na Resolução Consu nº 1.379/2017 e que atividades com esse objetivo têm sido ofertadas pela Prograd/UECE ao longo dos últimos anos. O Programa Pedagogia Universitária inova ao incluir o eixo mentoria na docência universitária e garantir a articulação do acompanhamento com discussão de temáticas que fundamentam o exercício da prática docente no ensino superior.

A experiência vivenciada por ingressantes e colaboradores/as configurou-se como prática formativa com efeito sinérgico, de modo que ambos os grupos se beneficiaram da oportunidade da reflexão coletiva sobre o fazer docente à luz de temáticas pertinentes à prática docente, desencadeando, dessa forma, a expansão e a fundamentação de repertórios de experiências didáticas, fortalecendo verdadeiras comunidades de aprendizagem, intra e intersetores de estudo/cursos/centros e faculdades.

Referências

CEARÁ. Decreto nº 34.537, de 3 de fevereiro de 2022. Institui a política de expansão e interiorização do ensino superior no estado do Ceará, no âmbito das universidades estaduais, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 4 fev. 2022.

ISAIA, S. M.; BOLZAN, D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 43-60, 2008.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e des-caminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

UECE. *Projeto Pedagógico Institucional*. Fortaleza: UECE, 2022-2026.

A colaboração pedagógica entre pares no Programa Pedagogia Universitária: a escuta sensível

Maria Zenilda Costa

Introdução

A decisão de me colocar à disposição para colaborar com o Programa Pedagogia Universitária no eixo mentoria, com a colaboração pedagógica entre pares, teve origem em diversos fatores, que, articulados, contribuíram na construção da minha trajetória na docência universitária: as diversas mãos que me acolheram e me conduziram na formação inicial e na pós-graduação; as significativas aprendizagens construídas no início da carreira, em permanente interação com o colegiado de Pedagogia e toda a comunidade acadêmica, escolas e professores da Região; a experiência de gestão na coordenação do curso; o campo da pesquisa com o qual me identifico e tenho produzido conhecimentos na prática do ensino, da pesquisa e da extensão; o público-alvo, nossos estudantes da região de Itapipoca, docentes futuros e presentes em espaços escolares e não escolares; e o olhar para a graduação como célula estrutural que mantém a universidade viva, como foco irradiador da sua função social.

As aprendizagens colaborativas que envolveram os planos das disciplinas, os projetos de pesquisa e de extensão e os relatos reflexivos de experiências didáticas constituíram focos ou eixos temáticos que desencadearam a colaboração pedagógica entre pares no período de agosto a dezembro de 2023. Estive em interação com quatro professoras ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca

(Facedi), no entanto, com perfis de significativa e ampla experiência na docência do ensino superior, uma vez que o grupo é constituído de professoras com trajetórias anteriores na escola básica, em faculdades privadas, universidades públicas de outros estados e com vasta experiência como professoras temporárias e de outros programas da Pedagogia Universitária na Universidade Estadual do Ceará (UECE), além de integrarem relevantes grupos de pesquisa. Nessa perspectiva, senti consistência nessa proposta de formação continuada na Pedagogia Universitária, uma vez que na orientação oriunda da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd):

[...] a mentoria é concebida como um sistema de colaboração e acompanhamento pedagógico oferecido aos docentes ingressantes da UECE. Consiste na relação pedagógica entre pares, com fins de apoio a aprendizagens mútuas estabelecidas entre docentes ingressantes e uma docente 'dita mais experiente', denominada de docente colaboradora, considerando determinados aspectos acadêmicos e tempo de atuação na universidade (UECE, 2023, p. 2).

Dos pressupostos apresentados pela Prograd, destacamos aqui dimensões que ecoaram em nossa prática reflexiva e que, por conseguinte, problematizamos no recorte das experiências de escuta sensível, objeto do nosso relato crítico-reflexivo. A análise conjunta, crítica e propositiva das práticas docentes situadas no contexto de ambientação; a conquista da autonomia pedagógica em ação; o destaque das potencialidades do trabalho docente em contexto de formação continuada da Pedagogia Universitária; o respeito mútuo às suas múltiplas experiências; a escuta ativa por parte dos docentes colaboradores como dimensão que, neste estudo, é tomada como eixo articulador da problematização e análise das aprendizagens mútuas, “[...] alicerçada na tríade ação – ação sobre a ação – ação refletida” (UECE, 2023, p. 2).

Desenvolvimento

Ao partir do conceito de docência como ação complexa, Isabel da Cunha identifica, dentre outros, o núcleo de “[...] saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação entre pares” (Cunha, 2010, p. 21). No âmbito do trabalho coletivo, essa característica rompe “[...] com a lógica que reforça a formação como capital individual e decorrem dos processos coletivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais” (Cunha, 2010, p. 21). Consonante a essa dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho, identifiquei na proposta de “formação contínua dos novos docentes” desenhada pela Prograd os fundamentos da pesquisa-ação colaborativa como referencial teórico-metodológico e tive a sensação vivenciada em estudos anteriores realizados nessa perspectiva:

Inicialmente, não conseguíamos ter a noção ampla do que seria enveredar pela trajetória prática da pesquisa-ação. Essa trajetória não se configurou de início. O quadro em três dimensões de que fala Desgagné, (1997), a saber, co-situação, cooperação e coprodução, foi sendo moldado ao longo das atividades concretas, da inserção nos espaços e eventos [...], em diferentes níveis de participação (Costa, 2009, p. 117).

Essa reflexão sobre o caráter relacional e provisório da atual colaboração pedagógica entre pares tem como base algum grau de autonomia, quando fizemos escolhas dentro de certos limites éticos e outras dimensões do contexto profissional. Segundo Cunha (2010, p. 23), “[...] essa construção conceitual é interessante porque articula a autonomia com a necessidade de uma base sólida de formação”, cujo aspecto garante a consistência nas políticas de desenvolvimento profissional.

Após fazer diversos percursos de pesquisa-ação colaborativa na trajetória acadêmica, nesse atual desafio da mentoria no

âmbito da Pedagogia Universitária, logo percebi que precisava de uma “bússola” para guiar os passos da colaboração a que me propus. Afinal, como afirma Monteiro (2012, p. 143), “[...] imaginar que a colaboração será uma atividade linear ou harmônica, é desconhecer as possibilidades de reações dos seres humanos”.

A familiaridade com essa abordagem me fez identificar no pressuposto da “escuta ativa” a escuta sensível, o chão estratégico por onde poderia pisar com a tranquilidade do respeito mútuo. Com alegria, apreciei o protagonismo da nova geração de docentes, a renovação do fortalecimento da graduação, particularmente a licenciatura, e aproveitei a oportunidade para ampliar a minha formação com os diversos saberes compartilhados.

Junto ao caráter relacional da complexa natureza do trabalho docente, em busca de aprofundar os saberes compartilhados com as docentes, convidei o mestre Paulo Freire para esmiuçar os saberes necessários ao exercício da autonomia na prática docente, considerando as escolhas e limites inerentes ao campo da Pedagogia Universitária. O tratado de Paulo Freire sobre a pedagogia da autonomia como conjunto de saberes necessários à prática educativa produziu ressonâncias e colocou em evidência diversos elementos presentes nas aprendizagens produzidas em colaboração pedagógica, bem como apontou outras possibilidades que têm implicações também na escola básica.

Dentre os diversos saberes elencados, destacamos em primeiro plano que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos. A colaboração pedagógica esteve ancorada nessas atitudes, no intuito de “[...] favorecer a ambientação do docente ingressante e fortalecer as comunidades de aprendizagem” (UECE, 2023, p. 2), os quais são objetivos elencados no Programa Pedagogia Universitária. Com a escuta sensível inicial, identifiquei que havia dúvidas quanto ao tempo

destinado ao programa de formação continuada e à carga horária das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atuamos nesse esclarecimento quanto ao tempo destinado à formação continuada e à carga horária das atividades acadêmicas, contribuindo para a tranquilidade das professoras em suas condições diversas de adequação ao novo cenário institucional. Nesse sentido, Freire (2002, p. 23) nos lembra que:

[...] a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

Observei que uma proposta de formação com autonomia gera espaço para alimentar alegria e esperança, uma vez que o tipo de aprendizagem a ser construído não está predefinido. Ao contrário, “[...] na inteligência mecanicista, portanto determinista da história, o futuro já é sabido. A luta por um futuro assim ‘*a priori*’ conhecido prescinde da esperança” (Freire, 2002, p. 29).

A colaboração pedagógica também nos fez compreender que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Observamos essas três dimensões em movimento constante no grupo de professoras doutoras e pós-doutoras em igual relevância no exercício de autonomia da ação docente. Essa atitude gerou espaços crítico-reflexivos em relação aos processos de agendamento dos encontros da mentoria no formato indicado pela Prograd. “A autoridade coerentemente democrática [...] jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre”. A autonomia da colaboração pedagógica foi construída junto às nossas diversas práticas acadêmicas, conscientes dos riscos, mas igualmente atentas a não produzirmos ações burocráticas meramente para atender a normas.

Nessa provisoriiedade sempre há riscos na relação entre ética e liberdade. “Dedidir é romper e, para isso, corremos risco. A autoridade coerentemente democrática jamais se omite” (Freire, 2002, p. 36), quando está em jogo a aprendizagem significativa. A “co-labor-ação” me fez assumir o risco de descumprimento de parte das normas para que os objetivos do Programa de formação continuada realmente fossem alcançados, naquilo que realmente significa colaborar em contexto de ingresso na docência universitária, em meio ao volume de planejamentos a serem concretizados junto à execução dessas propostas na interação direta com os alunos. A seguir, destaco os momentos de escuta ativa nos quais construímos diversos saberes em colaboração com as professoras.

A construção da autonomia na pedagogia universitária nos ensaios da escuta sensível como elo norteador dos saberes compartilhados

Faço aqui alguns recortes de encontros presenciais, individuais e coletivos; conversas que denomino aqui de “escutas sensíveis”, na perspectiva da “apreciação” *freireana*, reiterando o pressuposto do Programa Pedagogia Universitária de que a colaboração pedagógica abre espaço para visualizar as potencialidades do trabalho docente em colaboração mútua.

A escuta ativa, como bússola que nos conduziu em todas as etapas, tem em Paulo Freire um leque de aspectos que reverberaram de modo mais significativo nas aprendizagens construídas durante o processo de compartilhamento dos planos de ensino, das pesquisas e dos relatos reflexivos. “Ensinar exige saber escutar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (Freire, 2002, p. 43). A experiência da escuta sensível nos possibilitou construir conhecimentos permeados da nossa sensibilidade, desprovida de formatos preestabeleci-

dos. Freire (2002) alertava sobre “certa padronização de fórmulas”, o que denominou de “padronização da mente”.

Também na formação continuada, as propostas de colaboração podem mascarar avaliações que, ao adotar formatos padronizados, resultem em reproduções, tendo como consequência o silenciamento do pensamento criador. Nessa direção, Freire (2002, p. 44) nos incentiva a lutar por processos de avaliação “[...] enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação, e não da domesticação”. O silêncio atento ao discurso da outra, no entanto, é parte da colaboração. “No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *‘sine qua’* da comunicação dialógica” (Freire, 2002, p. 44).

Em um dos encontros individuais, elegemos a troca de experiências como centralidade da nossa conversa. A Professora iniciou relatando que sempre havia ministrado aulas em cursos de Psicologia em instituições privadas e havia sentido insegurança em escolher como caso de ensino a ser compartilhado um componente curricular próprio das temáticas que sempre havia abordado nesses cursos privados, em cursos de bacharelado. Por essa razão, pensou inicialmente em eleger outra, a disciplina Tópicos Especiais, porque poderia selecionar qualquer temática de sua área de pesquisa. Chegou para o encontro individual com essa dúvida. Nos cursos de Psicologia, com a disciplina Psicologia da Educação II, a professora sempre teve diálogo com as escolas, mas numa perspectiva clínica, sobre vulnerabilidade das infâncias periféricas.

A atual experiência com as licenciaturas da Facedi, no contexto da formação de educadores, ressaltou que os debates nas aulas de Psicologia da Educação II têm sido uma experiência “sensacional”.

Vou me deixando guiar pelos alunos. É a mesma disciplina do bacharelado em Psicologia, mas está sendo desafiador e, ao mesmo tempo, sensacional! Na Biologia e na Pedagogia, é o mesmo ementário do curso de Psicologia. Os alunos cobram ‘técnicas’ que não existem. João não aprende do jeito da Maria. É desafiador e sensacional. É a mesma disciplina, mas os debates que ocorrem no bacharelado e agora, nas licenciaturas, são totalmente diferentes.

Intencionalmente, registrei repetidamente a expressão “sensacional”, porque escutei não apenas um relato verbal da professora sobre o que havia ocorrido na sala de aula, mas observei a expressão de sensibilidade da professora quando vibrou de alegria pelo nível de aprendizagem mútua que ocorria em sala de aula entre ela e os alunos. No momento, a disciplina Psicologia da Educação II é a mais desafiadora, por essa razão a professora optou por esse componente curricular para compartilhar como caso de ensino. Essa atitude de escuta sensível traduz o silêncio criador de aprendizagens mútuas:

A importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. De um lado, procurar entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2002, p. 44).

Após escutar a professora, compartilhei de minhas experiências, sempre fazendo a relação entre ensino e pesquisa. Ao pedir minha opinião sobre a escolha da disciplina, foco da reflexão, sugeri que ela escolhesse um componente que provocasse a relação entre os desejos mútuos de ensinar e aprender entre ela e os alunos, não de modo mecânico, mas que pudesse conduzir os temas de estudo pela abordagem do ensino por investigação. Em consequência, poderia organizar atividades de forma diversificada, voltadas para a aprendizagem significativa em contextos educacionais escolares e não escolares.

A respeito da escuta sensível da professora quando se deixa guiar pelos alunos, Chevallard (2013, p. 7-8) observa que “[...] o mero encontro de quem sabe com quem não sabe não é, portanto, característica da relação didática”. Em outras palavras, a relação professor-aluno não garante, por si só, o alcance dos objetivos do ensino. “[...] a maior parte daquilo que compõe o ensino está implicado pelo desejo (por parte do professor) de que o aluno aprenda”.

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo, e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (Freire, 2002, p. 55).

Em seguida, compartilhei minhas experiências de avaliação, quando convidei os alunos a fazerem produções textuais de acordo com as temáticas de interesse, articuladas à apropriação dos conceitos próprios da área. Com base na minha experiência, a prova escrita em que o aluno pudesse pesquisar no texto poderia promover uma aprendizagem mais significativa. Ao contrário, a repetição de seminários, ou somente o uso dessa forma de avaliar, poderia fragmentar as equipes e nem toda a turma comparecer em sala para se envolver efetivamente com todas as temáticas e efetivar então o sonho *freireano* de avaliação como momento de apreciação da fala do outro em sua ampla diferença. Ao contrário, o interesse pelo envolvimento também pode acontecer com toda a turma.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 2002, p. 45).

O espaço de autonomia da prática pedagógica pode gerar diversos saberes com implicações em nossa formação pedagógica. Consequentemente, realizamo-nos como pessoa, pelo contentamento dos encontros realizados na colaboração pedagógica entre pares e na sala de aula, quando, em vez de transmitir, apreciamos os alunos desvelando os conhecimentos como sujeitos que generosamente se apropriam do conhecimento e contribuem com a nossa formação pedagógica. A pedagogia da autonomia, em cujo âmbito aprendemos a escutar além da “possibilidade auditiva”, não se coaduna com o fatalismo da burocratização didática, porque está vinculada ao gosto de viver com alegria e esperança:

A prática pedagógica não se faz apenas com ciência e técnica, mas com humanidade que se expressa na amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça (Freire, 2002, p. 45).

Escutei/Apreciei outra professora que compartilhou diálogos que teve com os alunos do componente curricular Estágio em Gestão Educacional sobre o tema intolerância religiosa, temática quase inexistente no campo da gestão escolar. O tema me chamou a atenção, uma vez que, no componente curricular Didática, os alunos trazem planejamentos de colegas professores da educação básica e em todos eles há uma uniformização do momento da expressão religiosa como algo naturalizado. Está no planejamento, mas não é problematizado. Isso explica a rotina estrutural da sequência didática seguida no planejamento das aulas, quando a primeira parte da aula é denominada de oração, seja qual for o planejamento. Esse formato nunca é questionado, inclusive para incluir outras expressões que também estabelecem a comunicação com a divindade.

Sempre houve uma orientação confessional única na instituição escolar. Nunca houve uma pluralidade das expressões culturais religiosas na escola. Consequentemente não há o respeito a quem não tem nenhuma confissão religiosa. Há uma total invisibilidade em relação à laicidade constitucional do Estado. Nessa direção, a formalização do Observatório da Gestão Educacional na Facedi nos convida a apreciar a boniteza dos campos de estudos que ganham consistência com a chegada de novos docentes à Facedi, o que pode garantir o aprofundamento dessa temática e de tantos outros aspectos presentes – inclusive na configuração do planejamento – que podem reverberar na formação de gestores, da qual a docência é a base epistemológica e espaço no qual a gestão atua para atender à demanda social.

No campo do estágio em Ensino Fundamental, foi prazeroso apreciar os movimentos da professora em ampliar as parcerias entre o ensino, a pesquisa e a extensão, marcados pelo comprometimento, zelo e incentivo à produção e publicação dos saberes produzidos nas práticas de ensino. Nessa ação, ressaltamos a valorização dos currículos de professores e alunos da Facedi que aconteceu junto com os currículos de professores da educação básica, os quais estão em permanente parceria com os programas de estágios da Facedi. Os saberes da autonomia são concretizados ainda mais quando a luta pelos direitos da profissão docente se concretiza e temos a satisfação de ver uma pós-doutora conquistar a sua condição de professora efetiva, após períodos como professora temporária. Há um impacto consideravelmente positivo, uma vez que conseguem dar um caráter permanente a atividades iniciadas ainda na sua atuação provisória na pedagogia universitária.

A escuta ativa sobre um projeto de pesquisa aprovado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) sobre a qualidade dos espaços

físicos na educação infantil em Itapipoca me trouxe alento ao coração, ao apreciar a proposta investigativa de outra professora articulada ao ensino e à extensão. O estudo tem o intuito de conhecer e problematizar a infraestrutura das escolas de educação infantil, nas quais as práticas docentes e consequentemente as aprendizagens estão vinculadas às condições desses espaços.

Ao ouvir a professora apresentar os estudos da área e as etapas da pesquisa a serem realizadas, recordei minhas andanças pelas escolas da Região: primeiro como professora de Estágio, depois como docente orientadora do Programa Institucional das Bolsas de Iniciação à Docência (Pidid/UECE) nos anos iniciais; e, logo em seguida, na educação infantil, em duas etapas do Programa Residência Pedagógica. Quantas vezes, junto com os alunos bolsistas, deparamo-nos com salas de aula em condições de insalubridade para o trabalho docente e para as crianças, pela falta de espaço em razão da quantidade excessiva de alunos, falta de ventilação, falta de iluminação, com quadro quebrado.

Certa vez, uma professora me chamou para mostrar que, além do buraco no quadro que ela precisava desviar na hora de escrever a atividade, havia réstias da luz solar que passava pelo telhado e incidia em outras partes do quadro. A professora confidenciou que não poderia mais solicitar mudança de sala ou de quadro, uma vez que fora tratada como “nega que só reclama”. Na ocasião, os alunos disputavam melhores condições para visualizar a atividade. Junto com os bolsistas, senti-me angustiada e impotente. Após um longo tempo de problematização junto com as professoras supervisoras, questionamos como os bolsistas poderiam observar a sala de aula na qual não havia espaço satisfatório para os alunos. Como agir para que essa e outras professoras fossem ouvidas? Temíamos verbalizar a situação, uma vez que a prefeitura já havia formalizado a parceria com o Programa.

Aceitar e respeitar as diferenças é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e, se não as escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo (Freire, 2002, p. 45).

Decidimos manter a nossa presença “silenciosa” nessas pequenas salas de aula, em atitude de parceria com as professoras. Essa escuta ativa, por isso sensível àquela realidade, gerou o impacto da mudança. Em pouco tempo, as turmas foram remanejadas para outra escola bem próxima, em salas de aula ventiladas e iluminadas, com a quantidade satisfatória de alunos em cada turma. Em momento posterior, já no Programa Residência Pedagógica, as crianças pequenas não saíam da sala de aula na hora do intervalo. A falta de estrutura adequada de certas escolas impedia as crianças de ocuparem os espaços de brincadeira livre no pátio e na quadra. Por último, constatamos que, mesmo em escolas construídas no denominado “modelo padrão”, ainda constatei salas de aula com ausência de ventilação adequada – a tal da climatização e, por isso, o planejamento teriam que ser alterados com prejuízo para a aprendizagem das crianças.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil (Brasil, 2018). Como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a brincadeira cotidiana deve acontecer em diversas formas e em diferentes espaços e tempos. Uma pesquisa de tal relevância tem a garantia de gerar conhecimento em torno da relação entre espaço físico e aprendizagem. Como consequência, tende a garantir que professores e crianças sejam ouvidos em suas demandas dos direitos de aprendizagem e poderá contribuir com alterações adequadas nos espaços físicos das escolas como demanda

de urgência por estar diretamente vinculada aos resultados da aprendizagem. Na apreciação do projeto de pesquisa, encontramos a reverberação *freireana* da autonomia docente, que estabelece a relação entre os espaços físicos e as condições de construir saberes de escuta ativa das crianças:

Neste sentido, difundir estudos sobre a pedagogia da infância e promover debates sobre a organização dos espaços físicos que viabilizem os processos de escuta das crianças nos espaços de educação infantil nos permite refletir o papel das universidades na construção e formação dos futuros profissionais da educação, bem como na implementação de políticas públicas nacionais e locais de promoção da qualidade na Educação Infantil (Cruz, 2008; Horn, 2007) (Rabelo, 2023, p. 25).

A escuta sensível na colaboração pedagógica me fez perceber que a formação continuada na pedagogia universitária, neste momento de ambientação das professoras ingressantes, tem também promovido diversos direcionamentos no modo de abordar os conhecimentos a serem ensinados na perspectiva interdisciplinar, que afeta de modo positivo a formação continuada nos espaços educativos escolares e não escolares, tendo em vista que em todas as atitudes das docentes ingressantes há integração entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, o ensaio da colaboração pedagógica entre pares no âmbito da pedagogia universitária tem sido articulado com a escuta sensível que estamos construindo também em nossas salas de aula e, em consequência, com os atores da escola básica e tantos outros espaços educativos não escolares.

Considerações

A colaboração pedagógica entre pares no Programa Pedagogia Universitária nos desafiou a romper com o cumprimento de exigências formais, para construir a colaboração no

cotidiano dos nossos trabalhos, acolhendo-nos nas diferenças e ampliando o incentivo de fazer ainda melhor, mesmo em meio a incertezas e provisórias. É possível ensaiar escutas de nossos discursos técnico-científicos como experiências de apreciação estética das bonitezas produzidas no campo das ciências pedagógicas em ação na docência universitária. Nessa direção, os conhecimentos específicos dos componentes curriculares tiveram visibilidade em nossos encontros, em articulação com os saberes didático-pedagógicos produzidos e compartilhados entre nós, alargando os limites dos espaços de autonomia, no esforço de forjar a escuta sensível. Enfim, nossos trabalhos foram conduzidos pelo princípio da ética e do respeito, uma vez que a nossa profissão envolve a vida pessoal e, em grande parte, nossa vida pessoal está contida em nossa atuação profissional.

Referências

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

CHEVALLARD, I. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

COSTA, M. Z. *A produção de saberes em espaços e tempos de aprendizagem colaborativa na formação e no trabalho com Arte-Educação nas escolas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). *Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2010. p. 19-34.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; CHEGIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese, crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

RABELO, J. S. *A qualidade dos espaços físicos na educação infantil em Itapipoca (CE)*. Itapipoca: Bict, 2023/2024.

UECE. *Mentoria da docência universitária: colaboração pedagógica entre pares*. Fortaleza: UECE, 2023.

Práticas interdisciplinares a partir da mentoria universitária: conexões entre História, Medicina e Pedagogia

*Caio Cesar Silva Nascimento
Ana Suelen Pedroza Cavalcante
Caio Lucas Morais Pinheiro*

Introdução

A Universidade é um espaço complexo e plural que possibilita a formação de sujeitos comprometidos a contribuir com a diminuição dos problemas e desafios da sociedade. Neste contexto, os docentes são atores sociais estratégicos para uma formação alicerçada na realidade social, sendo necessários conhecimentos específicos para o seu exercício profissional, oriundos da área profissional; prática social, uma vez que ocorre uma mutualidade de transformação entre os sujeitos de aprendizagem, que buscam a transformação social (Maciel *et al.*, 2022) e conhecimentos pedagógicos e institucionais.

A didática universitária colabora para a compreensão de que o exercício docente vai além do conteúdo da área profissional, sendo necessárias fundamentações teóricas e procedimentais da relação entre docentes e discentes no processo de ensino e aprendizado, articulando saberes teórico-científico-didático-pedagógicos (Cruz, 2017). Os cursos de licenciatura integram a didática como disciplina em suas matrizes curriculares, uma vez que se constitui como conhecimento basal para a formação e profissionalização docente (Romanowski; Mallat; Guimarães, 2020).

Já na área da Saúde, há carência de formação docente, manifestada pelas necessidades de aprendizagem relacionadas ao uso de metodologias ativas, produção de material didático e avaliação do ensino e aprendizagem (Cavalcante *et al.*, 2023). Ações de formação ofertadas pelas Universidades colaboram com as necessidades de desenvolvimento docente de professores universitários bacharéis, uma vez que em suas trajetórias tiveram momentos incipientes que os levaram a ter competências pedagógicas suficientes para o exercício docente (Sordi, 2019).

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) vem buscando aprimorar os processos formativos dos docentes dessa instituição realizando ações de formação periódicas, como cursos, oficinas, palestras, entre outras estratégias sobre diferentes assuntos educacionais (Magalhães Júnior; Cavaignac, 2018). Destaca-se que nessas ações busca-se trabalhar na perspectiva da Didática Fundamental, que, de acordo com Candau (2002, p. 14), a partir das décadas de 1980 e 1990, ganhou debate teórico e prático na educação brasileira:

A Didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu cotidiano. [...] pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática.

A mudança de perspectiva acerca da Didática, de Didática Instrumental para Didática Fundamental, dá ao trabalho docente uma dimensão também reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse caminho, a UECE, ao promover um Programa sobre Pedagogia Universitária para os seus docentes ingressantes, afirma, de maneira prática, que a formação docente é imprescindível para o exercício da docência universitária, uma vez que possibilita uma maior segurança, confiança e habilidades dos docentes em sala de aula, de modo que

confere um ensino centrado nos estudantes, estimulando-os a serem protagonistas do seu aprendizado (Ceni *et al.*, 2022). Nesse sentido, o objetivo deste estudo é relatar a experiência de docentes em uma mentoria universitária que proporcionou práticas interdisciplinares e diálogos pedagógicos.

Desenvolvimento

No lugar de terreno árido do Sertão de Crateús, região socioeconômica que compreende 13 municípios do Ceará, encontramos, em contrapartida, na Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC), um território frutífero de pessoas que desejam de alguma forma colaborar com a formação de qualidade para estudantes no interior do Ceará.

Fomos recepcionados, na última semana de julho de 2023, uma anterior às aulas, com uma semana pedagógica que nos deu fôlego para sonhar e realizar. Nesse período, fomos fortalecendo a ideia de incluir a interdisciplinaridade ao nosso fazer docente. Sem dúvidas, a entrada de vários docentes “novos” e a acolhida solidária de docentes veteranos foram importantes para entendermos os territórios que habitaríamos como sujeitos formadores e também em formação. Essa concepção dialoga com o pensamento de Freire (1993) sobre a formação permanente, pressupondo que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos, sendo esta uma condição humana que dá ao homem a curiosidade na busca pelo conhecimento de si e do mundo.

Os “novos” docentes iriam compor os Colegiados dos cursos de licenciatura em Biologia, História, Pedagogia e Química e o bacharelado em Medicina. Nesse sentido, diante de um cenário acadêmico heterogêneo de formações de alunos e professores, este momento inicial foi primordial para que, no decorrer do segundo semestre de 2023, pudéssemos planejar

e desenvolver eventos e projetos interdisciplinares, de modo a estimular a integração entre os estudantes e professores de diferentes cursos.

A interdisciplinaridade, em meio às diferentes matrizes curriculares e à escassez de horário de planejamento docente, torna-se um desafio cotidiano à prática docente, assim como pode-se haver uma compreensão errônea no tocante à interdisciplinaridade, confundida com dinâmica de grupo (Gadotti, 1999), com trabalhos e práticas improvisadas (Fazenda, 2006).

O termo “interdisciplinaridade” se refere à integração de duas ou mais disciplinas no nível de conceitos e métodos, estabelecendo um conjunto de conexões e a ideia de finalidade conjunta (Japiassu, 1976). Por essa perspectiva, a formação à interdisciplinaridade pela interdisciplinaridade precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático. Pressupõe a prática de um professor-pesquisador (Fazenda, 2006). Portanto, como professores com desejos compartilhados sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o Programa de Pedagogia Universitária, especialmente no eixo de Mentoria, tornou-se essencial para que pudéssemos nos conhecer, discutir referenciais teóricos e somar ideias no planejamento das ações dos projetos. Destaca-se que os projetos visavam ser realizados para além do ensino, entendendo a importância da indissociabilidade entre ele, a pesquisa e a extensão, abarcando, dessa forma, o tripé universitário.

Nesse sentido, a articulação coletiva das práticas docentes na FAEC foi atravessada pelo fomento à criticidade, à cidadania e ao desenvolvimento humano dos discentes envolvidos. Ainda que as múltiplas trajetórias docentes estivessem presentes, o ponto de partida consensual estabeleceu a premissa de que a educação, a ciência e a universidade pública são marcadas pelo pensamento crítico e pela produção do conhecimento plural e democrático. Nessa perspectiva, a filósofa

Nussbaum (2009, p. 4), ao debater sobre educação sem fins lucrativos e humanidades, chama a atenção para a subvalorização das temáticas que abordam a cidadania na atualidade e, inversamente, para o privilégio e incentivo das áreas voltadas às ciências exatas e produção do lucro:

A minha preocupação é que as outras habilidades, habilidades cruciais para a saúde interna de qualquer democracia, para a criação de uma cultura decente, para um modelo robusto de uma cidadania mundial e para abordar os problemas mais prementes do mundo estão em risco de se perder nessa busca competitiva por lucro. Estas habilidades estão associadas com as humanidades e as artes: são a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender lealdades locais para a abordagem de problemas mundiais assumindo a posição de um 'cidadão do mundo' e, finalmente, a capacidade de imaginar simpaticamente a situação de outra pessoa.

À vista disso, o desafio inicial consistiu em refletir, planejar e colocar em prática atividades que mobilizassem e fossem pertinentes para os cursos de História, Medicina e Pedagogia, uma vez que cada uma das áreas possui pressupostos epistemológicos e modos de agir intrínsecos e diversos. Para tanto, delineamos que o elo entre as áreas da Educação e da Saúde teria como um dos fios condutores as comunidades quilombolas, tendo em vista uma dupla chave de análise: a saúde coletiva e os direitos humanos.

Nesse sentido, mapeamos preliminarmente os quilombos da região dos Sertões de Crateús e, em seguida, definimos realizar uma Roda de Conversa no *campus* da FAEC com as lideranças do quilombo de Queimadas, comunidade localizada no distrito de Tucuns, no município de Crateús. O evento consistiu em um ciclo de debate que articulou a presença de sujeitos quilombolas na universidade para discutir e dialogar sobre saberes, práticas e fazeres com os discentes dos cursos de História e Medicina, trocando experiências sobre a temática da Saúde

e Direitos Humanos. Assim, o ciclo de debate inseriu no cerne das reflexões assuntos voltados à cidadania de grupos sociais vulneráveis, especificamente questões sensíveis relacionadas à saúde da família, racismo, meio ambiente e inclusão social.

Nessa perspectiva, a singularidade da Roda de Conversa com o quilombo de Queimadas despertou questões teórico-metodológicas entre os discentes, fortalecendo a dinâmica do ensino-aprendizagem acerca das populações que carecem dos direitos básicos na busca pela cidadania na região dos Sertões de Crateús. Dentre os assuntos que se tornaram objeto de investigação, podem-se mencionar a Crise Climática e a Era do Antropoceno, além do Neoliberalismo não apenas como uma política econômica, mas, de acordo com Brown (2019), uma temporalidade que interfere e produz subjetividades, modos de ser, estar e agir no mundo.

Nota-se, então, que a atividade interdisciplinar resultou na reflexão e compreensão da temporalidade em que estamos situados, estimulando o pensamento crítico e a função social do cientista em compreender e formular respostas acerca dos problemas sociais contemporâneos. A fim de interrogar quais os significados do tempo contemporâneo e a relação com o Antropoceno, portanto, utilizamos as ideias de Chakrabarty (2013), bem como com vistas à compreensão sobre como as crises climáticas reconfiguram – ou deveriam reconfigurar – a humanidade. Além desses autores, trouxemos à tona as reflexões de Krenak (2019) sobre as ideias para adiar o fim do mundo e a caracterização que o coreano Han (2015) estruturou sobre a sociedade do cansaço que marca o mundo atual a partir da necessidade acelerada de hiperprodução no trabalho e o esgotamento mental resultante dessas operações. Entretanto, no debate realizado, questionamos se devemos realmente pensar em “apenas” adiar o fim do mundo, conforme proposto por Krenak (2019), ou se este mundo em que vivemos não deveria findar e, a partir de então, recriar e construir outro mundo que atenda às expectativas democráticas e plurais.

Diante dos desdobramentos e das demandas sociais, especialmente a efeméride do Dia da Consciência Negra, possibilitou-se o planejamento de uma atividade de campo com a intenção de vivenciar parte das problemáticas elencadas. Desse modo, articulamos uma visita à comunidade quilombola Pitombeira, no município de Poranga, distante aproximadamente duas horas de Crateús. Naquela oportunidade, a prática trouxe discussões sobre ancestralidade, tradição, memória, luta pela terra, contracondutas, associativismo, ecossocialismo e desenvolvimento sustentável no século XXI.

A partir da etnografia, foram realizadas Rodas de Conversas e produzidas fotografias no quilombo Pitombeira, que foram expostas posteriormente na UECE. Neste momento de encerramento das disciplinas e do exercício de troca de saberes possibilitados pela mentoria, as imagens e a aula de campo puderam ser pensadas como facilitadoras da aprendizagem e da formação docente. A relevância da visualidade, das cores, dos sabores e do cheiro foi discutida com o objetivo de repensar as atividades tradicionais que encabeçamos – quase sempre – por meio da escrita, como podemos inferir a partir da Imagem 1.

Imagem 1 – Aula de campo na comunidade quilombola Pitombeira



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Em ação derivada desses problemas, durante a avaliação de aprendizagem encaminhada aos alunos, foi solicitada a elaboração de planos de aula em grupos de alunos envolvendo os assuntos supracitados, deixando livre a escolha dos temas propostos para aulas no ensino fundamental ou no ensino médio. Notamos a prioridade de assuntos envolvendo quilombos, indígenas, resistências e genocídio e a discussão sobre imperialismo no século XIX.

A Imagem 2 procura retratar algumas situações descritas neste capítulo, não só para ilustrar, mas tomando como a produção de uma fonte histórica que pode ser questionada a partir das condições sociais, econômicas e históricas de sua elaboração, retratando a exposição fotográfica das imagens produzidas na aula de campo.

Imagem 2 – Exposição fotográfica sobre a aula de campo na comunidade quilombola Pitombeira



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Houve ainda uma Roda de Conversa sobre saúde indígena com o objetivo de aproximar os estudantes da história e da medicina tradicional desse povo que tem tanto a nos ensinar. Participaram desse momento pessoas da comunidade indígena, líderes comunitários, profissionais da unidade de atenção primária à saúde indígena, professores da escola indígena, acadêmicos e professores da FAEC. A cultura, os serviços de saúde e a consolidação da participação social para essa população aguçaram os sentidos dos estudantes, que ampliaram seus horizontes de aprendizados e tiveram a oportunidade de romper a bolha de inserção social.

Em ambas as atividades com as populações quilombolas e indígenas, compreendeu-se a importância da relação dessas pessoas com a terra e com tudo que ela tem a oferecer. Entender seus rituais, costumes e saberes ancestrais é agir com um comprometimento ético-estético-político de que educação e saúde são disciplinas que reafirmam a vida.

A partir do que havia sido vivenciado, idealizou-se um evento científico como forma de compartilhar saberes e debates interdisciplinares com professores e estudantes da área da Saúde e das licenciaturas de História e Pedagogia. Assim, no âmbito da pesquisa foi realizado um evento científico com o tema Equidade na Educação e na Saúde, em que foram apresentados trabalhos científicos desenvolvidos nas disciplinas de Métodos Científicos dos cursos de graduação da FAEC, considerando temas relacionados à interdisciplinaridade.

Outra atividade de extensão que se traz para o debate é o projeto de iniciação artística “Amigos do Riso”, que foi planejado e sistematizado e será executado por estudantes e professores dos cursos de Medicina e Pedagogia, salientando-se o protagonismo dos estudantes. O projeto irá se pautar na

extensão a partir da realização de atividades de *palhaçoterapia* e outras atividades de iniciação artística para estimular o desenvolvimento de competências profissionais que somente a sala de aula dentro da Universidade não é capaz de oferecer. Assumimos como atividades precípuas as contribuições para a comunidade, de forma a contribuir com o cuidado interdisciplinar de crianças hospitalizadas. A *arteterapia* como forma de cuidar é uma estratégia complementar à medicina convencional (Antunes *et al.*, 2023) e ao trabalho do educador.

A indissociabilidade do tripé universitário é importante na busca pela garantia da qualidade da formação de estudantes dos diferentes cursos de graduação. Nesse sentido, a partir das experiências e aprendizados vivenciados durante todo o semestre, buscaram-se compartilhar conhecimentos e experiências sobre diversidade na Educação e na Saúde; estimular a divulgação científica; e criar um espaço de troca interdisciplinar.

Considerações finais

A mentoria foi importante para acolher os docentes ingressantes e promover reflexões sobre a prática docente de forma colaborativa entre as diferentes áreas. Esse espaço fortaleceu também os vínculos entre os docentes de forma a aproximá-los afetivamente e reconhecer a importância de cada área profissional, uma vez que os docentes se permitiram compreender a área profissional do outro e também explicar sobre sua área.

Nesse sentido, incorporaram naturalmente as interseções entre as diferentes áreas profissionais. As atividades interdisciplinares exigiram a existência de espaços dialógicos entre docentes e discentes, sendo a mentoria importante para estimular e catalisar esses momentos. Além disso, a formação

básica dos professores também colabora, uma vez que profissionais sensíveis à interdisciplinaridade tendem a promover e fomentar tais atividades. Contudo, conforme refletido inicialmente neste capítulo, não basta ser uma simples troca de informações entre os campos disciplinares para que se configure a metodologia interdisciplinar, faz-se necessário que a comunicação seja um diálogo compreensível e uma escuta ativa capaz de redefinir, incorporar, acrescentar e complementar as práticas preestabelecidas em cada área. Por essa perspectiva, os espaços e reuniões coletivas da mentoria auxiliaram tal desenvolvimento.

Chegar a uma nova região de trabalho, no Sertão de Crateús, também pode ser um desafio à prática docente, haja vista que os 12 novos professores ingressantes nos três cursos de graduação aqui citados são de outras regiões do estado do Ceará, sendo três deles do Sudeste do Brasil. A mentoria, nesse sentido, foi uma possibilidade de escuta sobre a trajetória, a história, as lutas, as dificuldades, os avanços e as brechas de atuação no ensino superior no contexto do Semiárido Cearense.

Em que pese à sólida e rica experiência dos três mentores que atuaram na FAEC durante o Programa Pedagogia Universitária, a interação entre os professores ingressantes e aqueles que possibilitaram a mentoria criou e ofereceu um outro olhar acerca da Docência Universitária. Olhar marcado, de um lado, pela cooperação, parceria e confiança na construção do conhecimento partilhado entre várias mentes; por outro lado, pelo fato de que a Universidade consiste também no lugar-território-espaço dos vínculos, afetos e amizades.

Referências

- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?: e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó: Argos, 2009.
- ANTUNES, R. F. *et al.* Enfermeiros frente aos cuidados paliativos: o que a literatura tem revelado?. *Concilium*, v. 23, n. 4, p. 182-196, 2023.
- BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política anti-democrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.
- CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALCANTE, A. S. P. *et al.* Competências e necessidades docentes de uma escola de saúde pública. *Cadernos ESP*, Fortaleza, v. 17, n. 1, e1698, 2023.
- CENI, J. C. *et al.* A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de Administração em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270037, 2022.
- CHAKRABARTY, D. O clima da história: quatro teses. *Critical Inquiry*, [S.l.], v. 35, 2009.
- CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 98, p. 672-689, 2017.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual o sentido*. São Paulo: Loyola, 2006.
- FREIRE, P. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.
- GADOTTI, M. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.
- HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACIEL, M. J. C.; LIMA, J. R.; VARELA, S. B.; CARVALHO, M. N. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: UECE, 2022.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAINAC, M. D. Formação de professores: limites e desafios na Educação Superior. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 902-920, 2018.

NUSSBAUM, M. Educação para o lucro, educação para a liberdade. *Revista Redescritões*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; MALLAT, J. D.; GUIMARÃES, E. L. Ensino da Didática no curso de licenciatura em Pedagogia. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 55, 2020.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019.

A aprendizagem da docência no ensino de Psicologia: casos de ensino como dispositivo pedagógico na formação docente

Márcia Kelma de Alencar Abreu

Isabel Maria Sabino de Farias

Introdução

O texto registra análise sobre a adoção do Caso de Ensino (CdE) como importante dispositivo pedagógico para a prática pedagógica universitária (Farias; Mussi, 2021; Mizukami; Reali, 2002).

A docência na educação superior é uma atividade instigante, que traz em sua essência a formação de futuros profissionais e a possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, ao considerar que “[...] a Pedagogia Universitária caracteriza-se por articular as dimensões do ensino e da pesquisa como lugares e espaços de formação, o que pode contribuir para minimizar a estanque dicotomia que há entre pesquisar e ensinar na educação superior” (Cunha, 2004), inúmeros desafios são lançados ao professor universitário, exigindo uma formação continuada, pautada na constante ação e reflexão sobre sua práxis pedagógica.

Ao se inserir como docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE), uma das autoras deste texto, na condição de professora ingressante (Cruz; Farias; Hobold, 2020) e de participante do *Programa de Pedagogia Universitária: colaboração pedagógica entre pares* (UECE, 2023), mesmo com dez anos de experiência em outra instituição pública, deparou-se com novos desafios que instigaram várias reflexões sobre a sua atuação profissional. Este novo cenário é caracterizado pela

atuação no curso de graduação em Psicologia da UECE, criado em 2008, vinculando ao Centro de Humanidades, que visa à formação de profissionais que possam contribuir criticamente nos vários contextos de atuação da Psicologia, por meio das ênfases em “Processos Clínicos e Intervenção em Saúde” e “Psicologia e Processos Socioeducativos”. Esta última ênfase, na qual está vinculada, centra-se, de acordo com a Resolução CNE nº 5, de 15 de março de 2011, em:

[...] competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas (Brasil, 2011).

Assim, observa-se a estreita vinculação entre a Psicologia Escolar Educacional, principal área de formação e atuação do psicólogo na segunda ênfase, e os processos de ensino e aprendizagem em diversos ambientes educacionais. A Psicologia da Aprendizagem trabalha com a otimização dos processos de aprendizagem, fomentando e problematizando recursos no campo das múltiplas aprendizagens, incluindo as pessoas com deficiência e as implicações das necessidades educacionais especiais no processo pedagógico, evidenciando a sua potencialidade na efetivação de recursos cognitivos para o ensino e seu impacto no processo de aquisição do conhecimento (Topczewski, 2011).

Vale destacar que o curso de Psicologia da UECE também fornece as disciplinas do setor de estudo de Psicologia da Educação, especialmente as de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Evolutiva, para todos os cursos de licenciatura da UECE, sendo elemento fundamental na formação de professores dessa instituição. Ao lado disso, também é importante registrar que outra demanda recorrente

nos cursos de Psicologia e Pedagogia da UECE é a crescente presença de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, tensionando o currículo e a prática docente na perspectiva da educação inclusiva (Cardoso; Souza; Falcão, 2022).

Com efeito, no atual contexto, a educação superior pública brasileira é desafiada a ampliar o acesso e a permanência de pessoas historicamente excluídas desse nível de ensino. Com a Lei de Cotas (Brasil, 2012), um novo perfil de acadêmicos adentra nas universidades e institutos federais, um maior número de estudantes pobres, negros e indígenas. Alterada em 2016, essa Lei também passa a legitimar a reserva de vagas para as pessoas com deficiência. Dessa forma, todas as universidades públicas são instigadas a criar condições de permanência, não somente financeira, mas também no âmbito pedagógico e psicossocial (Abreu; Ximenes, 2021).

As universidades públicas estaduais do Ceará – UECE, Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) – também aderiram às políticas afirmativas. A Lei de Cotas do Ceará (Lei nº 16.197/2017) garante reserva de vagas para estudantes pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência, o que foi se materializando na UECE a partir de 2017. Consequentemente, a UECE também é impulsionada a se reinventar de forma a garantir a permanência e sucesso de seus estudantes. Destarte, a inovação curricular e o incremento de práticas pedagógicas inovadoras são cruciais nesse cenário de inclusão no ensino superior, que deve superar barreiras atitudinais e pedagógicas para garantir condições de permanência, indo para além do acesso físico, promovendo uma efetiva democratização no ambiente acadêmico.

Outro importante desafio encontrado pelos professores ingressantes de 2023, com a presença de mais sete doutores no curso de Psicologia da UECE, foi a construção da proposta

curricular para o Programa de Pós-Graduação em Psicologia na instituição. Uma das duas ênfases desta Apresentação de Cursos Novos (APCN) em processo de construção, que dialoga com a graduação, Psicologia e Processos Socioeducativos, está pautada nos processos de aprendizagem em ambientes educacionais, o que exige formação docente qualificada para atuar no Ensino de Psicologia. Essa ênfase é um diferencial desse futuro Programa no estado do Ceará, uma vez que os outros três programas de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia existentes (Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza; UFC Sobral; e Universidade de Fortaleza – Unifor) não enfatizam essa área de formação. Também se observa no estado uma demanda crescente por formação de professores no Ensino da Psicologia.

Os elementos supradestacados visam a reforçar a importância e a necessidade de investimento pedagógico no professor em situação de inserção profissional, mesmo quando já possui outras experiências (Cruz; Farias; Hobold, 2020; Garcia, 1999). É nessa perspectiva que a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE, no âmbito de sua política de formação contínua e de desenvolvimento profissional de seus docentes (UECE, 2022), instituiu o *Programa de Pedagogia Universitária: colaboração pedagógica entre pares*, iniciativa decorrente da convocação dos aprovados no concurso público de 2022.

O *Programa de Pedagogia Universitária: colaboração pedagógica entre pares* destina-se aos professores ingressantes da UECE e está organizado em três eixos: institucional, pedagógico e mentoria. O primeiro aborda questões relacionadas à carreira docente, ascensão e promoção funcional, além de outros aspectos específicos do exercício profissional. O segundo contempla a dimensão pedagógica do trabalho docente na educação superior, focalizando pautas ligadas à prática docente na universidade. O terceiro é baseado na relação de

aprendizagem e colaboração mútua entre pares experientes e ingressantes, configurando-se como uma ação de mentoria com o objetivo de “[...] favorecer o processo de ambientação e de exercício da docência do(a) docente ingressante neste novo cenário institucional” (UECE, 2022, p. 2). O eixo institucional foi materializado por meio de palestras sobre profissionalidade docente e pedagogia universitária; ao lado de vivências e reflexões de diversas temáticas integrantes do eixo pedagógico, suscitaram-se desafios e demandas nos encontros individuais e coletivos da mentoria. Essa dinâmica, paulatinamente, sedimentou o reconhecimento da importância e necessidade de reconstrução e fortalecimento da aprendizagem da docência para o enfrentamento dos desafios e demandas do novo contexto institucional de inserção e atuação dos ingressantes, isso tendo em vista a especificidade do perfil de estudantes e suas necessidades formativas.

Entre as demandas suscitadas pelas ações do Programa Pedagogia Universitária, em particular no eixo da mentoria, destaca-se a articulação teoria e prática / ensino e pesquisa na perspectiva da formação e da aprendizagem da docência, em particular, de fortalecimento da prática pedagógica universitária na formação de psicólogos e professores. O CdE, frente a essa demanda, sobressaiu-se como uma possibilidade fértil, pois esse instrumental potencializa situações de problematização e reflexão sobre a prática profissional. Isso porque o caso de ensino, como asseveram Mizukami e Reali (2002), é uma narrativa sobre uma situação peculiar, detalhada, abordando circunstâncias reais ou não sobre ocorrências cotidianas e complexas da vida docente. “Narrativas que explicitam dilemas e conflitos profissionais que permeiam o trabalho do professor na escola e na sala de aula ou mesmo em outras situações de sua vida profissional” (Farias; Mussi, 2021, p. 5). Esse entendimento de que casos de ensino expressam situações da prá-

tica cotidiana da docência, explorando diferentes e variadas possibilidades de como abordá-las, motivou a elaboração e sua adoção no contexto do ensino na UECE.

Destarte, este escrito tem como objetivo discutir sobre uma experiência pedagógica de utilização do CdE no processo avaliativo da aprendizagem de graduandos, desenvolvida como professora ingressante da UECE na disciplina de Psicologia e Educação, com esteio nas contribuições da mentora durante ação de colaboração entre pares da Pedagogia Universitária, segunda autora deste texto.

Caso de ensino: da elaboração ao uso em aula

Este CdE foi construído a partir de uma experiência real vivenciada por um grupo de alunos durante o primeiro contato em uma escola em que iriam iniciar a realização de uma disciplina de estágio: “Práticas Integrativas de Trabalho - Psicologia e Educação”, na qual uma das autoras atuava como professora supervisora. Após o ocorrido, as alunas solicitaram a antecipação da supervisão, momento no qual compartilharam suas angústias e relataram os detalhes das suas vivências e observações.

A professora supervisora fez um relato da fala grupal a partir daquela supervisão e o compartilhou com as estudantes através do Google Docs. Cada uma delas revisou o relato e editou até que tivéssemos uma versão final, apresentada abaixo, acrescida das notas de ensino (Farias; Silva; Castro, 2021), elaboradas pela professora e orientadas pela mentora, mostradas a essas estudantes e toda a turma apenas no dia da avaliação escrita que foi aplicada na disciplina Psicologia e Educação, do mesmo semestre regular da disciplina de Estágio mencionada.

Além da elaboração do CdE, intitulado “Violência e contexto escolar”, também foi sistematizada a “nota de ensino”, que se caracteriza por um conjunto de informações comple-

mentares que comporta: um resumo do caso, seu objetivo, sugestões de outras fontes sobre o assunto e questões para a discussão do caso.

O CdE “Violência e contexto escolar”

Um grupo composto de estagiárias de Psicologia realizou visita técnica a uma escola municipal situada na periferia da cidade de Fortaleza, Ceará. Embora algumas delas já tivessem estudado em escola pública, seria a primeira vez que elas adentrariam em um ambiente educacional com a finalidade de realizar uma pequena intervenção, o que gerava ansiedade e expectativas nelas. Afinal, o estágio básico visa a proporcionar que as estudantes desenvolvam habilidades de observar, descrever e compreender os processos de aprendizagem humana, nos diferentes contextos educacionais, e construam atividades pautadas na Psicologia Escolar/Educacional.

A instituição oferece educação infantil IV e V e também atua nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano). Pouco antes da visita, durante o período que antecedia o início das aulas, um inesperado trágico aconteceu, pois a mãe de uma das alunas deixou a sua filha na escola e seguidamente foi assassinada a tiros nas proximidades do ambiente escolar. Os tiros foram ouvidos pela vizinhança e algumas crianças que estavam a caminho da escola viram o acontecimento.

Esse fato foi descrito pela comunidade local e escolar como atípico, pontual. Ainda assim, com a intenção de não gerar mais tumulto na comunidade escolar, as aulas foram mantidas e ocorreram normalmente, evitando que as crianças se depa-rassem com a cena do crime, ação policial e corpo exposto ao retornarem a suas casas. Dessa forma, um funcionário avisou às crianças que tinha acontecido uma tragédia nas proximidades da escola, mas que as coisas tinham se acalmado e que, somente ao chegar a suas casas, elas saberiam o que havia acontecido.

Apesar do susto e aflição, as estagiárias acordaram com a gestão em dar continuidade à visita e foram distribuídas em salas: do infantil IV ao 4º ano. Nessa tarde, de maneira geral, observaram que, nas salas do ensino fundamental, as aulas não tiveram uma fluidez, as crianças apresentavam comportamentos dispersos, as professoras tinham muitas dificuldades de comunicação com as crianças, ora por não investirem nesse diálogo, como se tivessem desistido de tentar, ora por não serem ouvidas e respeitadas por elas, ou por não conseguirem ouvi-las, o que atrapalhava o rendimento das aulas.

Em alguns momentos, tinham a sensação de que não havia uma conexão entre as atividades propostas nem tempo suficiente para que as respostas solicitadas fossem dadas. Elas relataram que haviam observado situações de agressividade entre as crianças do ensino fundamental dentro da sala de aula, tais como brincadeira de enforcar, apontar arma de fogo de brinquedo e atirar com munição, ameaçar bater com a chinela e bater a porta na cabeça do colega, e ficaram preocupadas com a falta de intervenção das professoras em algumas dessas situações.

Em uma dessas cenas, uma criança de uma das turmas do ensino fundamental apresentava comportamento disperso, brincando com o colega e tumultuando a sala de aula, a qual, ao ser repreendida pela professora, que mandou ele e esse colega irem para a coordenação, chegou a agredi-la com a chinela. A professora tentou retirá-lo de sala, porém não conseguiu puxá-lo sozinho, pois ele se negava a ir e se arrastava ao chão; a docente solicitou a ajuda de um funcionário para que retirasse o estudante. O funcionário precisou contê-lo, mas, ainda assim, ele resistiu e bateu muito no funcionário. Somente levado nos braços, ele saiu de sala.

Em outra situação, na qual a criança bateu a porta na cabeça de um colega, a professora a repreendeu fortemente,

em voz alta. As estagiárias observaram também uma discussão intensa entre funcionários na frente das crianças e de todos que estavam no ambiente do refeitório, com agressões verbais; a partir da mediação de outra funcionária, a briga foi transposta para o exterior desse local.

Um misto de sentimentos envolveu as estagiárias, medo, pavor, tristeza e desesperança, as quais, ao mesmo tempo, mobilizadas por esses sentimentos, sentiram-se implicadas a fazer algo, dar uma contribuição para tornar essa escola um ambiente promotor de aprendizagem significativa, um espaço de acolhimento e de paz. Dessa forma, elas decidiram continuar os trabalhos nessa instituição, sedentas por vislumbrar a contribuição da Psicologia Escolar para esse contexto educativo, importante espaço de produção de subjetividades.

Notas de Ensino

Resumo

O texto relata o cotidiano escolar após uma cena trágica de assassinato de uma mãe de aluna nas proximidades de uma escola. O ocorrido se deu instantes antes da chegada de estudantes de Psicologia para iniciar estágio básico na instituição. Ao tempo em que puderam observar a dinâmica escolar na mesma tarde do crime, as estudantes vivenciaram sentimentos conflituosos de medo, desesperança e vontade de fazer algo, implicadas com o papel da Psicologia naquele contexto educacional.

Objetivo formativo

Discutir as possibilidades e desafios de atuação da Psicologia Escolar em contextos adversos.

Sugestões de outros materiais sobre a temática

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. *Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica: (Eixos 3 e 4)*. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019.

MARTINEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

Perguntas geradoras: questões para reflexão

1. Durante a observação das estagiárias, foram relatadas cenas de violência no ambiente escolar. Como você relaciona esses fatos à tragédia ocorrida?
2. Do ponto de vista da Psicologia Escolar, que atitudes poderiam ter sido desencadeadas pela gestão e educadores durante aquela tarde, de forma a trabalhar os aspectos emocionais das crianças da educação infantil e do ensino fundamental (1º a 5º ano)?
3. As estagiárias saíram tensionadas com muitas questões, levadas a pensar sobre o papel da Psicologia. Quais as possibilidades de atuação (tradicionais e emergentes) da Psicologia Escolar nesse contexto a serem realizadas no decorrer do ano letivo?

Do uso do CdE na avaliação da aprendizagem discente

Como anotado no começo deste texto, o CdE elaborado, em função de sua aderência aos objetivos das disciplinas ministradas pela professora ingressante, foi aplicado como instrumento avaliativo a 50 estudantes do curso de Psicologia, que responderam às questões geradoras em dupla, entendendo-se que esse exercício reflexivo possibilitava articular os conhe-

cimentos da disciplina às questões trazidas na concretude do CdE. O resultado final da avaliação evidenciou que apenas duas duplas ficaram abaixo da média institucional, pois a maioria obteve notas entre 8 e 9. Quatro duplas obtiveram nota máxima.

Em uma sondagem qualitativa, através de conversas informais no grupo de WhatsApp, a monitora da disciplina, em diálogo com os estudantes, relatou que eles haviam apreciado a metodologia utilizada, embora tenham sido pegos de surpresa, pois esperavam uma avaliação tradicional e alguns julgavam-se incapazes de articular teoria e prática, pois ainda estavam no quinto semestre do curso, porém surpreenderam-se com o desenvolvimento dessa habilidade ao desenvolver a reflexão sobre a situação explorada no CdE visando a responder à avaliação.

Quando o caso de ensino foi discutido em sala de aula com o grupo, em diálogo mediado pela professora e após a sua aplicação avaliativa, percebeu-se o quão instigante havia sido a problemática apresentada. As estudantes que vivenciaram a situação sentiram-se emocionadas e valorizadas em sua vivência. Os demais demonstraram surpresa e solidariedade com as colegas. Enfim, tanto qualitativa quanto quantitativamente, considera-se que o processo avaliativo obteve êxito e atingiu o objetivo proposto.

No campo da ação docente nos cursos de Psicologia, prevalece a demanda de *articular ensino e pesquisa a partir da reflexão e análise das situações concretas* vivenciadas pelos estudantes em ambientes educacionais, no contexto de estágio, assim como em diversas outras experiências e trajetórias formativas, como importante estratégia de ensino que pode ser materializada por meio de dispositivos pedagogicamente inovadores na docência do ensino superior, a exemplo do uso de CdE, do ensino com pesquisa, portfólios, diários de campo, memorial acadêmico, dentre outros.

Ilustrando um aporte da reflexão sobre a prática de estágio, Teo e Alves (2023, p. 234) apontam o argumento de que é preciso “[...] traduzir a concepção de prática de estágio em prática social e conteúdo de problematização de atividade de ensino e de atividade de aprendizagem [...]”. Nesta e em outras experiências formativas, a didática docente no ensino superior deve potencializar as atividades de trabalho em atividades-guia que possibilitem o desenvolvimento de novos processos de ensino e aprendizagem (Teo; Alves, 2023).

Entre esses novos dispositivos pedagógicos, destaca-se a utilização de CdE (Farias; Silva; Castro, 2021) como instrumento de discussão, análise e reflexão a partir de narrativas de experiências reais ou fictícias que envolvem problemáticas concernentes à atuação da Psicologia e utilização de suas teorias em diversos contextos.

Para tanto, considera-se que essa metodologia abarca a complexidade que a atuação da Psicologia requer, envolvendo a necessidade de desenvolvimento de análise crítica e contextual de diversos fatores que atravessam os fenômenos psicológicos, a mobilização de questões e valores éticos, a capacidade de potencializar habilidades e atitudes propositivas de intervenção, o surgimento de sentimentos, novos sentidos e significados a partir do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações

Conforme apresentado na Introdução, o que não cabe repetir, mas vale sintetizar, o Ensino da Psicologia, tanto na formação de psicólogas e psicólogos quanto na formação de professores, tem sido muito desafiado. Esses desafios estão relacionados ao próprio objeto de estudo da Psicologia da Educação, que envolve fenômenos complexos de análise, reflexão e proposição acerca dos sujeitos em diferentes contextos educacionais.

Nessa perspectiva formativa, visualizam-se os CdE como dispositivos pedagógicos potenciais que possibilitam reelaborações narrativas acerca de determinadas experiências, seus conflitos e dilemas, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao desenvolvimento da formação profissional. Esse recurso possibilita a aprendizagem de forma contextualizada, possuindo significativo potencial na formação docente inicial e continuada, porém ainda pouco explorado (Farias; Silva; Castro, 2021).

Dessa forma, vale reconhecer a potencialidade dos CdE como dispositivos de formação docente no campo da Psicologia Educacional, que trabalha com a otimização dos processos de aprendizagem, por meio do fomento e problematização de recursos pedagógicos que instiguem a necessidade de mobilização efetiva de recursos cognitivos para o ensino, impactando o processo de aquisição do conhecimento (Topczewski, 2011), visando ainda ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores necessários a esse processo formativo.

Referências

ABREU, M. K. A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 32, e200067, 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 2010.

BRASIL. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico

de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

CARDOSO, V. A.; SOUZA, E. V.; FALCÃO, G. M. B. Inclusão de pessoas com deficiência na UECE: mapeando ações e projetos de Extensão. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022.

CEARÁ. Lei nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a Instituição do Sistema de Cotas nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, 18 jan. 2017.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FARIAS, I. M. S.; MUSSI, A. A. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e-27234, 2021.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CASTRO, F. M. F. M. *Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa*. Fortaleza: EdUECE, 2021.

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

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TEO, C. R. P. A.; ALVES, S. M. Aprendizagem da docência na Educação Superior: uma perspectiva histórico-cultural. Dossiê Temático. Educação e Aprendizagem da Docência. *Revista Faeeba*, Salvador, v. 32, n. 71, p. 219-236, 2023.

TOPCZEWSKI, A. *Aprendizado e suas desabilidades: como lidar?*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

UECE. *Programa de Pedagogia Universitária: colaboração pedagógica entre pares*. Fortaleza: CPDP/PROGRAD/UECE, 2023.

UECE. *Projeto Pedagógico Institucional*. Fortaleza: UECE, 2022.

Pedagogia Universitária: tecendo vivências no sertão de Crateús

*Antonio Batista Fernandes
Denise Barguil Nepomuceno
Lucas Melgaço da Silva*

Introdução

A universidade, como instituição secular, desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, atuando no âmago da produção e disseminação de conhecimento, ao tempo que favorece o avanço e transformação social, a partir da formação de profissionais qualificados e cidadãos crítico-reflexivos, preparados para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Os professores no ambiente universitário desempenham fundamental papel na formação de futuros profissionais, os quais enfrentarão os desafios complexos e dinâmicos impostos pela sociedade. É a universidade que os oferece espaço privilegiado para a reflexão e aprofundamento do conhecimento teórico e desenvolvimento da prática supervisionada. Com intermédio da ação docente que considera o tripé ensino, pesquisa e extensão, é possível desenvolver competências essenciais para uma atuação eficaz e ética.

Como dispositivo complexo de formação universitária, a docência requer reflexão crítica sobre a ação, de modo a incentivar os professores a repensarem suas estratégias de ensino para promover a aprendizagem significativa (Pimenta; Anastasiou, 2017). Para que isso aconteça, ressalta-se a importância da criação de práticas e ambientes de aprendizagem que favo-

reçam o desenvolvimento da educação de qualidade no contexto do ensino superior, considerando, inclusive, o engajamento dos alunos (Ken Bain, 2004).

É buscando alcançar esse sentido que o texto aqui proposto, de cunho fundamentalmente descritivo, objetiva apresentar três ensaios de práticas pedagógicas universitárias, que desabrocharam no conjunto da troca de experiências de ensino entre professores recém-ingressos – autores deste capítulo – de diferentes cursos de graduação da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Considerando a apresentação e reflexão das práticas desenvolvidas pelos docentes, buscamos contribuir fundamentalmente com a formação inicial e continuada de educadores em e para o nível superior, objetivando o alcance da excelência, a partir do desenvolvimento e reflexão sobre práticas pedagógicas significativas.

Desenvolvimento

Apresentaremos, a seguir, os três casos de ensino descritos a partir das experiências dos docentes em seus contextos de desenvolvimento da prática pedagógica, tendo por referência suas áreas de formação, a saber: Filosofia, Saúde e Pedagogia.

Caso de Ensino 1: "Por que perguntar: por quê?"

Esta narrativa, que se apresenta como caso de ensino, é resultado do trajeto inicial de minha práxis docente na UECE como professor da área de Fundamentos Filosóficos da Educação, no curso de Pedagogia da FAEC. É importante destacar que os casos de ensino se apresentam como um importante procedimento pedagógico e colaborativo na formação de professores, sendo narrativas que provocam reflexões sobre temas e situações da prática docente (Extremera; Cavalcante, 2021).

Este caso inicia-se na sala de aula. Num espaço de paredes brancas, com cadeiras em círculo, no início da noite, onde aproximadamente 40 alunos e alunas, vindos de diferentes cidades e lugares da região, alguns cansados pela jornada de trabalho diurna e outros mais dispostos e animados pelos desafios do início da vida acadêmica. Nesse espaço físico, aglutinador de diferentes sujeitos e mundos vividos, com objetivos próximos e, ao mesmo tempo, distintos, sujeitos que até então eram desconhecidos uns dos outros que passaram a se encontrar unidos num propósito comum: a formação docente.

É nesse espaço de sonhos e dúvidas, de medos e incertezas, de sujeitos e mundos diferentes, que se inicia nossa aula de Fundamentos de Filosofia. Porém, o que é a filosofia? O que significa filosofar? Em que essa atitude pode contribuir para a minha formação docente? Assim, mesmo antes de apresentar qualquer conceito ou definição teórica de filosofia, fizemos a opção metodológica de questioná-los, de convidá-los a refletir a partir do já vivido e experimentado, de construir juntos, a partir das diferentes falas e compreensões, um entendimento conjunto dessas questões. Essas provocações iniciais serviram de ponte ou de instrumento para derrubar os muros que os separavam em sala de aula. A reflexão iniciada por um e seguida e complementada por muitos vai tecendo entre eles uma teia de conhecimentos prévios sobre a filosofia e o filosofar.

Mas o “porquê” sempre gera outros “por quês” e o saber perguntar “por quê”, seguindo o método maiêutico de Sócrates, foi o caminho metodológico que encontramos para levá-los a refletirem sobre os problemas filosóficos da sociedade. Nosso propósito, nesse caso de ensino em específico, foi iniciar nossa aula trazendo várias perguntas sobre a temática e depois refletir sobre os textos da aula, levando-os a elaborar outras novas perguntas sobre o texto. As perguntas e questionamentos criaram um ambiente de debate em sala de aula que motivou a participação e envolvimento de muitos alunos, alguns dos

quais ainda não haviam participado das discussões e debates em sala. Para muitos, a discussão a partir de perguntas e “por quês” ajudou na compreensão do conteúdo e dos textos da disciplina, pois favoreceu uma maior interação da turma.

As razões da escolha por relatar esse caso de ensino decorre das respostas obtidas a partir da experiência. A opção por fugir da forma tradicional de trabalhar os conteúdos, o interesse em desenvolver novas experiências de ensino e aprendizagem bem como o desafio diante das incertezas da práxis docente foram questões que motivaram esse caso de ensino e a escolha por seu relato. Após a experiência, muitos alunos comentaram individualmente sobre o método, sobre a novidade na abordagem do conteúdo e sobre a experiência vivenciada por eles, o reforço à necessidade de aprimoramento da experiência e de repetição da prática a partir de novos formatos e perspectivas.

Diante disso, acredito que uma nova utilização do método poderia aprimorar os questionamentos e acrescentar a isso uma discussão com os alunos sobre a vivência e o modo como eles experimentaram e interpretaram a prática de ensino. Um momento de discussão com os alunos e alunas – o caso de ensino – ajudaria a sentir os impactos da vivência e, por outro lado, colaboraria no entendimento e melhoramento da prática docente. Não restam dúvidas de que, por mais que a experiência tenha sido bem avaliada e acolhida pela turma, é necessário sempre repensar e atualizar os métodos com vistas ao aprimoramento do ensino e aprendizagem.

Assim, parafraseando o filósofo Heráclito (1973), ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois nele nunca encontraremos as mesmas águas. Logo, nossas experiências docentes nunca se repetirão da mesma forma, pois nem nós nem nossos alunos serão os mesmos e nossas práticas, ações e posturas precisarão sempre ser repensadas, refletidas e atualizadas. Desse modo, estaremos sempre a construir novas práticas, a

tecer novos fios e a unir novos saberes, espelhados pelas vivências e experiências que brotam da pluralidade dos sujeitos.

Por fim, é importante destacar que os caminhos que uniram diferentes sujeitos, vindo de distintos lugares em uma pequena sala de aula, transformando muitas vezes o cansaço em motivação, serão os caminhos que os levarão para diferentes salas de aula, com distintas práxis docentes, mas com um sentimento comum de contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Caso de ensino 2: "Aprovação pelo aluno ou aprovação para o aluno"

Para este caso de ensino, escolhi não um momento particular, mas uma situação que vivi nas semanas iniciais junto à primeira turma de Medicina da FAEC, pois considero que o período letivo 2023.2 foi um momento desafiador, em que mais questioneei e duvidei da minha competência.

Em agosto de 2023, iniciei as atividades acadêmicas junto à primeira turma do curso de Medicina da FAEC. Para o semestre letivo 2023.2, fiquei responsável pela disciplina Biologia Celular e Molecular. No início, o conteúdo da disciplina se assemelha ao que os alunos estudam – bastante – durante o período de preparação para as provas de ingresso a universidades. Parece simples, mas não é fácil como parece.

Nas duas primeiras semanas de aula, minha insegurança era notória. A sensação de não ter me preparado como deveria, junto a comentários de bastidores sobre o quão “fácil” era a disciplina, contribuiu para a sensação de “não estou fazendo um bom trabalho”. As atividades que preparei para as duas primeiras aulas não foram bem recebidas como eu imaginei. A falta de confiança no meu conhecimento e capacidade estava prejudicando todo o processo de ensino e aprendizagem, pois a insegurança que vivia era refletida na insegurança durante as aulas.

Expectativas: atendê-las ou quebrá-las? Nesse caso, optei por adaptá-las. Adaptá-las ao espaço, ao tempo, às pessoas e a mim – ao melhor que eu poderia fazer naquelas circunstâncias.

Planejamento e organização fizeram da terceira semana um ponto de inflexão. Encontrei o tom e a postura adequados. Tive segurança. Passei segurança. E a complexidade do conteúdo aumentou. A turma percebeu a mudança. Eu senti a mudança, e então não tive mais medo de que meus alunos estivessem julgando minha capacidade, porque passei a acreditar nela.

A preconceção que os estudantes traziam de como deveria ser uma aula e do papel do professor precisou ser quebrada, pois, para muitos ali, era uma extensão do ensino médio ou do curso pré-vestibular. Em retrospecto, penso que, durante as primeiras semanas, eu absorvi muito da ansiedade que os estudantes traziam consigo, o que me fez querer, momentaneamente, reprogramar-me para atender às expectativas deles. Tradicionalmente falando, buscar a aprovação deles sem perceber que eu já havia sido aprovada.

Antes de integrar o quadro docente efetivo da UECE, fui professora substituta na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), na cidade de Teixeira de Freitas, junto aos cursos de Medicina e Biomedicina. Essa experiência foi fundamental para a minha carreira docente e muitas estratégias que utilizei na UFSB tentei replicar com os estudantes da FAEC, porém não consegui. Agora eu entendo o motivo: são instituições de ensino superior diferentes que recebem alunos de perfis distintos. Aplicar metodologias de ensino e aprendizagem sem considerar as particularidades e realidades dos estudantes com os quais você está convivendo é arriscado. Eu arrisquei e errei, mas, durante o processo, consegui identificar os pontos de atrito, para agora ser capaz de adaptar as estratégias para a realidade em que estou inserida.

Acredito que todos amadureceram no processo. Para mim, foi uma experiência, uma jornada de aprendizados. Aprendi que tempo, planejamento e organização são fundamentais, que a cada nova turma haverá novos anseios e necessidades e que as expectativas estudantis sempre existirão, mas que não devo trabalhar exclusivamente em função delas.

Caso de ensino 3: "E agora, como avaliar?"

O contexto aqui apresentado, o qual abordaremos como um “caso de ensino”, surge no âmbito do desenvolvimento da prática pedagógica enquanto professor recém-ingresso na área de Didática e Práticas de Ensino do curso de Pedagogia da FAEC, *campus* da UECE. Trata-se do registro de memória que destaca uma necessidade emergida em sala de aula, os questionamentos suscitados, o percurso e as ações construídas para contornar e solucionar a situação, como nos apresenta Rosa (1994, p. 32):

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.

Foi em um cenário de felicidade, entusiasmo, renovação, mas também de ansiedade, incerteza e insegurança que o fato aqui descrito aconteceu, a sala de aula, lugar de sonhos que se fazem reais a partir da busca e aquisição de conhecimento. Conhecimento esse que, para muitos, é o começo da mudança de vida, de realidade, realidade essa, inclusive, em que o autor que aqui escreve já se fez presente. É a troca do sofrimento e perda pela conquista e felicidade.

Era setembro do ano de 2023, passados alguns dias do começo do semestre letivo na UECE, chegava o momento de

avaliar a efetivação do trabalho pedagógico realizado. O instrumento avaliativo escolhido foi a prova dissertativa. Um único texto considerando os conteúdos até então ministrados para identificar e qualificar o aprendizado até então adquirido. “Normal, tudo bem! Faz parte da prática de qualquer professor e todo aluno costuma fazer essa atividade”, pensei.

Ao analisar os resultados, a surpresa: minimamente era possível observar de forma coerente e coesa elementos que pudessem considerar a compreensão do aprendizado esperado. Uma vez considerando a máxima da educação, que afirma que o aprendizado se faz na prática, aparentemente pouco se praticou a escrita científica com aquele grupo de alunos. Não que aquilo fosse necessariamente um problema para a sua formação, pois ainda tinham muito tempo para adquirir – ou recuperar – aqueles conhecimentos específicos para a academia, mas, naquele momento, naquele contexto, naquela disciplina, naquela avaliação, era, sim, um problema.

Além de ser início de semestre, também era início do ingresso como docente nessa instituição. Todas as emoções da chegada ainda estavam a floradas. Os sentimentos de descobrimento, experimentação e criatividade se faziam presentes e, além disso, compartilhava-se ao grupo de professores ingressantes o acolhimento, proporcionado, inclusive, pelo eixo Mentoria, do Programa Pedagogia Universitária dessa universidade. Foi então que, entre uma conversa e outra na sala dos professores – com a participação dos bolsistas, claro –, um café e outro na sala dos professores e uma descontração na reunião do “Corpo Decente”¹, surgiu a ideia: dar ao aluno a oportunidade de mostrar o conhecimento apreendido, considerando a possibilidade da criação, da autonomia, da flexibilidade, fugindo da apreensão gerada, muitas vezes, somente pelo fato de se considerar na fala do docente o termo “prova”.

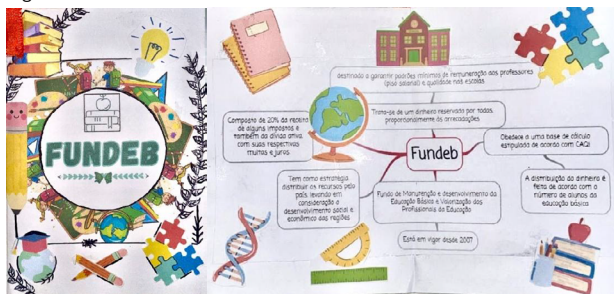
1 Nome carinhoso que os ingressantes deram aos encontros do grupo após os momentos de aula, que, em sua maioria, aconteciam nos famosos espetinhos de Cratêus.

[...] os professores em última instância devem tornar o conhecimento e a experiência emancipadores, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral (Giroux, 1997, p. 35).

Logo, surge o objeto que muitos chamam de “fanzine” ou apenas “zine”, que remete ao termo inglês “magazine” – ou revista, em língua portuguesa. Trata-se de uma miniprodução bibliográfica – pequeno livro – criada a partir da dobradura de uma folha de papel A4, com suas seis pequenas páginas construídas por meio de palavras-chave, pequenas citações, desenhos, imagens, quadrinhos e colagens.

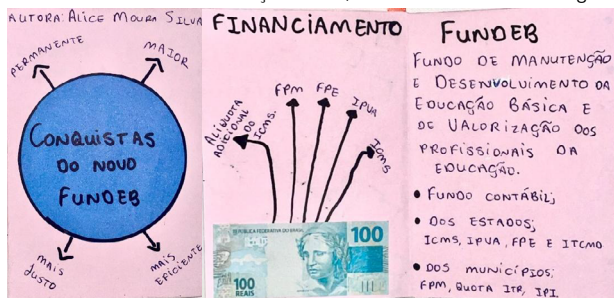
Os alunos foram construindo cada página de forma grandiosa, mesmo que pequenas, à medida que iam aprendendo. Isso era visível. O resultado desse trabalho fez parte de uma exposição artística pedagógica desenvolvida ao final do semestre letivo – a I Caravana Cultural da FAEC – e pode ser visto aqui de forma amostral.

Imagens 1 e 2 – Fanzine construído no contexto da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, do curso de Ciências Biológicas



Fonte: Roberta de Souza Beserra (2023).

Imagens 3 e 4 – Fanzine construído no contexto da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, do curso de Ciências Biológicas



Fonte: Alice Moura Silva (2023).

Não nos parece prudente mensurar o início desse contexto como experiência negativa ou positiva, no entanto seria insensato não dizer que ela muito contribuiu para a formação como professor, mesmo vindo de uma carreira de quase dez anos de docência.

Mesmo de forma breve, o momento aqui relatado teve grande importância na rotina pessoal e profissional de quem aqui escreve, pois foi a partir dele que o desejo em possibilitar experiências significativas na vida daqueles sujeitos que, dia após dia, estão sentados à vossa frente, com olhos desconfiados e apreensivos com o que está por vir, solidificou-se ainda mais.

De modo conclusivo – mas não esvaziado –, enquanto a maioria dos nossos teóricos denuncia a função da educação em reproduzir as condições sociais vigentes, cabe a nós, recém-professores/ingressantes, a responsabilidade de barrar essa reprodução, refletindo, como nas palavras Belchior, que “o novo sempre vem”.

Considerações

Ao descrever experiências de casos de ensino vivenciadas por professores ingressantes na UECE, nos cursos de Pedagogia e Medicina, objetivamos, a partir da prática docente, retratar situações e problemas que contribuíram para a reflexão crítica, possibilitando, assim, a identificação de problemas, a análise de contextos e a busca de soluções. A apreciação das situações de ensino e a aplicação de diferentes metodologias resultaram num processo de aprendizagem que se deu por meio da práxis pedagógica e do fazer docente.

Assim, foi a partir das experiências vivenciadas nos três casos de ensino: primeiro, por meio da aula interrogativo-reflexiva, que convida os discentes a navegarem no universo do saber filosófico; segundo, por meio do planejamento e da organização, que se estrutura através do contexto específico da sala de aula, fornecendo ao docente a segurança necessária à prática pedagógica; e, terceiro, mediante metodologias que permitam aos discentes expressar o conhecimento apreendido de forma criativa e autônoma, por meio da confecção de fanzines como manifestação da aprendizagem e, ao mesmo tempo, possibilitando a democratização do saber por meio de exposições artísticas. Em cada uma dessas vivências, tecidas coletivamente, podemos identificar na prática docente um fazer pedagógico em que a competência do professor se soma à integração do conhecimento subjacente do aluno (Perrenoud, 2002).

O convite à reflexão, por meio dos questionamentos, levou os alunos a buscarem novas respostas, a confrontarem saberes e a avançarem no caminho do conhecimento teórico e científico. Assim, o primeiro caso de ensino se lançou na tarefa de desconstruir e reconstruir, considerando os mundos vividos, mas, ao mesmo tempo, apresentando um universo novo de possibilidades e saberes até então desconhecidos. O segundo caso de ensino, por sua vez, lançou-se na tarefa de refletir

sobre o fazer docente, considerando os desafios do ensino e aprendizagem e avançando na direção da construção de uma nova prática docente, sustentada no planejamento e organização da metodologia e dos conteúdos. Em direção próxima, o terceiro caso de ensino se lança no horizonte do saber prático, convidando os discentes à aprendizagem por meio do fazer artístico; nesse contexto, a confecção de fanzines se somou ao conhecimento teórico da disciplina, possibilitando uma nova e significativa experiência de ensino e aprendizagem.

Por fim, a teia que une nossos três casos de ensino encontra-se na coragem dos educadores recém-ingressantes à UECE de criar, a partir das situações-problema, novas formas de ensinar, considerando novas metodologias para a aprendizagem, pois, como assegura Melo Neto (1996), um galo sozinho jamais tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos. Assim, também na docência, são as experiências vividas e compartilhadas nas salas de professores, nas reuniões e formações docentes, na partilha e no diálogo entre os sujeitos envolvidos, que são pensadas às novas manhãs e, paulatinamente, constituídas às novas práticas de ensino.

Referências

EXTREMERA, M. M. O.; CAVALCANTE, M. M. S. Casos didáticos: notas sobre una estrategia de investigación y formación para docentes. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 46, 2021.

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

HERÁCLITO. *Heráclito*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

KEN BAIN. *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University, 2004.

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Um aprender constante: experiências pedagógicas e reflexões sobre a docência universitária

Manuelle Araújo da Silva

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Beatriz Alves Viana

Introdução

A formação inicial se traduz como a etapa inicial da profissão docente. Ser professor requer uma busca constante do conhecimento e de como se pode mediar, da melhor forma possível, os saberes a serem construídos no ambiente pedagógico, de forma construtiva, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes.

A profissão docente exige também uma formação adequada, com saberes específicos, como também o conhecimento da subjetividade humana, pois este fator influencia no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere ao público-alvo educacional. Há a exigência de cuidados e saberes distintos, seja na educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Nesse contexto é que se inicia a formação do professor.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: apresentação de estratégias no componente curricular de Metodologia do Trabalho Científico; abordagem de experiências do Estágio Supervisionado IV (anos iniciais) do ensino fundamental abordando o Grupo de Estudo Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (Geespe), bem como o Seminário de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (SEPE), que está articulado ao

referido Grupo de Estudo; além da disciplina de Psicologia da Educação. As reflexões que constam nas considerações finais buscam entrecruzar as experiências analisadas na seção de desenvolvimento do capítulo.

Experiências advindas de casos de ensino vivenciados na Facedi/UECE em 2023.2

Desvelando estratégias de incentivo à participação discente nas aulas do componente curricular Metodologia do Trabalho Científico

O presente caso de ensino situa-se no âmbito do componente curricular intitulado Metodologia do Trabalho Científico, que é ofertado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) aos estudantes ingressantes na Universidade Estadual do Ceará (UECE), portanto integrantes do primeiro semestre da grade curricular do curso, recém-ingressos no ambiente universitário. A disciplina possui o objetivo fulcral de proporcionar aos estudantes uma visão ampla no que se refere aos instrumentos teóricos e práticos do método científico. Muitos desses discentes experienciam um recente processo de transição entre o ensino básico e o ensino superior, apresentando dificuldades latentes de adaptação ao universo científico no âmbito da universidade pública.

Desse modo, como professora ingressante na UECE, pude observar que a turma apresentava um obstáculo em comum: uma acentuada dificuldade de participação nas aulas. Por mais que, como procedimento didático, eu tenha expressado veementemente que a participação dos discentes seria um elemento basilar para a construção do conhecimento científico em

sala de aula e que os saberes prévios deles seriam valorizados no contexto da disciplina, esse debate inicial não foi suficiente para a promoção de um ambiente que os deixasse confortáveis para a participação ativa em sala de aula. Em diálogos constantes com alguns educandos, obtive *feedbacks* iniciais que elucidavam acerca de alguns aspectos que corroboravam essa questão na situação pedagógica em questão. Dentre eles, os problemas de autoestima/autoconfiança se sobressaíram, haja vista que os discentes não se sentiam aptos a colaborar com as discussões da disciplina.

A partir de então, intensifiquei o debate sobre as aproximações entre o conhecimento científico e a vida cotidiana. Proporcionou-se o aprendizado de que a ciência e suas correlatas produções científicas não são díspares em relação à realidade do educando. Ao inverso, a ciência integra nossos cotidianos de diversas formas, teóricas e práticas. Desse modo, é válido destacar que “A pesquisa não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (Lüdke; André, 2014, p. 11). A exemplo da produção da vacina de combate à Covid-19, que mudou radicalmente o curso do período pandêmico vivenciado por todos/as, as produções científicas possuem o poder de transformar a realidade social, cultural, ambiental, econômica e tantas outras facetas do nosso tempo presente.

Diante do quesito dificuldade de participação em sala de aula, elegi como estratégia pedagógica um trabalho acentuado com expressões advindas da linguagem artística. A partir desse mote, as discussões mais relacionadas aos textos da disciplina se processavam de modo mais fluido, com menos presença de nervosismo e maior autoconfiança por parte dos estudantes. A referida disciplina concentra seus debates reflexivos acerca da própria relação entre universidade e pesquisa, conceito de

ciência e sua historicidade no mundo ocidental, caracterizações dos vários tipos de conhecimento, ratificando que “[...] o conhecimento científico não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 68). A título de exemplo, foi utilizado um trecho do filme *O Auto da Compadecida* como mote para se debater o conhecimento popular e o conhecimento religioso.

Os debates em que foram utilizadas as linguagens artísticas como ponto de partida se mostraram bem mais profícuos, fluidos e reflexivos, pois a utilização desse tipo de material viabilizou um clima mais agradável/propício à aprendizagem, despertando o desejo pela expressão/participação em sala de aula. Nesse processo, foi necessário evocar com recorrência os ditames de Rubem Alves (1984): “Todo ato de pesquisa é um ato político”. Isto é, compreender a função social da ciência é também possuir o entendimento de que praticar ciência é posicionar-se, politicamente, em sentido amplo, em sociedade. É necessário que o estudante ingressante tenha clareza da relevância da pesquisa científica, bem como dos setores sociais aos quais ela beneficia ou exclui.

Destarte, destaca-se que este escrito possibilitou reflexões singulares e relevantes sobre a docência universitária, promovendo valiosos momentos de reflexão e, sobretudo, autorreflexão sobre minha prática docente. Em face do vivenciado no referido caso de ensino, nos próximos semestres em que for ministrar o componente curricular Metodologia do Trabalho Científico, ciente dos possíveis contextos de ingresso expressos no início deste texto, pretendo intensificar o debate e as estratégias acerca da relevância da participação em sala de aula. Considera-se que esse percurso didático foi um caso que representou êxito diante de uma acentuada dificuldade dos

educandos, na condição de turma de ensino superior, pois, a partir dessas abordagens da linguagem artística, os estudantes se sentiram mais confortáveis em expressar seus pensamentos, anseios, dúvidas e questionamentos, demonstrando uma melhora significativa no quesito autoconfiança na participação ativa em sala de aula.

Caso de ensino: o Estágio Supervisionado no ensino fundamental (anos iniciais) como ponto inicial para novas possibilidades na formação do/a pedagogo/a

Esta seção tem como objetivo descrever o caso de ensino referente ao componente curricular Estágio Supervisionado (anos iniciais) do semestre de 2023.2. Neste texto, concebe-se o Estágio como enfatiza Lima (2001, p. 16): “Não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz”. A formação inicial docente é um momento primordial para o desenvolvimento profissional do discente e, consoante Freire (2003), a formação docente deve ser continuada, sendo um compromisso ético e político do educador. A área de Humanidades, da qual faz parte a Educação, e nesta se inclui o curso de Pedagogia, traz a possibilidade de se pensar sobre a teoria e a prática do fazer docente, condição *sine qua non* para que a formação consciente e de qualidade possa ser garantida.

Afunilando mais esta discussão, tem-se em relevo que os Estágios Supervisionados são componentes curriculares obrigatórios e indispensáveis para a formação dos futuros pedagogos, pois são essas experiências que possibilitam a vivência no ambiente escolar (quer seja em sala de aula ou gestão), como também em outros ambientes não escolares. Estar nestes espaços, por intermédio dos Estágios Supervisionados, significa uma efetiva aproximação com o trabalho desenvolvido nesses espaços, bem como a aproximação entre Universidade, Escola

ou outras Instituições não escolares, promovendo, assim, uma melhor qualificação para a formação dos futuros pedagogos.

A disciplina Estágio Supervisionado IV - ensino fundamental (anos iniciais) possibilita ao pedagogo em formação uma visão macro da Educação – quando vislumbra as teorias e as práticas pedagógicas, os saberes da docência, a constituição da identidade docente e funciona como uma mola propulsora de todos os conteúdos trabalhados nas disciplinas ao longo do curso, uma vez que é um componente curricular do nono semestre.

Dessa maneira, alguns questionamentos podem ser levantados: qual a relevância do Estágio Supervisionado para a formação docente? Qual o papel da Universidade e da Escola-Campo na formação do futuro pedagogo a partir do Estágio Supervisionado IV - ensino fundamental nos anos iniciais? Como são articuladas teoria e prática? Como o sistema organizacional de onde emanam as normas, leis e regras planejam os Estágios Supervisionados no currículo do curso de Pedagogia? Como pensar o Estágio Supervisionado como um campo de pesquisa e a pesquisa no campo de Estágio? Como se articulam os momentos de observação, participação e regência?

De outro ângulo, na perspectiva micro, o pedagogo em formação terá a possibilidade de articular o que o seu curso está proporcionando para que ele posteriormente possa trabalhar nas escolas-campo da educação básica ou em outras instituições não escolares, como também de fazer uma leitura crítica das teorias que alicerçam as concepções de Estágio, prioritariamente para os anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos (EJA).

A formação docente requer saberes necessários (Freire, 2017; Pimenta, 1999) para que o/a professor/a possa se qualificar na sua profissão docente. A identidade docente, por sua vez, não é algo pronto, acabado, precisando a todo momento estar em *continuum*, pois o conhecimento se atualiza

a todo instante. De outro ângulo, os estudantes, ao ingressarem na escola, já têm conceitos preestabelecidos com as experiências com outras pessoas, autores/obras, arte (cinema, música, poesia, teatro), lugares (instituições não escolares e, sobretudo, o mundo tecnológico através das telas dos computadores, celulares e televisão) e a convivência com esses veículos lhes possibilita uma percepção de mundo.

Com base nesse contexto, as instituições de educação básica e superior que têm como foco a disseminação dos conteúdos científicos precisam estar em dinamicidade, buscando maneiras de promover uma educação que priorize esses conhecimentos prévios dos estudantes, uma educação inclusiva, crítica e de qualidade com vistas a uma formação cidadã. Consoante Libâneo (1994, p. 149):

[...] o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Em um curso de licenciatura que não tem como base uma formação mercadológica, ao contrário, preza a dinamicidade do currículo e da integração dos diversos componentes curriculares e promove oportunidades de um ensino-aprendizagem com base na criticidade. Com certeza, essas experiências lhes servirão de base para a sua formação e exercício da docência e podem resultar em quebra de paradigmas, em que novas práticas de ação docente são importantes para a formação integral do ser humano.

O ciclo se repercute na formação dos estudantes da educação básica, que têm como professores/as os/as que são licenciados/as nas instituições de educação superior. Assim, escola e universidade, como também o Estado, precisam se articular para que a educação seja promovida com qualidade e como um direito de todos.

Nesse contexto, têm relevo as ideias enfatizadas por Almeida e Pimenta (2014, p. 9-10):

É preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação: que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação.

No processo de ensinar e de aprender, as práticas pedagógicas ocupam um lugar de destaque, pois, dependendo da maneira como são estruturadas, nas escolhas das estratégias de *ensinagem* e recursos didáticos utilizados, é(são) revelada(s) teoria(s) que alicerça(m) essas práticas, visto que toda teoria resulta em uma prática.

O caso que vou descrever, na verdade, não se restringe somente ao componente curricular do Estágio Supervisionado (nos iniciais), e sim vem ao encontro de uma formação mais ampla pela abrangência e profundidade do caso que será relatado na sequência.

Seminário de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (SEPE)

O ano de 2018, quando fui lotada como professora substituta na Facedi, coincidiu com o mesmo ano em que teve início a história do caso de estudo que escolhi para essa atividade do curso de formação em questão.

Histórico do SEPE

A professora doutora Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo trabalhou como docente substituta de 2 de abril de 2018 a 1º de abril de 2020 na Facedi, instituição integrada à UECE. Ao ingressar, teve a ideia de criar um grupo de estudo¹ que tivesse foco nos Estágios Supervisionados e, simultaneamente, pensou também em aliar como atividade primordial desse grupo a criação de um Seminário que divulgasse os estágios dos estudantes em um evento acadêmico. No ano de 2018, apresentei a ideia à Coordenação do Estágio do curso de Pedagogia (professora doutora Sarah Luna Varela) e ao grupo de professores/as dos estágios na época. Após a aprovação tanto do grupo como do Seminário, o convite para participar do evento se estendeu para a comunidade da Facedi e para as escolas onde os alunos realizaram seus estágios e práticas de ensino.

O primeiro Seminário de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino (SEPE) da Facedi/UECE abordou a temática “Refletindo sobre a teoria e a prática na formação inicial docente” e teve como coordenadora geral a professora Helena Marinho, idealizadora da proposta. Devido às reformas no prédio da Facedi, o evento foi realizado no dia 1º de dezembro de 2018, no auditório do Instituto de Educação, Ciência

1 Foi criado o Grupo de Estudo de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (Geespe), que, neste ano, visando à sua continuidade, foi recriado através de portaria devido ao meu retorno à instituição como professora efetiva.

e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Itapipoca, no horário diurno, em que foi efetivado todo o evento, inclusive a apresentação dos trabalhos em forma de *banners* ou de forma oral com material concreto. Os estudantes receberam os certificados da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) de participação no evento e de apresentação de trabalhos, além dos certificados que foram emitidos para os discentes e docentes (inclusive das escolas da educação básica) que integraram alguma das comissões do evento.

Pela relevância e resultados do primeiro SEPE, mesmo após o término do meu contrato de trabalho, o evento teve continuidade nos anos seguintes. Neste ano de 2023, com o meu retorno como adjunta lotada na Facedi, o evento está sendo coordenado com as seguintes modificações: I) no título, que passa a ser “práticas educativas” no lugar de “práticas de ensino”; e II) o evento passa a ser anual. Será realizado no auditório da Facedi no dia 7 de dezembro de 2023, sendo o VIII Seminário de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (SEPE) da Facedi/UECE - 2023: “Educação, diversidade e formação docente: por uma práxis transformadora”. A seguir, há o resumo de todas as temáticas do evento apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Registro das temáticas dos eventos

2018 - I SEPE: “Refletindo sobre a teoria e a prática na formação docente”. Coordenado pela professora doutora Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, na forma presencial, no auditório do IFCE, *campus* Itapipoca.

2019.1 - II SEPE: “Repensando a universidade, a escola e as práticas docentes no contexto atual”. Coordenado pela professora doutora Sarah Luna Varela, na forma presencial, no auditório do IFCE, *campus* Itapipoca.

2019.2 - III SEPE: “Perspectivas para o desenvolvimento profissional docente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Coordenado pela professora doutora Maria Zenilda Costa, na forma presencial, no polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Itapipoca.

2020 - IV SEPE: “Cenários da formação e do exercício da docência em contexto de pandemia”. Coordenado pela professora doutora Maria Zenilda Costa, na forma presencial, no polo da UAB em Itapipoca.

2021 - V SEPE: “Estratégias criativas na realização dos estágios e práticas do ensino em meio remoto”. Coordenado pela professora doutora Maria Zenilda Costa, na forma remota.

2022.1 - VI SEPE: “Do remoto ao presencial: desafios, perspectivas e aprendizagem da docência”. Coordenado pela professora doutora Maria Zenilda Costa, na forma remota.

2022.2 - VII SEPE: “O lugar das aprendizagens na retomada do ensino remoto”. Coordenado pela professora doutora Maria Zenilda Costa, na forma remota.

2023 - VIII SEPE: “Educação, diversidade e formação docente: por uma práxis transformadora”. Coordenado pela professora doutora Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, na forma presencial, no auditório da Facedi. <https://uece.br/eventos/sepe2023/>

Fonte: Dados dos eventos (2023).

Quanto aos objetivos, consolidou-se como objetivo geral: proporcionar a formação de professores pesquisadores e críticos que contribuam para a qualidade da educação e formação de cidadãos conscientes da atuação ativa na sociedade. E como objetivos específicos: I) discutir momentos sobre a formação inicial do professor (ensino, pesquisa e extensão) mediante a

participação e apreciações aos diversos trabalhos apresentados pelos estudantes, incentivando também leitura dos anais do evento; II) promover a socialização dos estágios concluídos pelos discentes da Facedi nas escolas da educação básica;) III) possibilitar também a divulgação das experiências dos estudantes da Facedi nas diversas práticas educativas vivenciadas nos grupos de estudo e projetos de extensão mediante apresentação de trabalho; IV) *oportunizar* a participação dos discentes de todos os cursos da Facedi: Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Química em evento científico promovido por essa instituição; e V) melhorar o currículo dos estudantes e contribuir para as Atividades Curriculares Complementares (ACC).

No Quadro 2, na sequência, são apresentadas as mudanças propostas para o evento SEPE de 2023.

Quadro 2 – Inovações do SEPE para o atual evento de 2023

I) Criação de cinco Grupos de Trabalho (GT) (descritos no item posterior) objetivando contemplar, além dos Estágios, todos os demais componentes curriculares, projetos e demais experiências vivenciadas nos demais espaços que contribuiram para a formação dos/as futuros/as professores/as dos quatro cursos de licenciatura da Facedi: além da Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Química.

II) Possibilidade de submissão de três formatos de trabalhos (descrito no item posterior).

III) Campanha de doação de um quilo de alimento equivalendo à inscrição “simbólica”; todos os doativos arrecadados serão destinados a uma ou mais instituições beneficentes, a depender da quantidade.

IV) Campanha “Viva o Verde na Facedi” e, no dia do evento (7/12), também podem ser doadas mudas de plantas para serem plantadas na instituição.

Fonte: Dados dos eventos (2023).

Informações gerais do SEPE atual

Figura 1 – Logo do evento



Fonte: Dados do evento (2023).

Em relação às perspectivas para o SEPE, tem-se a pretensão de ampliar os dias do evento para três dias e poder disseminar os debates e discussões em forma de oferta de minicursos, mesas-redondas, oficinas, lançamento de livros, apresentações dos resultados de projeto de extensão e pesquisa, números culturais abrangendo a cultura local, privilegiando os artistas da terra, como também as experiências dos artistas (estudantes da Facedi), a possibilidade de abrir inscrições para outras instituições de educação superior e em todo o planejamento sempre incluir toda a comunidade *facediana*.

Quadro 3 – Temáticas dos GTs

GT 1 - Estágio Supervisionado

Obrigatoriamente resumo expandido e apresentação em *banner*.
Veja o modelo de *template* do resumo expandido e as normas do *banner*.
gt01sepe@gmail.com

GT 2 - Educação, políticas públicas educacionais, formação docente e práticas educativas

Poderá ser submetido em qualquer um dos três tipos de trabalhos.
Veja os modelos dos *templates*. A apresentação poderá ser oral e com material concreto ou com *slides* na sala do GT.
gt02sepe@gmail.com

GT 3 - Ecologia, formação docente e práticas educativas na área das Ciências Biológicas

Poderá ser submetido em qualquer um dos três tipos de trabalhos.
Veja os modelos dos *templates*. A apresentação poderá ser oral e com material concreto ou com *slides* na sala do GT.
gt03sepe@gmail.com

GT 4 - Reações e compostos químicos, formação docente e práticas educativas na área de Química

Poderá ser submetido em qualquer um dos três tipos de trabalhos.
Veja os modelos dos *templates*. A apresentação poderá ser oral e com material concreto ou com *slides* na sala do GT.
gt04sepe@gmail.com

GT 5 - Política, diversidade, formação docente e práticas educativas na área das Ciências Sociais

Poderá ser submetido em qualquer um dos três tipos de trabalhos.
Veja os modelos dos *templates*. A apresentação poderá ser oral e com material concreto ou com *slides* na sala do GT.
gt05sepe@gmail.com

Fonte: Dados do evento SEPE (2023).

Vale ressaltar outros elementos importantes que fazem parte de um evento científico: as normas gerais e para a formação dos trabalhos (foram disponibilizados *templates* que, no caso em tela, foram recebidos nos formatos resumo simples, resumo expandido, relato de experiências; o processo para a emissão de certificação também foi amplamente divulgado, salientando que seria emitido pela Proex).

Caso de ensino: descobertas, desafios e atravessamentos de uma psicóloga ingressante em um curso de Pedagogia

Esse recorte proveniente de um caso de ensino trata de reflexões suscitadas desde o início de meu ingresso enquanto professora efetiva da Facedi/UECE e como psicóloga lotada em disciplinas no campo da Pedagogia, com ênfase em Psicologia da Educação.

Como psicóloga, durante todo o meu percurso na condição de docente, estive dentro de cursos de bacharelado em Psicologia. Adentrar no universo da licenciatura para lecionar em um curso de Pedagogia foi um dos desafios mais atravessadores a que pude ter acesso em minha experiência enquanto docente.

O desafio de integrar os conceitos psicológicos à prática pedagógica passou a tornar-se cotidianamente presente em cada aula ministrada. Os alunos, com suas diversidades e vivacidades, "ensinaram-me a ensinar", convocaram-me à incrível tarefa de me desnudar diante de algo completamente novo a fim de romper com tudo o que pudesse impedir manifestações de afetos com relação àquela experiência. Ademais, os alunos me convocaram a estar ali não apenas como alguém que "vomita" conteúdos e conceitos desalinhados de suas realidades, mas como alguém que se permite ser portadora de uma transmissão sobre um "saber fazer" da docência. A palavra "transmissão" é curiosa porque ela adentra naquilo que se transmite em ato, muitas vezes sem intencionar algo, mas simplesmente atravessa aquele a quem foi endereçado.

Com isso, naquelas salas de aula, eu estava disposta a receber o novo, o diferente, o inusitado, o estranho e, ao mesmo tempo, familiar dessas experiências, livre de qualquer obstáculo que pudesse me impedir de vivenciar o contato com essas novas situações de aprendizagem e leituras.

Todos os estudantes, à sua maneira, mostraram-me o quanto os detalhes são relevantes para a sua formação enquanto futuros educadores. Em meio a frases como “Professora, o que esse conceito tem a ver com a Pedagogia?”, “Isso é papel do psicólogo ou do pedagogo?”, fui me dando conta do quanto a Psicologia afeta e é afetada pela Pedagogia, e vice-versa, quase como um laço que se entrelaça e se costura simultânea e infinitamente. Assim, vi-me instigada a me aventurar perigosamente no campo das licenciaturas. “Quanta responsabilidade formar futuros docentes!”, pensava comigo a cada aula.

O autor Larrosa (2018), em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, apresenta o ofício de professor em comparação com a ação de um artesão, relacionando à maestria do ofício do fazer, da descoberta “para o que nossas mãos são feitas”. Essa passagem sempre fez muito sentido para mim como docente, pois considero que pensar a educação a partir das experiências e dos sentidos que compartilhamos com o coletivo é uma forma de estar no mundo e dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

“Professora, eu nunca pensei que uma aula de Psicologia do desenvolvimento fosse dar mais sentido ainda à minha vontade de ser professor”, eis o que escutei de um dos alunos enquanto recolhia minha mochila ao final de uma aula. Falas como essas me fazem pensar que os estudantes puderam experienciar o exercício de ser professor, por meio da elaboração conjunta de proposições psicológico-pedagógicas, com todo seu sentido ético, político e social, além de serem tocados pela vivência de afetar-se pelo movimento complexo e intenso do olhar e da escuta.

Afirma-se que a experiência de ministrar aulas nas licenciaturas contribuiu para que eu passasse a construir e reconstruir minha própria formação enquanto docente e psicóloga. A cada relato de experiência ou trajeto vivenciado pelos acadêmicos, era instaurada em mim uma nova percepção da realidade.

Os jovens estudantes que se viram motivados pelos conceitos psicológicos experimentaram muito mais do que trocar experiências de leitura e diálogo. Eu, enquanto docente, vi-me motivada para além do ato de transmitir, mas aberta aos riscos, às inovações, ao “não saber” e às possibilidades de caminhos inimagináveis no entrelaçamento da Pedagogia e da Psicologia. Entendi que é necessário explorar as possibilidades da educação a partir da experiência, ou seja, fazer com que soem no interior de nossas salas de aula de modo que ressoem e ganhem um espaço ampliado e exterior, que saiam das páginas dos livros e se inter-relacionem com as realidades dos sujeitos.

Considerações finais

Para se pensar na tão desejada educação de qualidade, impreterivelmente se deve ter o alinhamento de vários elementos que contribuem para esse feito: implantação de políticas públicas educacionais, adequação de estrutura física das instituições, condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, em destaque para o/a professor/a, por estar à frente do processo de ensino-aprendizagem com os/as alunos/as.

Tanto o grupo de estudo Geespe, o SEPE e os casos citados nas disciplinas de Metodologia de Trabalho Científico e Psicologia da Educação aqui mencionados são ações voltadas para a formação docente interdisciplinar, à pesquisa, à cidadania e à transformação social. Acredita-se que tais premissas incidirão nas futuras práticas do/a professor/a em formação e, por conseguinte, impactará também sua ação docente.

Esses processos de ensinar e aprender se constituem por dois ângulos: professor/a e estudante produzindo conhecimentos mutuamente, sendo importante também trazer à tona o interesse dos alunos pela escolha da profissão docente. Quanto ao professor, destaca-se como ponto primordial a im-

portância do olhar atento e cuidadoso para a construção permanente de sua identidade docente que se materializa em cada prática, formação, vivência, aula, com cada público discente, por isso sua formação e fazer docente devem estar em processo contínuo de reinvenção.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ARAÚJO, H. L. M. R. *Escola normal cearense em foco: perspectiva histórica e da prática docente no estágio supervisionado*. Fortaleza: UECE, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

Início do curso de licenciatura em Matemática da UECE no *campus* de Aracati

Claudia Rebouças Lima Fernandes

Introdução

A docência universitária é dotada de características e desafios próprios. Esses desafios são, muitas vezes, multifacetados e profundamente entrelaçados e requerem acuidade e resiliência para se obter a suplantação deles. Um dos desafios centrais da docência universitária manifesta-se pela heterogeneidade do grupo de estudantes, a qual se traduz em diversidade de experiências educacionais, aptidões cognitivas e conhecimento de mundo previamente adquirido, o que impõe uma necessidade constante e contínua de adaptação metodológica a fim de garantir ao discente um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo que o leve ao seu pleno desenvolvimento.

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, e aqui reside outra grande dificuldade enfrentada pelo docente universitário, qual seja: conduzir o aluno ao entendimento de que ele deve ser o agente responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Na maioria das vezes, as experiências pedagógicas vivenciadas pelo estudante antes de entrar na universidade não o levam a entender que o seu pleno desenvolvimento enquanto estudante e enquanto cidadão depende de sua capacidade de se tornar autônomo, independente e responsável pela construção do seu conhecimento, o que impõe ao professor universitário a responsabilidade de guiá-lo nesse entendimento.

Na lista de contrariedades enfrentadas pelo docente do ensino superior, podemos citar ainda a difícil lida com a conjuntura digital atual, em que se faz necessária a utilização das tecnologias emergentes mais diversas, ao passo que essas também se constituem como fontes inesgotáveis de situações adversas em sala de aula. Não podemos deixar de mencionar os desafios relacionados à conciliação das atividades de ensino com a produção e disseminação do conhecimento científico, bem como o desenvolvimento de atividades de extensão universitária. Diante dessa pequena e não completa lista de desafios enfrentados pelo professor do ensino superior, torna-se inelutável o entendimento de que a docência universitária exige não apenas competência técnica, mas também um compromisso permanente com a formação integral dos discentes e com os princípios de excelência acadêmica.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) iniciou suas atividades de ensino na cidade de Aracati-CE em agosto de 2023 por meio da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste (Fecil), com a implantação dos cursos de licenciatura em Matemática e em Letras. Na cidade de Aracati-CE, já funcionava um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o qual ofertava curso superior gratuito e faculdades e universidade privadas bem avaliadas pela população do Litoral Leste do estado do Ceará. Essas instituições tradicionalmente absorviam os estudantes do Litoral Leste e de parte do Vale do Jaguaribe. O curso de licenciatura em Matemática ofereceu 40 vagas para o primeiro semestre de funcionamento e iniciou suas atividades com 12 alunos matriculados. Essa realidade deixou claro para o colegiado de Matemática, até então composto por mim, professora Claudia Rebouças Lima Fernandes, e pelas professoras Luíza Maria Morais Lima e Marília Maia Moreira, que, enquanto docentes da Fecil, além de enfrentarmos os desafios já previstos e listados anteriormente como inerentes à carreira, teríamos a

responsabilidade de atrair novos estudantes e motivar e incentivar aqueles que estavam inscritos para o primeiro semestre do curso a permanecerem nele, a despeito do ambiente que naquele momento pouco lembrava uma universidade. Ademais, as ações de incentivo não poderiam comprometer a qualidade do ensino que ali seria ofertado, tampouco a da formação daqueles estudantes.

O objetivo deste trabalho é registrar a experiência de ensino vivenciada no contexto descrito acima, evidenciando algumas estratégias que como docente escolhi utilizar para tentar mitigar os problemas e adversidades que enfrentamos naquele primeiro semestre de funcionamento do curso de licenciatura em Matemática da Fecil. As estratégias que pretendo enfatizar visaram primordialmente à valorização do aspecto humano, almejando fomentar a integração discente, promover o sentimento de pertencimento e garantir que os estudantes assumissem a condição de fulcro do processo de ensino-aprendizagem.

Cenário e contexto da experiência

Conforme mencionado anteriormente, a Fecil iniciou suas atividades de ensino em agosto de 2023. Para o semestre 2023.2, a UECE ofertou 40 vagas para o curso de licenciatura em Matemática da Fecil. Dentre os aprovados no vestibular 2023.2 e os que ingressaram pelo edital que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção, apenas 12 efetuaram matrícula, sendo que dois deles não chegaram a comparecer a nenhuma aula. Portanto, o curso de licenciatura em Matemática da Fecil iniciou o semestre 2023.2 com um grupo de dez estudantes frequentando as aulas.

Figura 1 – Turma de Matemática do início do semestre 2023.2



Fonte: Acervo pessoal (2023).

O cenário apresentado aos professores ingressantes no curso de Matemática tornou indubitável a premente necessidade de ação do colegiado em duas frentes não esperadas, a saber, a captação de um número maior de estudantes nos próximos processos seletivos e a realização de ações que contribuíssem para a permanência do maior número possível de estudantes no curso, sem que a qualidade do processo de formação fosse negligenciada.

No tocante à arregimentação de estudantes para o curso de Matemática da Fecil, as ações imediatas consistiram em visitas às escolas de ensino médio de Aracati-CE, bem como contato por meio eletrônico e por mídias sociais com as escolas de ensino médio de cidades próximas. Aproveitamos os contatos para divulgar datas importantes para os estudantes, como, por exemplo, período de pedido de isenção de taxa de inscrição do vestibular da UECE, período de inscrição no vestibular e período de ingresso na UECE por meio de processo utilizando a nota do ENEM como critério de seleção. Pouco a pouco, descobríamos que boa parte da população aracatiense não sabia da chegada da UECE na cidade. Dentre os que sabiam da sua existência, percebemos que muitos desconheciam que se tratava de uma universidade pública, gratuita e com qualidade reconhecida por se fazer presente em importantes *rankings* de uni-

versidades. Com isso, percebemos que o trabalho de captação deveria ser contínuo e provavelmente deverá se desenvolver pelos próximos anos. Entendemos que a estratégia mais eficaz e adequada seria mediante ações extensionistas.

Durante o semestre de 2023.2, os professores que ingressaram na UECE no ano de 2023 foram contemplados com o Programa Pedagogia Universitária, o qual fora ofertado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE e se desenvolvia em três grandes eixos, a saber, o eixo institucional, o eixo pedagógico e o eixo de mentoria. Cada um dos eixos foi de grande importância no processo de inserção dos docentes ingressantes na universidade, mas o eixo de mentoria foi de destacável relevância para os cursos implantados na Fecil. Graças ao acompanhamento de nossa mentora, a professora Ana Cristina de Moraes, todas as professoras do colegiado de Matemática submeteram projetos em chamada pública da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UECE, sendo os três projetos aprovados, com suas atividades iniciadas em março de 2024.

Quanto à preocupação com a permanência de nossos alunos no curso, devo mencionar que a Fecil funciona em um espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Aracati. Nesse espaço, não temos biblioteca, quadra esportiva, restaurante universitário, cantina ou qualquer outro espaço que costuma propiciar integração dos estudantes. Muitos estudos revelam que, em ambientes corporativos, a existência de um espaço que promova a integração entre funcionários está associada à maior produtividade. Acredito que, no ambiente educacional, também haja a necessidade de tais espaços para que os estudantes criem vínculo, de modo que, pouco a pouco, floresça o sentimento de pertencimento ao curso e à instituição. Pensando nisso, resolvi estabelecer um pequeno intervalo durante minhas aulas, as quais aconteciam às segundas e terças das 18h30 às 22h, para que os estudantes fizessem o que desejassem. Não havendo nenhum dos espaços tradicionais de con-

vivência e considerando que nos primeiros meses não havia sinal de rede de internet disponível na Fecil, não restava aos estudantes outra opção além de conversarem entre si. Avalio essa ação como vitoriosa, pois, em pouco tempo, percebi vínculos sendo criados, laços sendo estreitados por meio de partilha de histórias, vivências, dificuldades enfrentadas no curso e fora dele.

Com respeito ao aspecto pedagógico, nossos primeiros estudantes apresentavam sérias dificuldades com alguns conteúdos de disciplinas de matemática que normalmente são estudados na educação básica, chegando, por vezes, a relatarem não terem tido contato prévio com determinados assuntos. Por meio de momentos de escuta empática, ouvi de alguns deles a insatisfação com a memorização de fórmulas, fala muito comumente proferida por pessoas que têm dificuldade com a disciplina. Fiquei responsável pelas disciplinas de Geometria Analítica Plana e Geometria Euclidiana I. Em nenhuma delas era exigida memorização de fórmulas. Em Geometria Analítica Plana, o objetivo era associar a cada objeto geométrico do plano (ponto, retas, cônicas) um objeto algébrico (letra, equações), e tal associação era construída com eles ao longo das aulas. Em Geometria Euclidiana I, estudamos a geometria de Euclides no plano. Apesar de ser um tema estudado na educação básica, a disciplina não consiste em uma revisão do assunto. Nessa disciplina, os estudantes são apresentados ao método axiomático, o qual consiste em, a partir de elementos primitivos (pontos e retas) e algumas poucas características preestabelecidas (postulados ou axiomas), obter informações a respeito de objetos geométricos do plano por meio de um encadeamento de argumentos lógico-dedutivos em consonância com a lógica aristotélica. Ante a apresentação dessa abordagem, pude perceber a surpresa e preocupação daqueles estudantes. Sempre acreditaram que a razão de suas dificuldades estava na indigerível prática de memorização de fórmulas, mas, ao serem apresen-

tados a uma abordagem que muito se assemelhava com uma abordagem usada em Filosofia, também estavam desconfortáveis. O cerne do problema, na verdade, encontrava-se no fato de que a maioria daqueles alunos não tinha e parecia nunca ter tido hábito de estudo fora da sala de aula. Segundo Lima (2007), para aprender Matemática, são necessários empenho, atenção e ordem no trabalho. Lima (2007, p. 3) afirma ainda:

Ao contrário das demais matérias que se estudam na escola, que se referem a objetos e situações concretas, a Matemática trata de noções e verdades de natureza abstrata. Aliás, essa é uma das razões da sua força e sua importância. A afirmação $2 \times 5 = 10$ tanto se aplica aos dedos de duas mãos quanto aos jogadores que disputam um jogo de basquete. A generalidade com que valem as proposições matemáticas exige precisão, proíbe ambigüidades [sic] e por isso requer mais concentração e cuidado por parte do estudante.

Lima (2007, p. 3) ainda defende que a persistência necessária para o aprendizado de Matemática confere ao estudante características importantes em sua vida adulta:

Por outro lado, o exercício dessas virtudes durante os anos de escola ajuda a formar hábitos que serão úteis no futuro. A perseverança, a dedicação e a ordem no trabalho são qualidades indispensáveis para o estudo da Matemática.

No intuito de incentivá-los ao desenvolvimento de hábitos de estudo, priorizei a estratégia de resolução de problemas e exercícios em sala. A cada semana, havia uma lista de exercícios criteriosamente escolhidos de maneira a explorar o conteúdo abordado em diferentes níveis de profundidade. Nessas listas, havia problemas desafiadores com o intuito de incentivá-los à prática da pesquisa. Em cada aula, reservava tempo para a discussão de exercícios. As soluções eram construídas por eles com a minha supervisão. Quando se sentiam confortáveis, os estudantes apresentavam suas soluções para os demais. Ao longo do semestre, tivemos aulas exclusivas para a resolução de exercícios.

A seguir, desejo relatar uma estratégia de ensino utilizada nas duas disciplinas que teve como objetivo o incentivo à pesquisa e ao trabalho em grupo de maneira a gerar aprendizado e desenvolvimento para todos e que penso ser digna de reaplicação mediante eventuais aprimoramentos.

Descrição do experimento de ensino

Diversos teóricos e pesquisadores já discorreram sobre a importância do protagonismo do estudante para que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso. Como exemplo, Weisz (2004, p. 60) afirma que:

[...] o aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte em informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 65):

[...] em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se.

Pude vivenciar a importância desse protagonismo durante minha formação como bacharel em Matemática. Nesse contexto, o aprofundamento necessário dos temas desenvolvidos durante as aulas se dava de maneira eficaz também por meio de pesquisa e discussão de problemas com os colegas. Amparada pelas pesquisas supracitadas e motivada por minha vivência como discente, propus a experiência que passo a descrever.

Em meados de outubro de 2023, a turma que começara com dez alunos havia se reduzido a sete estudantes. Dentre os conteúdos trabalhados em nossas aulas, escolhi alguns que necessitavam de mais atenção e selecionei sete problemas acerca dos temas escolhidos. Com o intuito de que os alunos recorressem à pesquisa, os problemas constantes na lista eram mais desafiadores do que aqueles que costumava propor nas listas semanais. Por outro lado, tomei o cuidado de que fossem problemas cujas soluções não seriam encontradas prontas na internet. Fizemos uma divisão da turma em grupos (duas duplas e um trio), de maneira que os estudantes que pareciam estar mais confortáveis com a disciplina ficaram em grupos distintos e exerceriam a função de monitor. A proposta de atividade avaliativa consistiu em duas etapas. Na primeira etapa, cada grupo resolveu a lista, lançando mão de toda fonte de pesquisa disponível; após isso, os grupos se reuniram e discutiram suas soluções e cada aluno redigiu e entregou suas soluções da lista de problemas. Na segunda etapa, cada discente sorteou um número entre 1 e 7 e deveria fazer uma apresentação oral da solução do problema correspondente àquele número. Previamente ficou acordado que a redação das soluções dos problemas valeria até 7 pontos, ao passo que a apresentação oral valeria até 3 pontos.

No dia da apresentação oral, quase todos apresentaram com boa desenvoltura a solução do exercício sorteado, de modo que ficou nítido o empenho da turma com a atividade e o quanto haviam aprendido com ela. Ao dizer que quase todos haviam apresentado com boa desenvoltura, gostaria de comentar três casos em que houve dificuldade. Infelizmente, um dos sete estudantes, por razões de natureza particular, havia desistido do curso. Um outro, ao qual me referirei como Aluno X, faltou à apresentação. Antes do horário de nossa aula, o Aluno X entrou em contato avisando que estava doente e

propôs uma apresentação remota por meio de *slides*. Isso me levou a cogitar que o Aluno X, por alguma razão, não se sentia seguro para contar a solução de algum dos problemas. Não concordei com a apresentação oral via *slides*, posto que tornaria difícil avaliar seu nível de compreensão do problema, mas pedi que digitalizasse e me enviasse suas soluções. Somente após duas semanas, o referido discente me enviou as soluções e não quis fazer a apresentação oral. O terceiro caso refere-se ao discente que designarei de Aluno Y. Ao sortear um número, o Aluno Y, de maneira franca, disse não saber contar a solução daquele problema, mas afirmou que sabia contar a solução de outros problemas da lista. Nesse momento, mudei um pouco as regras. Permiti que o Aluno Y escolhesse um problema para contar a solução, mas, nesse caso, a apresentação valeria apenas um ponto. O Aluno Y contou com segurança a solução do problema que havia escolhido. Infelizmente, no dia da apresentação oral, por razões de natureza particular, mais um discente havia desistido do curso.

Após a realização do experimento pedagógico descrito, percebi alguns estudantes mais confiantes para pensar em problemas, mais motivados. Procurei ouvi-los quanto à sua percepção da experiência vivida e o ponto mais destacado foi quanto à discussão de problemas. Diziam-se impressionados com situações em que, para o mesmo problema, grupos distintos haviam chegado a soluções corretas e distintas. Eles haviam trabalhado tanto em busca de uma solução que se maravilharam por outros colegas terem chegado a uma solução diferente.

A seguir, alguns registros feitos no dia da apresentação oral.

Figura 2 – Apresentação oral do experimento de ensino



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Considerações

O objetivo deste trabalho foi relatar experiências vivenciadas como docente no primeiro semestre do curso de licenciatura em Matemática da Fecil, evidenciando os desafios adicionais inerentes ao fato de a faculdade ser recém-chegada à cidade de Aracati-CE.

Analisando as estratégias que utilizamos para enfrentar as adversidades que se apresentaram, observa-se que foram emergenciais e podem ser melhoradas. Faz-se necessário melhorar a comunicação com as escolas de ensino médio da região no entorno de Aracati-CE, estabelecer parcerias e manter intensas ações extensionistas de forma perene. O intervalo entre as aulas contribuiu para a criação de vínculos entre os estudantes e entre os estudantes e o professor, visto que, por algumas

vezes, participei com eles daqueles momentos de integração. Com a chegada de novos discentes, acredito que esse espaço tomará mais corpo e será moldado por eles mesmos, talvez com a inserção de jogos ou outro tipo de entretenimento.

Como docentes, muitas vezes, sentimo-nos limitados em nossa tarefa de ajudar nossos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, pois o primeiro grande desafio é fazer com que o aluno faça a sua parte. As estratégias pedagógicas que utilizei ao longo do semestre, como uso de lista de exercícios semanais, reserva de tempo para a discussão de exercícios, promoção da participação ativa dos estudantes na construção de solução de problemas, incentivo à pesquisa, costumam fazer parte da minha prática pedagógica e devem estar sujeitas a constantes transformações com a finalidade de adaptação à realidade que se apresenta. Tais estratégias contribuíram para melhor entendimento do conteúdo ministrado, motivaram os estudantes e os encorajaram a, ao menos naqueles momentos de resolução de problemas, assumirem a responsabilidade pelo seu estudo. Ademais, tais estratégias tornaram as aulas mais dinâmicas e levaram os estudantes a acreditarem em suas capacidades.

O experimento pedagógico que relatei em detalhes muito me impactou. Diante de uma turma que, em sua maioria, não tinha cultura de estudo e que não parecia compreender quando falávamos sobre essa necessidade, propus a experiência sem muitas expectativas. No dia da apresentação oral, pude constatar o envolvimento de cada um com o experimento e o quanto se desenvolveram, o que naturalmente se deu de maneira distinta de aluno para aluno. Isso me trouxe uma grande satisfação.

Independentemente das notas que conquistaram, considero a realização do experimento muito positiva, pois percebi um nível de aprendizado que não teria sido alcançado se tivesse aplicado uma prova nos padrões habituais. Além disso, havia um aluno que parecia ansiar por propostas mais desafiadoras e foi motivado com a realização dessa atividade.

O relato dos estudantes a respeito da experiência, o fato de se maravilharem com a construção coletiva de soluções distintas para o mesmo problema me motiva a replicar a experiência em outras disciplinas, visto que proporcionou a esse grupo uma vivência genuína com a matemática.

Numa próxima aplicação desse experimento pedagógico, espero fazê-la de maneira mais estendida, de modo a explorar os conteúdos de modo mais profundo. Na ocasião descrita, por razões diversas, os grupos só conseguiram se reunir em nosso horário de aulas. Sendo possível que os grupos se reúnam no contraturno, podemos maximizar os frutos colhidos. Se for usar o experimento como instrumento avaliativo, pretendo também alterar a distribuição de pontos, por exemplo, associando até cinco pontos à redação das soluções, minimizando, desse modo, a premiação de estudantes que, eventualmente, apenas copiaram a solução que os demais do grupo construíram.

Encerramos o semestre 2023.2 com seis estudantes na turma. Encerradas as atividades em forma de aula, os discentes sugeriram uma confraternização com a participação do grupo de professoras, o que evidencia que de fato vínculos foram criados. No dia da confraternização, houve espaço para quem desejasse expressar seus pensamentos com respeito à experiência vivenciada ao longo desse primeiro semestre de Fecil; promovemos momentos com jogos e sorteio de livros sobre Matemática doados pelas professoras. Segue um registro desse dia adiante.

Figura 3 – Turma de Matemática – encerramento do semestre 2023.2



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Referências

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

LIMA, E. L. *Matemática e ensino*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2007.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

Pesquisas em Educação e percepção de discentes da licenciatura em Matemática: elos de um embate na disciplina de Estágio Supervisionado

Francisco Wagner Soares Oliveira

Introdução

Este texto diz respeito a um relato de experiência em que é enfatizado um caso de ensino, o qual é fruto das vivências em uma disciplina de Estágio Supervisionado ministrada no semestre 2023.2, no âmbito do curso de licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Além do caso, permeia o enredo e a escrita a falta de experiência de um professor iniciante no exercício da docência; chama-se a atenção para esse fato, pois ele pode não ficar explícito no decorrer do texto.

Apesar dessa ausência de experiências, pode ter colaborado com o desenvolvimento da disciplina a mobilização dos outros saberes necessários, que, segundo Martins e Leite (2022), são os conhecimentos específicos de cada disciplina a ser ensinada e ainda os saberes pedagógicos. Certamente, estes favoreceram não apenas o desenvolvimento, mas também a construção do plano de ensino da disciplina.

A disciplina em questão é a de Estágio Supervisionado no ensino fundamental – anos finais, que é do sétimo semestre e corresponde à primeira experiência e contato efetivo dos licenciandos com a sala de aula da educação básica. Diante desse contexto, foi então que surgiu a ideia de trabalhar cinco textos na disciplina, isso como uma forma de possibilitar que os

discentes compreendam a importância desse momento para a formação e assim ampliar as possibilidades de adquirirem conhecimentos nesse novo espaço.

Também corroboraram para trazer alguns textos para a discussão o fato de compreender o estágio como um campo de conhecimento amplo, assim como sinaliza Lima (2008), e o entendimento de que o estágio não poderia ser visto pelos discentes apenas como a hora da prática. Trazer os textos para a disciplina foi uma forma de evidenciar que o estágio é, na verdade, uma atividade teórica, a qual instrumentaliza a nossa práxis (Dauanny; Lima; Pimenta, 2019).

Nessa perspectiva de situar o estágio na formação docente, foram trabalhados os textos de Dauanny, Lima e Pimenta (2019), Lima (2008) e Lima e Pimenta (2006), os quais ajudaram a pensar o conceito de estágio, contribuíram para refletir sobre as lições que o estágio pode fornecer aos estagiários e levaram a pensar que o estágio não é apenas um momento de prática, mas sim de teoria e de prática, em que ambas andam juntas. Pensando em favorecer as regências dos estagiários, ainda foi trabalhado o texto de Lemov (2011), que contribuiu para discussões sobre alguns princípios da cultura escolar e de algumas técnicas que podem ser empregadas para favorecer a dinâmica de sala de aula. Por fim, o artigo de Santos e Garms (2014) permitiu refletir a respeito de aspectos metodológicos sobre a escrita do relatório final de estágio.

Feita essa contextualização prévia da disciplina¹, cabe agora destacar o caso de ensino, o qual tem como questão central: *o fato de os discentes criticarem os textos da “Educação” (na concepção deles, seriam textos que tratam de temas pedagógicos e didáticos, que não abordem, somente e exclusiva-*

1 Para mais detalhes sobre a disciplina, consultar o livro organizado por Oliveira *et al.* (2023).

mente, conteúdos de Matemática). Na concepção prévia deles, esses trabalhos são vistos como algo que não trata do real, que aborda um cenário imaginário, utópico, enfim, que não retrata o contexto da escola e da sala de aula.

Essa situação, apesar de ter gerado várias reflexões, a princípio, ficou apenas no âmbito das experiências pessoais de um professor, até então iniciante no exercício da docência universitária. Pensá-la como um caso de ensino só foi vislumbrado a partir da tarefa do curso de Pedagogia Universitária ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), o que nos instigava a elaborar um caso de ensino a partir de uma situação real, vivenciada em algumas das disciplinas ofertadas no semestre 2023.2.

O referido curso foi uma possibilidade oferecida pela UECE para que pudéssemos nos inteirar das políticas e das ações da universidade. Além disso, tivemos a oportunidade de apreender com profissionais experientes, em especial, os mentores que nos orientaram e acompanharam durante todo o processo formativo. As formações, palestras e encontros presenciais também nos trouxeram reflexões e aprendizados acerca do exercício da docência.

Assim, fica claro que o caso de ensino aqui em destaque não era um caso pensado previamente; ele nasceu realmente de uma situação real de sala de aula². Para o enfrentamento da situação vivenciada em sala, foram tomados como aportes, em grande parte, as informações e aprendizados do referido curso de Pedagogia Universitária. Na sequência, expõe-se, em mais detalhes, o caso de ensino, seguido das considerações finais.

² Para pensar esta situação como um caso de ensino, foi tomado como aporte o texto “Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método”, de Alberton e Silva (2018).

Desenvolvimento

Caso de ensino: cavando novos percursos para disseminar o fluxo de um córrego de água para lugares que estavam secos.

Descrição da experiência do caso

Tudo se desenrola no contexto do curso de licenciatura em Matemática da Fafidam, especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado no ensino fundamental – anos finais. Entrando no curso como docente da área de Educação Matemática/Ensino de Matemática, ao assumir a referida disciplina de estágio, a expectativa foi que encontraria um ambiente propício para impulsionar discussões em torno do próprio estágio, pensado nisso, foram propostas e desenvolvidas durante cinco encontros da disciplina discussões sobre alguns textos de autoria de professores renomados, por exemplo, Maria Socorro Lucena Lima, que é referência nacional na área de estágio.

Eis que, quando chegou o momento de abordar os textos, a realidade foi totalmente diferente do que se tinha pensado, dado que não encontrei discentes empolgados com a temática, tampouco com os textos. O que queriam de imediato eram técnicas para poderem lidar com situações do dia a dia que pudessem vivenciar no contexto escolar. Mesmo diante desse embate, não sei se corretamente ou de forma errônea, mantive os textos como pauta de estudos dentro do cronograma da disciplina.

O grande embate que gerou discussões, principalmente nos cinco primeiros encontros, foi o fato de os discentes criticarem os textos da “Educação” (na concepção deles, seriam textos que tratam de temas pedagógicos e didáticos, que não abordam, somente e exclusivamente, conteúdos de Matemática). Na concepção prévia deles, esses trabalhos são vistos como algo que não trata do real, que aborda um cenário ima-

ginário, utópico, enfim, que não retrata o contexto da escola e da sala de aula. Minha concepção, contudo, foi contrária à exposta pelos estudantes.

A percepção dos discentes me gerou uma dor no coração, um sentimento complicado de se explicar em palavras, isso para um professor recém-ingresso na UECE e no ensino superior, que recentemente, havia cerca de seis meses, tinha concluído o doutorado na área de Educação. Esse embate me fez buscar na lembrança a ideia de profissionalidade docente que tinha sido discutida no eixo pedagógico do curso de Pedagogia Universitária, momento em que foram abordados os saberes mínimos necessários ao professor. Na percepção dos discentes, ficava claro que o único saber que interessava a eles era o matemático, esse momento então foi a oportunidade para enfatizar que, enquanto professor, precisamos adquirir diferentes saberes, tais como: disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência. Desse modo, foi possível evidenciar que estudar apenas conceitos matemáticos não é o caminho para uma formação inicial de qualidade, mas sim que precisamos também falar de nossa prática, de sala de aula, do contexto no qual a escola está inserida e do nosso papel como docentes.

Esse caso vivenciado na disciplina me faz elucidar alguns questionamentos, a saber: o que fez com que os estudantes chegassem, já a partir da segunda metade do curso, com essa percepção de repúdio às publicações advindas da “Educação”? O que leva os discentes a repudiarem os saberes pedagógicos se eles estão se formando para serem professores na educação básica, em que os saberes pedagógicos, didáticos e metodológicos são fundamentais? O que devo fazer para “mudar” essa realidade? Será que é melhor retirar os demais textos que foram previamente postos no cronograma da disciplina? O que posso usar como argumento para dialogar com o que os discentes estão trazendo? Posso acrescentar mais questionamentos?

Diante do caso exposto e do embate com os estudantes, percebi o quão importante era estar ali à frente da turma, tendo a tarefa de conduzir e impulsionar as discussões no sentido de ampliar a percepção dos discentes para que pudessem se apropriar e aprender com o conteúdo dos textos propostos.

Os textos foram, respectivamente, nessa ordem: “Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores”, de Lima (2008); “A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor: uma revisão crítica”, de Duaunny, Lima e Pimenta (2019); “Estágio e docência: diferentes concepções”, de Lima e Pimenta (2006); “Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores”, de Santos e Garms (2014); e “Criar uma forte cultura escolar”, de Lemov (2011).

Com o passar dos textos e das discussões, pude observar que os discentes estavam amolecendo mais o coração e apresentavam uma maior receptividade em relação aos textos da “Educação”. A meu favor, tive as experiências que os estagiários estavam vivenciando nas escolas-campo de estágio; o contato com a sala de aula e toda a dinâmica entre o professor supervisor e os alunos favoreciam para que os estagiários percebessem que o uso de técnicas ou de reprodução de modelos, como ansiavam inicialmente na disciplina, não era a solução para o sucesso escolar, pois cada situação no âmbito do ambiente escolar tem um contexto particular.

Essa dinâmica vivenciada pelos discentes vem confirmar a importância de que em nossa prática devemos valorizar o processo de ação – reflexão sobre a ação – ação ressignificada, que é a práxis, para o que os mentores do curso de Pedagogia Universitária já haviam chamado a atenção. A ação de “estratagemamento” apresentada inicialmente pelos discentes aos textos sobre estágio foi sendo modificada a partir do contato e das

experiências com a sala de aula da educação básica. A escrita dos discentes no relatório de estágio já é reflexo de uma ação ressignificada.

Penso que, se tivesse abdicado de discutir os textos com os discentes, o “problema”, a compreensão equivocada sobre os textos em “Educação”, possivelmente teria persistido em sua totalidade. Acredito que estaria, na verdade, era fomentando/concordando com o que eles estavam pensando previamente. O que me fez insistir nos textos pensados previamente, além de minhas percepções, foi o observado durante o eixo institucional do curso de Pedagogia Universitária, em que pude verificar, a partir da exposição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Fundação Universidade Estadual do Ceará (Funece), o compromisso da entidade com a formação de professores reflexivos e críticos, em que é priorizada a qualidade, isso como forma de atender às demandas que a sociedade tem exigido. Nesse sentido, não poderia abdicar desses momentos reflexivos.

Ao acompanhar a escrita do relatório final de estágio, estou tendo a oportunidade de observar o amadurecimento dos discentes, isso em relação à percepção que tinham antes sobre os textos da “Educação”. Ainda se notam algumas críticas, mas elas aparecem em menor quantidade e mais tímidas, no sentido de que parecem aquelas crianças que sabem que não estão totalmente corretas, mas não querem dar o braço a torcer.

Como forma de ampliar a possibilidade de aprendizagem dos discentes, durante os encontros de acompanhamento da escrita do relatório, que acontecem de forma individual, ainda busco tecer um diálogo com eles, no sentido de entender o que pensam, para lançar questões que gerem reflexões e possam amadurecer a compreensão acerca dos temas de cunho pedagógico e didático.

Esse amadurecimento apresentado pelos discentes ao final da disciplina reforça uma ideia destacada no eixo pedagógico do curso de Pedagogia Universitária, particularmente a de que é preciso buscar assegurar uma unidade, coerência e continuidade no nosso exercício. Caso tivesse abdicado dos textos que falam de estágio, os discentes possivelmente não teriam tido a oportunidade de avançar nas suas concepções.

Reflexões sobre o vivido

Escolhi esse caso porque, como já destacado anteriormente, ele mexeu comigo tanto emocional como profissionalmente, fez-me parar para pensar sobre meu papel enquanto professor dentro de um curso de licenciatura em Matemática e sobre minha função como o professor do curso da área de Educação Matemática.

Como destacado, emergiram alguns questionamentos e dúvidas também. Durante todo o percurso, a única certeza que tive foi a de que eu não poderia apenas escutar o que eles diziam e deixar com que normalizassem as concepções “equivocadas” sobre os textos da “Educação”. Assumi minha função, obrigação, na verdade, de argumentar e guiar as discussões no sentido de que pudessem ampliar as aprendizagens.

Um dos principais aprendizados que adquirir dessa experiência foi perceber a importância que nós, professores, temos com relação à aprendizagem dos discentes. Precisamos estar comprometidos com o nosso papel de formar futuros professores conscientes, reflexivos e preparados para trabalhar no contexto educacional. Também fica a lição de que devemos estar sempre atentos para compreender e lidar com as situações que podem emergir, mesmo que sejam totalmente adversas do que havíamos pensado previamente.

Proposta de reconstrução da prática

Caso me depare novamente com esse caso, especificamente ao ficar outra vez responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado no ensino fundamental, penso em manter as ações e posturas assumidas. Somadas a elas, buscarei ainda ampliar as minhas leituras para tecer um diálogo mais fundamentado com os discentes. Poderei talvez selecionar alguns textos menos complexos, de modo que tratem do tema estágio de forma bem inicial, visto que os estudantes do curso de licenciatura em Matemática não têm o costume de realizar leituras.

Notas de ensino

Considerando uma possível aplicação desse caso no ensino, compreende-se que ele se destina a estudantes de graduação e de pós-graduação, em especial do curso de licenciatura em Matemática. Embora o caso tenha surgido em uma disciplina de Estágio Supervisionado, compreende-se que ele também pode ser explorado em outras disciplinas desse curso, as quais tenham uma abertura para discussões em torno de uma formação didática e/ou pedagógica.

Os temas que o caso elucidada são: o papel das pesquisas em Educação; os saberes/conhecimentos necessários ao trabalho docente; as finalidades do Estágio Supervisionado na formação inicial; o estágio como fonte de conhecimentos teóricos e práticos.

Do ponto de vista educacional, entende-se que o caso pode ser trabalhado em sala de aula, quando o docente tiver como objetivo evidenciar a aderência das pesquisas em Educação com a prática vivenciada em escolas de ensino básico ou em instituições de ensino superior. Além desse objetivo, o caso pode ainda ser trabalhado quando a intenção for ilustrar que apenas os conhecimentos específicos da Matemática não nos permitem atuar em situações reais de ensino em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, pensando em uma possível aplicação do caso de ensino, compreende-se que uma alternativa de aplicação seria trabalhar com a técnica do estudo de caso, visto que ele consiste:

[...] em apresentar aos alunos uma situação real, dentro do assunto estudado, para que analisem e, se for necessário, proponham alternativas de solução. É uma forma de os alunos aplicarem os conhecimentos teóricos a situações práticas (Haydt, 2011, p. 146).

Para a análise da situação, o docente pode fazê-la de forma qualitativa e processual, considerando o envolvimento e a participação dos discentes durante as discussões impulsionadas pela técnica do estudo de caso sobre o caso de ensino.

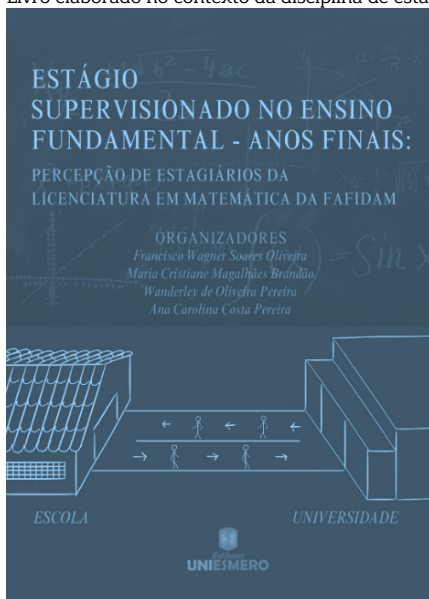
Como forma de impulsionar as discussões a partir do caso de ensino, podem ser elucidados alguns dos seguintes questionamentos: é possível escrever sobre um assunto sem conhecê-lo? As pesquisas em Educação (textos que não abordam técnicas de ensino) não tratam da realidade de sala de aula? Por que os discentes começaram a mudar a percepção sobre as pesquisas em Educação? Qual a importância de se ter mantido os textos de estágio da área de Educação previstos para a disciplina? Dar importância a estudar apenas conceitos internos da matemática é suficiente para se formar um professor dessa área?

Para subsidiar o estudo e/ou análise do caso, no caso dos saberes/conhecimentos necessários ao trabalho do professor, podem-se trazer à tona os sete tipos de conhecimentos apresentados por Shulman (2014). Com esse texto, é possível evidenciar que apenas o conhecimento matemático não é suficiente para a atuação efetiva seja no ambiente escolar como um todo, seja em sala de aula. Nessa mesma direção, há o texto de Ball, Thames e Phelps (2008), que indicam, contudo, que os conhecimentos especializados apenas do professor de Matemática são:

o Conhecimento Comum do Conteúdo (CCK), o Conhecimento Horizontal do Conteúdo, o Conhecimento Especializado do Conteúdo (SCK), o Conhecimento do Conteúdo e dos Estudantes (KCS), o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (KCT) e o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo.

Para entender melhor o contexto da disciplina em que o caso acontece e, por conseguinte, os temas envolvidos, uma possibilidade é ler o livro *Estágio Supervisionado no ensino fundamental – anos finais: percepção de estagiários da licenciatura em Matemática da Fafidam* (Figura 1):

Figura 1 – Livro elaborado no contexto da disciplina de estágio



Fonte: Oliveira et al. (2023, capa do livro).

O livro, embora não traga o caso de ensino, traz em essência informações sobre a disciplina e ainda a escrita dos discentes sobre as experiências no estágio, as quais foram vivenciadas tanto na universidade como na escola-campo. Com isso, é possível notar a percepção e as aprendizagens dos discentes sobre todo o processo percorrido na jornada do estágio.

Em relação ao tema das pesquisas em Educação, uma das leituras que podem contribuir para a discussão é o texto “Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade”, de André (2001). Nele a autora chama a atenção para a natureza do conhecimento produzido, sobre os critérios, métodos e técnicas empregados em pesquisas nessa área de estudo, tudo isso sem deixar de considerar as condições reais enfrentadas pelos pesquisadores.

Uma outra leitura necessária, ainda sobre os textos em Educação, é o texto “Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação”, de Alves-Mazzotti (2001), pois ela trata do tema considerando a natureza teórico-metodológica observada nos estudos investigados. Trata ainda sobre a importância da transferibilidade de resultados de pesquisas para outros estudos na área, em suma as discussões retratam a importância da teorização para a aplicação em outras pesquisas.

Considerações finais

A tentativa de escrita desse caso de ensino, além de desafiadora, foi um momento formativo, visto que se teve que retomar na memória o vivenciado para refletir e levantar questionamentos. Uma das dificuldades foi a de compreender, mesmo que minimamente, os elementos de um caso de ensino, de modo a ter condições de escrever a situação de sala de aula. Espera-se que o caso de ensino aqui exposto possa encorajar o trabalho de professores para que lancem discussões e questionamentos que favoreçam a aprendizagem dos discentes, seja em formação inicial ou continuada.

Referências

- ALBERTON, A.; SILVA, A. B. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 22, p. 745-761, 2018.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: what makes it special?. *Journal of Teacher Education*, [S.l.], v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor - uma revisão crítica. *Revista Interdisciplinar Sulear*, Ibitiré, v. 3, 2019.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.
- LEMOV, D. Criar uma forte cultura escolar. In: LEMOV, D. *Aula nota 10: quarenta e nove técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.
- MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades do tempo presente. In: MACIEL, M. J. C.; LIMA, J. R.; VARELA, S. B. L.; CARVALHO, M. N. (org.). *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: UECE, 2022.
- OLIVEIRA, F. W. S. et al. *Estágio Supervisionado no ensino fundamental – anos finais: percepção de estagiários da licenciatura em Matemática da Fafidam*. Formiga: Uniesmero, 2024.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., 2014, Águas de Lindoia. *Anais [...]*. Águas de Lindoia: Unesp, 2011. p. 4094-4116.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

Uma experiência envolvendo a etnomatemática na disciplina de Tendência em Educação Matemática no curso de licenciatura em Matemática

Antonia Naiara de Sousa Batista

Introdução

Os estudos voltados para a Educação Matemática têm sua discussão iniciada por volta do início do século XX, mas, ao longo desses anos, esse diálogo se tornou mais específico, obtendo uma configuração mais precisa, sendo inclusive denominada de área de pesquisa educacional, em que seu:

[...] objeto de estudo é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e à aprendizagem da matemática, nos diversos níveis de escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática (Pais, 2002, p. 10).

Considerando, assim, a Educação Matemática do ponto de vista dos seus diferentes objetos de estudos, como ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, trabalho docente, entre outros, foi nesse âmbito e mediante diferentes problemas relacionados a esse campo que foram:

[...] desenvolvidas muitas formas de trabalho, embasadas em diferentes posições epistemológicas, com a preocupação de melhorar a aprendizagem [...] consideradas verdadeiras tendências por serem usadas por muitos professores, ou então servindo como recursos adotados esporadicamente, mas com resultados alentadores (Lopes; Borba, 1994, p. 50).

De acordo com Borba (2020, p. 5), “[...] tendência não é moda, e sim resposta a um dado problema”, no qual é possível refletir de maneira crítica e investigativa tais conteúdos matemáticos a partir de aspectos que estão incorporados à Educação Matemática. Entre essas tendências, podem-se destacar a História da Matemática, a Etnomatemática, a Tecnologia da Informação e Comunicação, a Modelagem Matemática, os Jogos e Modelagem Matemática, os Jogos e Recursos Matemáticos, a Resolução de Problemas.

Este estudo irá focar a Etnomatemática, mais especificamente, em uma experiência em sala de aula no ensino superior, curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Itaperi. Assim, o intuito deste estudo é apresentar uma experiência vivenciada em torno da Etnomatemática na disciplina de Tendências em Educação Matemática do curso de licenciatura em Matemática.

Este capítulo consiste em um estudo qualitativo, que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 34):

[...] se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente).

Isso se efetua pela observação realizada na aplicação da prática envolvendo uma das tendências em Educação Matemática.

Quanto ao objetivo, configura-se como uma pesquisa descritiva, pois “[...] o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles” e “[...] visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, como será visto na descrição detalhada da prática realizada envolvendo elementos da Etnomatemática e da participação dos discentes (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

O estudo está dividido em cinco tópicos: o primeiro, que traz as ideias iniciais; o segundo, que conta um pouco a respeito da disciplina de Tendências em Educação Matemática; o terceiro, que traz aspectos da Etnomatemática; o quarto, que apresenta uma descrição sobre a vivência em torno da Etnomatemática na disciplina do curso de licenciatura em Matemática; e, por fim, o quinto, que explicita as conclusões sobre a experiência vivenciada em sala de aula.

Conhecendo a disciplina de Tendências em Educação Matemática do curso de licenciatura em Matemática

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Matemática da UECE passou por reelaboração a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP) nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A referida resolução, em seu artigo 12, agrupa as disciplinas em três núcleos:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...]; II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais [...]; III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (Brasil, 2015, p. 9-10).

Partindo dessa organização, o PPC do curso foi refeito e publicado em 2018 levando em consideração a importância de criação de uma disciplina que proporcionasse uma reflexão teórico-prática para os discentes e que, além disso, permitisse

o conhecimento de distintos campos de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados por cada área, sendo denominada por Tendências em Educação Matemática.

É uma disciplina de seis créditos (102 horas/aula), em que não há pré-requisito para cursá-la, sendo optativa, ofertada no nono¹ semestre, a qual faz parte de um dos cinco núcleos² existentes no curso, sendo ele o Didático-Pedagógico e Educação Matemática, configurando-se como uma das disciplinas de ênfase, que:

[...] favorecerá o estudante na medida em que ele poderá fazer escolhas que mais convenham à sua inclinação. Em cada um dos três últimos semestres, pelo menos uma disciplina de cada área será oferecida como disciplina optativa (Ceará, 2018, p. 20).

Ademais, tem por objetivo preparar esse discente para que esteja apto a articular as disciplinas vistas anteriormente, vinculadas ao núcleo de Fundamentos de Matemática, com as disciplinas de matemática mais técnicas. Sua ementa é composta por diversas áreas de investigações, com vistas a:

Analisar criticamente as tendências atuais da Educação Matemática. Aborda itens como: o desenvolvimento da Educação Matemática; a necessidade de uma Teoria da Educação Matemática; Modelagem Matemática, História da Matemática, Tecnologias da Informação, Jogos, Resolução de Problemas, Leitura e Escrita Matemática e Etnomatemática (Ceará, 2018, p. 224).

Este estudo irá focar a Etnomatemática em seus conceitos e práticas a partir de uma prática realizada em sala de aula. Voltando-se para a disciplina como um todo e verificando seu delineamento, ela tem por objetivos:

-
- 1 O curso de licenciatura em Matemática da UECE possui duração de quatro anos e meio.
 - 2 Os demais núcleos são: Fundamentos da Matemática; Matemática Pura; Matemática Aplicada; e Prática como Componente Curricular.

Apresentar e discutir aspectos da área de Educação Matemática no Brasil; Analisar as tendências em Educação Matemática e seus pressupostos teórico-práticos; Desenvolver e explorar diversas tendências em Educação Matemática na prática educativa; Delinear o objeto de pesquisa, caracterizar os campos de investigação e os procedimentos metodológicos adotados na Educação Matemática (Ceará, 2018, p. 224).

Pode-se perceber que a finalidade da disciplina não é apenas proporcionar ao aluno conhecimentos sobre elementos da Educação Matemática e de suas tendências, mas instigar, por meio do debate em sala de aula, uma postura crítica e reflexiva sobre os diferentes objetos de estudo de cada tendência, bem como dos estudos que vêm sendo desenvolvidos em cada uma delas.

A disciplina está pautada em autores bem consagrados na área da Educação Matemática, entre eles: Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Marcelo de Carvalho Borba, Antônio Miguel, Maria Ângela Miorim e Adair Mendes Nacarato, e especialmente na área da Etnomatemática, como: o professor Ubiratan D'Ambrosio, com seu livro intitulado *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*.

Conhecendo as características da tendência denominada por Etnomatemática

Anteriormente já foi citado que uma das tendências em Educação Matemática é a Etnomatemática. Um dos responsáveis por estudos iniciais nesse campo foi o professor doutor Ubiratan D'Ambrosio; além disso, ele criou o Programa Etnomatemática:

[...] que procura entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizando em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações (D'Ambrosio, 2020, p. 17-18).

Assim, o autor não busca que as pessoas conheçam uma matemática estática, mas sim aquela manifestada pela sociedade que atravessou distintas gerações, fazendo jus ao próprio significado da palavra Etnomatemática, em que “etno” está ligado ao contexto cultural, “matema” volta-se à direção de aprender, explicar, conhecer, entender, e “tica” está relacionada à arte, técnicas (D’Ambrosio, 2006).

D’Ambrosio (2020, p. 9) a caracteriza como:

[...] a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

Ou seja, não se está falando da matemática formalizada nos livros didáticos, mas sim daquela matemática desenvolvida por cada grupo de pessoas, com suas técnicas e práticas elaboradas a partir do seu contexto de vivência.

D’Ambrosio (2006, p. 34) em seu estudo apresenta algumas características que devem ser ressaltadas na Etnomatemática, destacadas a seguir:

1. É limitada em técnicas, uma vez que se baseia em fontes restritas. Por outro lado, seu componente criativo é alto, uma vez que é livre de regras formais, obedecendo critérios não relacionados com a situação.
2. É particularística, uma vez que é limitada no contexto, embora seja mais ampla que o conhecimento *ad hoc* oposto ao caráter universal da matemática que visa ser livre de contexto.
3. Opera através de metáforas e sistemas de símbolos que são relacionados psicoemocionalmente, embora a matemática opere com símbolos que são condensados de forma racional.

Ao trabalhar com a Matemática de diferentes esferas, pode-se ver por essas características a possibilidade extensa de se explorar de forma mais criativa e livre a matemática de cada povo, buscando conhecer suas formas e maneiras de agir livre

de símbolos da matemática. No entanto, não que esse aspecto mais formal não possa ser explorado, mas inicialmente se parte do contexto cultural e posteriormente é que se vai formalizá-lo, permitindo aos alunos a compreensão da constituição da matemática, desvendando muitas vezes alguns porquês.

Descrevendo a experiência vivenciada no campo da Etnomatemática

Tudo começou na disciplina de Tendências em Educação Matemática, ofertada no semestre 2023.2 pelo curso de licenciatura em Matemática, na qual todos os discentes no início do semestre foram divididos em grupos, em que cada um ficou responsável pela elaboração de uma prática em sala de aula vinculada a uma das tendências. A distribuição se deu por meio de sorteio, de modo que cada um dos grupos ficou de posse de uma tendência, sendo elas: História da Matemática, Tecnologia da Informação na Matemática, Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, Jogos Matemáticos ou Investigação Matemática.

É importante destacar que, antes de iniciar o trabalho em torno da produção da prática, ministraram-se aulas de caráter teórico a respeito de cada tendência da Educação Matemática, com o objetivo de que cada discente pudesse conhecê-las e se apropriar de suas características, visto que futuramente cada grupo iria realizar um levantamento de dissertações e teses em repositórios sobre a tendência sorteada; somente depois, seria produzida e aplicada a prática.

O grupo do João, composto por Maria, Rebeca, Júlia e Paulo³, foi sorteado com a tendência Etnomatemática, que foi definida no tópico anterior. A equipe, logo de início, ficou bastante feliz com a tendência sorteada, mas, no decorrer das aulas teóricas sobre o tema tratado e partindo de um levanta-

³ Nomes fictícios.

mento de pesquisas (dissertações e teses) que eles tinham realizado sobre esse assunto, começaram a perceber que quase todas as práticas aconteciam fora de sala de aula, em campo.

Então, começou o seguinte dilema: como elaborar uma prática que tratasse de aspectos matemáticos de alguma cultura sem sair da sala de aula? Esse dilema iniciou-se porque essa disciplina seria ministrada no período da noite, no horário AB (18h30 às 20h10), além disso, era composta por discentes que, em sua maior parte, eram da turma/turno da noite, quando muitos já vinham diretamente do trabalho ou de regiões metropolitanas de Fortaleza e chegavam bem cansados à aula.

O dilema foi compartilhado com a docente da disciplina, que tentou mediar indicando outras leituras, vídeos e exemplos que tratavam sobre aspectos da Etnomatemática. Ademais, realizaram-se alguns questionamentos para o grupo e, em seguida, a professora se disponibilizou a realizar reuniões com toda a equipe, todavia eles ainda estavam bem pensativos sobre o que iriam fazer.

No dia 6 de outubro de 2023, chegou o dia de aplicar a prática com os discentes da disciplina. Na ocasião, João e os integrantes da equipe ressaltaram as dificuldades em elaborar uma prática que proporcionasse aos colegas aspectos culturais e matemáticos de uma comunidade. Então, relataram que, partindo da disciplina de Libras que haviam cursado na licenciatura em Matemática da UECE e com base no levantamento de teses e dissertações realizado nos repositórios brasileiros, haviam tido a ideia de confeccionar uma prática baseada na cultura surda.

Inicialmente a equipe se apresentou e dialogou sobre o conteúdo da aula. É importante ressaltar que essa prática foi conduzida por uma “Folha do Aluno”⁴ indicada pela docente. O grupo a elaborou de modo a conter três momentos para a condução de toda a aula (duração de 2h/a). A sala foi organizada

4 Para conhecer mais sobre o modelo da Folha do Aluno, *vide* Pereira e Oliveira (2021).

em grupos de no máximo cinco discentes e cada equipe ganhou uma “Folha do Aluno”. É importante destacar que os discentes do grupo que iriam aplicar a prática se vestiram com roupas em tons escuros e sem estampas para evitar distrações e dar destaque para as mãos.

Assim, no primeiro momento foi solicitado que os grupos visualizassem e discutissem os sinais utilizados para representar os números cardinais de 0 a 9, bem como os sinais usados para a operação de soma, subtração e igualdade. No segundo momento, o grupo sugeriu que cada equipe resolvesse algumas operações de adição e subtração, do tipo $9 + 7 = 16$ e $9 - 3 = 6$, fazendo uso dos sinais entre si, mas também as resolvesse no GeoGebra⁵ e registrasse por meio de *prints*, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1 – Resolvendo operações matemáticas com a linguagem dos sinais



Fonte: Acervo da autora.

QRCode de acesso ao Recurso no GeoGebra



Por fim, no terceiro momento, disponibilizaram-se dois problemas contextualizados, os quais os demais grupos deveriam ler e, por meio dos sinais em Libras e de outros recursos

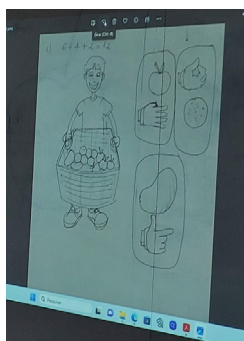
⁵ É importante destacar que, quase ao final da disciplina, o grupo aprimorou o *software* no GeoGebra para um Objeto de Aprendizagem (OA) que pode ser acessado no *link* a seguir: <https://cauculosmatematicoslibras.on.driv.tw/MatematicaEmLibras/Matematica%20em%20Libras.html>.

visuais, deveriam expressar e resolver o problema proposto. Além disso, foi solicitado o registro da operação matemática realizada no GeoGebra, por meio de um *print*.

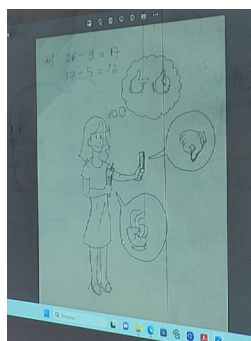
Os problemas consistiram em: I) João foi à feira que fica próxima à sua casa e comprou 6 laranjas, 4 maçãs e 2 mangas, com quantas frutas João voltou para casa? II) Ana foi a um parque de diversões e gastou R\$ 9,00 no ingresso. Lá ela comprou um sorvete que custou R\$ 5,00. Sabendo que Ana tinha R\$ 26,00 ao chegar ao parque, com qual quantia ela voltou para casa? Nesse momento, os discentes inclusive poderiam recorrer ao papel e caneta não só para realizar as contas, mas para confeccionar desenhos para agregar à linguagem dos sinais.

É importante ressaltar que a docente permaneceu em sala durante toda a prática, dando suporte quando era necessário, assim como avaliando os alunos, pois esta prática iria compor uma das notas na disciplina relativa ao grupo que havia ficado responsável pela tendência Etnomatemática.

Figura 2 – Solução dos problemas por meio da linguagem dos sinais e de outros recursos visuais



(I)



(II)

Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 2, é possível ver algumas das respostas desenvolvidas pelos discentes relacionadas, respectivamente, ao problema um e dois. Nesse momento, João e os integrantes do seu grupo estavam socializando as respostas e discutindo como as demais equipes haviam representado as resoluções, visando a concluir ao final a relevância de conhecer a linguagem dos sinais, inclusive matematicamente, e mostrar que ela faz parte da Etnomatemática; é a matemática de um grupo, de uma comunidade.

Considerações finais

A disciplina de Tendências em Educação Matemática proporcionou que todos os discentes tivessem contato com diferentes tendências, entre elas, a História da Matemática, a Resolução de Problemas, pois, além das aulas teóricas sobre cada uma delas, aconteceram a apresentação de estudos (dissertações e teses) publicados sobre elas e a aplicação da prática em sala de aula, possibilitando que os discentes conhecessem novas estratégias para aplicá-las em sala de aula.

Especificamente, este estudo se pauta em uma das tendências, a Etnomatemática, e na prática elaborada pelo grupo contendo aspectos sobre ela. Esse momento possibilitou aos discentes perceberem que nem sempre é necessário levar o seu aluno para uma aula de campo para vivenciar as matemáticas de diferentes culturas, pois já estamos imersos nelas, os diferentes tipos de matemáticas ao nosso redor, sejam elas da educação infantil, do supermercado, das feiras ou até mesmo da linguagem dos sinais, como o grupo apresentou.

Essas práticas permitem que os discentes como um todo possam colocar em execução os conhecimentos teóricos abordados nas aulas, assim como aliar sua criatividade a processos de ensino que deem suporte para novas estratégias para a sala de aula,

com vistas a promover o estudo de uma matemática mais palpável, do dia a dia, e que somente depois possa ser formalizada.

Referências

BORBA, M. C. Nota do coordenador. In: BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; AMARAL, R. B. (org.). *Educação a distância online*. São Paulo: Autêntica, 2020. Nota do coordenador.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CEARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso*. Fortaleza: Centro de Ciências e Tecnologia, 2018.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática, 2006.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOPES, A. R. L. V.; BORBA, M. C. Tendências em Educação Matemática. *Revista Roteiro da Unoesc*, Joaçaba, v. 26, n. 32, p. 49-61, 1994.

PAIS, L. C. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, A. C. C.; OLIVEIRA, G. P. O ambiente remoto como ferramenta promotora de práticas laboratoriais no ensino de trigonometria em cursos de licenciatura em Matemática. *Revista Prática Docente*, Confresa, v. 6, n. 2, e027, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

Conselho Nacional de Saúde: a luta pelo SUS hoje

Mauri Antonio da Silva
Rafaela Bezerra Fernandes

Introdução

Ao chegarmos à etapa final do curso de formação *Pedagogia Universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE*, realizado durante o segundo semestre de 2023, fomos solicitados a apresentar um caso de experiência docente que revelasse os avanços na pedagogia universitária incorporando os ensinamentos transmitidos durante a formação proporcionada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Todas as palestras, encontros e formações desenvolvidos no referido período, que compõem a avaliação do período de Estágio Probatório dos novos docentes ingressantes na UECE, trouxeram grande avanço na compreensão da docência como espaço potente de ensino-aprendizagem, de construção de conhecimentos e de formação profissional com vistas à consciência crítica voltada à luta pela transformação social de um país e estado marcados por profundas desigualdades sociais.

O convívio com os colegas nas reuniões de mentoria e a troca de saberes propiciados pelos momentos de formação pedagógica contribuíram, sem dúvidas, para o aprimoramento de todos os docentes. A seguir, consta o relato do caso de ensino vivenciado na disciplina de Política Social I: Seguridade Social, do curso de Serviço Social, compartilhado com a professora Rafaela Fernandes, do mesmo curso.

O painel sobre Conselho Nacional de Saúde: a luta pelo SUS hoje

Ministrando a disciplina de Políticas Sociais I: Segurança Social, temos o desafio de apresentar a constituição das políticas sociais em perspectiva histórica, teórica e prática. Desse modo, a construção do painel *Conselho Nacional de Saúde: a luta pelo SUS hoje*, com a participação da professora convidada Rafaela Fernandes, subsidiado pelo estudo do texto “A saúde nos governos Temer e Bolsonaro”, de Maria Inês Souza Bravo e Elaine Junger Pelaez, foi a estratégia pedagógica que adotamos para aprofundar o tema com as/os discentes. O encontro envolveu discentes, o professor da disciplina, Mauri da Silva, e a professora convidada, Rafaela, que atualmente integra o Conselho Nacional de Saúde enquanto representante da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), tendo por objetivo refletir sobre a atualidade da defesa do Sistema Único de Saúde (SUS) e da participação social como forma de defesa do acesso da população às políticas públicas e gratuitas de garantia da saúde coletiva (Brasil, 2023; Bravo; Pelaez, 2020).

O painel constitui-se como uma forma de estimular a participação das/os discentes e tornar a aula mais interessante do ponto de vista da sua dinâmica e enriquecimento das discussões intelectuais, assim:

[...] o painel integrado é uma estratégia muito interessante que estimula e envolve os estudantes na interação e participação nas aulas, sendo bastante utilizado para aprofundamento de um assunto, proporcionando o desenvolvimento de habilidades, atitudes, responsabilidade e crítica (Masetto, 2003 *apud* Castro; Sampaio; Oliveira, 2020, p. 20465).

Destaca-se que a atividade foi planejada pelos professores Mauri e Rafaela dialogando sobre a escolha do tema e

o modo de organizá-la na forma de painel, com vistas à contribuição e envolvimento discente, com manifestação de suas ideias sobre o assunto em debate, a partir de perguntas aos expositores, sendo o professor da disciplina o próprio moderador do painel.

Metodologicamente houve uma exposição introdutória pelo professor responsável da disciplina que ressaltou a importância da conquista da participação social na Constituição Federal de 1988, relatando sua experiência como representante dos usuários no Conselho Municipal de Saúde de Florianópolis, em 1992, e no Conselho Estadual de Saúde de Santa Catarina, de 1994 a 1996.

O professor Mauri Antonio da Silva destacou as principais pautas de seu tempo de lutas sociais e de conselheiro, que eram a instalação dos conselhos nacional, estaduais e municipais; a realização das conferências de saúde previstas em Lei; a luta por um mínimo de 10% dos orçamentos públicos para a saúde em todas as esferas de governo; a luta pela ampliação de postos, hospitais e policlínicas; a reivindicação por concursos públicos para compor o setor profissional que atende à população; e a melhoria da qualidade dos serviços de saúde ofertados à população.

De acordo com Silva, a luta dos movimentos sociais previa a melhoria da estrutura de atenção à saúde e compreendia a conquista da saúde como resultado da assistência dos profissionais de saúde e da melhoria das condições de vida do povo brasileiro. Os intelectuais e os movimentos sociais que engrossaram o movimento da reforma sanitária brasileira compreendiam que as situações de saúde-doença dependem da organização social e das relações sociais, como aponta Berlinguer (1983, p. 52):

Com efeito, a doença, para o homem, não pode mais ser considerada como um fenômeno puramente biológico. As doenças são diferentes segundo as épocas, as regiões e os estratos sociais. São, quase certamente, um dos espelhos mais fiéis e mais dificilmente elimináveis, porque são resultados do modo como o homem se relaciona com a natureza (da qual é parte), através do trabalho, da técnica e da cultura, isto é, através das relações sociais determinadas, e aquisições científicas historicamente progressivas.

Mauri Antonio da Silva destacou que as elites brasileiras sempre foram avessas à participação popular na definição das políticas públicas, por isso foram necessárias muitas mobilizações exigindo que as conferências de saúde e os conselhos, previstos em lei, fossem assegurados legalmente e efetivamente implementados.

Como destacou Florestan Fernandes em *A revolução burguesa no Brasil* (1974), não tivemos uma revolução burguesa clássica como ocorrida nos países capitalistas centrais, onde a revolução democrática alargou os espaços de participação social. Aqui no Brasil, segundo Florestan Fernandes (1974), existe uma democracia restrita controlada pelas classes dominantes que se utilizam do poder econômico para controlar o Estado.

Assim, a dominação do capital sobre o trabalho no Brasil se aprofundou com a ditadura civil-militar, que constituiu um modelo autocrático burguês de transformação capitalista subordinado aos interesses do capital imperialista, hegemônico pelos Estados Unidos da América. Historicamente a burguesia brasileira não optou por uma revolução nacional que rompesse com a dominação externa, mas, ao contrário, preferiu rumos associados ao imperialismo, reforçando o desenvolvimento desigual interno, subserviente aos imperativos externos, numa dinâmica orientada pela busca de força de trabalho barata na periferia do sistema para produzir com superlucros (Fernandes, 1974).

Somente com as lutas sociais pela democratização da sociedade brasileira, foi possível ampliar os espaços de controle social, bem como os direitos sociais, civis e políticos que foram assegurados pela Constituição Federal de 1988. Assim mesmo, ainda nos dias de hoje, os direitos da classe trabalhadora continuam restringidos por uma ordem macrossocietária regida pela incessante busca de lucro pela burguesia.

Em seguida, a professora Rafaela Fernandes, que atualmente integra o segmento de trabalhadores do Conselho Nacional de Saúde na condição de representante da Abepss, abordou de modo detalhado como acontece o exercício do controle social, interagindo com os estudantes que apresentaram suas compreensões e questões em torno do referido conceito. Além disso, os discentes, através de suas intervenções, relataram as dificuldades observadas e vivenciadas na realidade do SUS na cidade de Fortaleza.

O diálogo com os estudantes explorou seus conhecimentos com vistas ao desvelamento da conjuntura em estudo. Como ratifica Paulo Freire (1987, p. 26):

[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Na contextualização breve de surgimento do SUS como fruto das conquistas históricas inscritas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a professora Rafaela destacou que o Conselho Nacional de Saúde é um espaço de exercício da democracia regido pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, a qual prevê a participação da comunidade

na gestão do SUS. Quanto à dinâmica de funcionamento, ressaltou que a composição do Conselho tem a representação de Entidades e Movimentos Sociais de Usuários do SUS; Entidades Nacionais de Profissionais de Saúde/Comunidade Científica na Área da Saúde; Entidades Nacionais de Prestadores de Serviços de Saúde; e Segmento do Governo Federal. Dessa forma, fazem parte do referido Conselho 48 conselheiros/as titulares e seus respectivos primeiros e segundos suplentes, que representam os segmentos de usuários, trabalhadores, gestores do SUS e prestadores de serviços em saúde. Destes, 50% representam os usuários, 25% os trabalhadores da área da Saúde e 25% os gestores e prestadores de serviços. Para além disso, foi elucidado que, assim como no âmbito da representação de usuários, existe um espaço de organização política específica do segmento de trabalhadores, sendo este denominado Fórum de Entidades de Trabalhadores e Trabalhadoras da Área da Saúde (Fentas).

Ainda no tocante à instância colegiada, destacou-se que o processo eleitoral é previsto no Regimento Interno do Conselho Nacional de Saúde. Acerca das Comissões e Grupos de Trabalho, estas têm por tarefa assessorar o plenário do Conselho com subsídios de discussão oriundos do acompanhamento e fiscalização das ações e serviços do SUS. Segundo a professora Rafaela, no Conselho Nacional de Saúde existem as Comissões Intersetoriais por tema, tendo-se como exemplos, dentre elas, a Comissão Intersetorial de Fiscalização e Financiamento (Cofin); a Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho (Cirhth); a Comissão Intersetorial de Ética em Pesquisa (Conep); e a Comissão Intersetorial de Educação Permanente para o Controle Social do SUS (Ciepcss).

Conforme exposto pela professora supracitada, a participação social, para além da presença *perene in loco* nos espaços de funcionamento do SUS, ocorre por meio das Conferências Municipais, Estaduais e Nacional com periodicidade quadrie-

nal, com a finalidade de deliberar sobre a política de saúde no nível federal, estadual e municipal com vistas ao cumprimento das deliberações por parte dos governos em curso. Buscando trazer dados mais recentes, foi pontuado que ocorreu neste ano a 17ª Conferência Nacional de Saúde, de 2 a 5 de julho de 2023, com importantes deliberações que foram encaminhadas ao governo federal com o objetivo de subsidiar as definições de prioridade no Plano Plurianual em construção. Neste importante espaço houve a participação de mais de quatro mil delegados, que, somados ao público convidado, superou a marca de seis mil pessoas.

Considerando-se a relevância desta temática no âmbito da formação em Serviço Social, foi sublinhada a participação importante e ativa das/os assistentes sociais da referida Conferência em defesa do caráter público, gratuito e de qualidade do SUS, sob administração direta do Estado, em consonância com as bandeiras de luta do Movimento da Reforma Sanitária dos anos 1980, que, não por acaso, se relacionam com os pressupostos da Frente Nacional contra a Privatização da Saúde e do Projeto Ético-Político do Serviço Social. A participação social, que superou o número registrado na 16ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 2019, refletiu os anseios populares de reverter as perdas sofridas pelo SUS nos últimos seis anos.

De acordo com a professora Rafaela, as pautas na ordem do dia no momento no Conselho Nacional de Saúde são: o Ensino a Distância (EaD) nos cursos da área da Saúde; o Plano Plurianual; a luta por um SUS antirracista; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do plasma, a qual permite a comercialização do plasma, tendo sido aprovada nas comissões da Câmara dos Deputados e do Senado e que tem o posicionamento contrário do Conselho Nacional de Saúde; o ordenamento das pesquisas com seres humanos (Conep); a Política de Saúde para os trabalhadores e trabalhadoras do SUS, dentre outras.

Perguntada por uma aluna¹ de como havia sido a disputa de posições no governo anterior, a professora convidada destacou que no governo anterior a união do segmento de usuários e trabalhadores foi não apenas evidente e expressiva, como também fundamental diante de um cenário de profundos ataques aos direitos sociais no país. Além disso, frisou que no governo atual se retomou a força do caráter participativo, sendo este um governo que se faz mais presente nas discussões e reuniões ordinárias do Conselho, as quais ocorrem mensalmente, durante dois dias inteiros de debate, construções e encaminhamentos.

Um aluno selecionado pelo professor Mauri apresentou sua resenha do texto de Maria Inês Souza Bravo e Elaine Pelaez, em que analisou os avanços e retrocessos do SUS, afirmando que o texto discutiu a aceleração do desmonte do SUS nos governos Temer e Bolsonaro, derogando conquistas sociais da Constituição Federal de 1988, e que a Frente Nacional contra a Privatização da Saúde tem sido um importante espaço de congregação de forças na luta, em plano nacional, em defesa do SUS.

Bravo e Pelaez (2020, p. 206) trouxeram no texto relevantes reflexões sobre a importância da defesa do SUS, que demanda, nas palavras das autoras, entre outras lutas, a:

[...] revogação imediata das contrarreformas e retrocessos do governo Temer: Contrarreforma Trabalhista, Terceirização Irrestrita e EC 95, que congela os investimentos sociais por vinte anos e, na prática, destrói a saúde e a educação públicas, patrimônios do povo brasileiro. Pela estatização completa do sistema de saúde com a proibição do capital estrangeiro na saúde, o fim dos subsídios públicos aos serviços privados de saúde e a revogação das leis que instituem e regulamentam as Fundações Públicas de Direito Privado, as Organizações Sociais, as Oscips, a

1 Discentes não terão o nome citado neste capítulo por opção ética dos autores.

Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) e as parcerias público-privadas. Defesa da Seguridade Social, possibilitando políticas sociais que assegurem os direitos relativos à saúde, previdência, assistência social, educação, trabalho e moradia.

Considerações

Considera-se que o painel com a presença da professora convidada Rafaela Fernandes, subsidiado pelo estudo do texto “A saúde nos governos Temer e Bolsonaro”, com a exposição de um aluno selecionado pelo professor juntamente à exposição do professor Mauri Antonio da Silva, obteve ótimo e maior envolvimento dos discentes na discussão do tema, pois já tinham subsídios teóricos prévios estudados nas aulas anteriores, assim como maior aproximação à temática a partir da interlocução com experiências práticas da vida cotidiana.

A utilização da memória individual entrelaçada com a coletiva² se tornou possível por meio do recurso à experiência dos professores na participação em espaços políticos coletivos que propiciam o envolvimento da população brasileira nos rumos da política de saúde brasileira. A evocação das lembranças sobre essa participação marca uma relação entre o indivíduo e as organizações sociais coletivas, porquanto a construção das intervenções nos espaços de controle social decorre da qualificação de seus representantes por meio de estudos teóricos, formando uma consciência sanitária coletiva cuja memória, registrada por estudos acadêmicos acerca dessa participação, evidencia os embates havidos entre as forças sociais que reivindicavam o caráter público das políticas de saúde e as forças privatistas que, desde a ditadura civil-militar, buscam a preservação e ampliação da mercantilização da saúde.

2 Sobre a relação entre a memória individual e coletiva, ver Halbwachs (1990).

Desse modo, foi possível articular o campo teórico de discussões que são trazidas em sala de aula como expressões da realidade social, que é atravessada pelo embate entre as classes sociais. Ademais, reforçou-se aos discentes a importância da democracia como o meio que permite a organização dos trabalhadores em torno de seus interesses e resistir na atualidade às ofensivas empresariais contra seus direitos duramente conquistados. Cabe, portanto, ao movimento operário manter a luta permanente em defesa das liberdades democráticas, do SUS, da soberania nacional e dos direitos sociais como um todo.

Em suma, os relatos de experiências no painel se mostraram efetivos para a potencialização dos saberes, bem como para a construção de uma consciência crítica sobre a conquista dos direitos sociais na ordem societária capitalista. Tendo em vista que o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro se orienta por uma perspectiva de transformação e construção de uma nova ordem social, a compreensão de que os direitos foram uma conquista, e não uma benesse das classes dominantes, é fundamental para manter acesa a luta pela melhoria das condições de vida e trabalho de milhões de trabalhadores e trabalhadoras.

Conforme destacam Teixeira e Braz (2009, p. 572), a reafirmação deste referido Projeto Profissional:

[...] depende, não exclusivamente, tanto das respostas políticas que as vanguardas profissionais darão aos desafios atuais (no âmbito do exercício profissional e no campo da formação – onde se destaca a espantosa expansão de cursos privados, inclusive os que se valem das metodologias de ensino em graduação a distância) quanto das ações profissionais nas diversas áreas de atuação, a partir de intervenções qualificadas, éticas e socialmente comprometidas.

Como reflexão sobre o painel, verificou-se a riqueza dos debates a partir da interlocução entre diferentes atores, períodos históricos e desafios que, mesmo quando observados

em tempos distintos, revelam-se carregados de similitudes e urgências comuns. Assim sendo, pretende-se tornar esse momento mais recorrente e ampliado, abrindo para a participação de toda a comunidade, realizando o mesmo em auditório com capacidade ampliada de pessoas com vistas a potencializar os ganhos decorrentes da interlocução coletiva.

Referências

BERLINGUER, G. *Medicina e política*. São Paulo: Cebes/Hucitec, 1983.

BRASIL. *Conselho Nacional de Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

BRAVO, M. I. S.; PELAEZ, E. J. A saúde nos governos Temer e Bolsonaro: lutas e resistências. *Revista Ser Social: Estado, democracia e saúde*, Brasília, DF, v. 22, n. 46, p. 191-209, 2020.

CASTRO, C. S. C.; SAMPAIO, C. S. M.; OLIVEIRA, B. K. F. Painel integrado: recurso didático-pedagógico no processo ensino-aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 20426-20474, 2020.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

LISBOA, V. *Conferência Nacional de Saúde reivindica retomada do SUS com equidade*. Brasília, DF: Agência Brasil, 2023.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: CFESS; ABEPSS (org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: Cfess/Abepss, 2009. p. 185-200.

Recursos digitais: possibilidades de uso como ferramentas pedagógicas

Cícera Alves Agostinho de Sá

Introdução

O processo de formação de professores de Língua Portuguesa, em nível de graduação, mediado pelos professores da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), constitui-se como um contexto privilegiado de comunicação e informação. Como ferramenta pedagógica, é tratado em uma perspectiva geral em aulas de diferentes disciplinas, tema abordado especificamente nas aulas relativas ao componente curricular Oficina VI em Língua Portuguesa, ministrada pela autora deste capítulo no semestre letivo 2023.2.

É nesse contexto dialógico que se realçam as discussões acerca da necessidade de se debruçar sobre a discussão a respeito da importância de se investir no uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas, uma vez que, conforme os graduandos, o investimento contínuo e recorrente na cópia e resolução de atividades ocupa parte significativa do tempo pedagógico das aulas relativas ao componente curricular Língua Portuguesa.

A diferença de perfil entre professores e estudantes do ensino médio decorre, em parte, de os graduandos apresentarem um perfil específico e distinto, visto que, de acordo com Prensky (2001), os professores são caracterizados como imigrantes digitais, enquanto os graduandos são categorizados como nativos digitais. Essa denominação específica aponta para uma diferen-

ça de perfil, visto que, enquanto os graduandos exploram com frequência os recursos digitais em situações de uso pessoal, os docentes exploram em uma perspectiva limitada esses recursos, tendo dificuldade para realizar a transposição didática.

Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui a Cultura Digital como a competência geral 5, que versa sobre a compreensão, utilização e criação de novos recursos relativos ao uso de tecnologias da informação e da comunicação no contexto escolar, no processo de formação crítica, significativa, reflexiva e ética ante as práticas escolares, que se realizam também no contexto escolar, explorando esses recursos no acesso e disseminação de informações, além de explorá-los na produção de conhecimentos, podendo ainda ser utilizados na resolução de problemas, além de adotá-los no exercício do protagonismo, que se realiza na vida pessoal e social.

Apesar de todas as possibilidades apresentadas pela BNCC (2017) e por pesquisadores que tratam do tema em discussão neste estudo, os graduandos em Letras da Fecli/UECE discorrem sobre a utilização esporádica dos recursos digitais como ferramentas pedagógicas, visto que, nas aulas de Língua Portuguesa, o investimento metodológico mais recorrente ainda consiste na cópia de atividades do livro didático para o caderno, para depois serem resolvidas.

Considerando a proposição do componente curricular Ensino de Língua Portuguesa VI, que versa sobre as possibilidades de utilização das ferramentas digitais como recursos pedagógicos, o estudo de referenciais teóricos foi, ao longo do semestre letivo, intercalado pela elaboração de planos de aula, com foco na utilização de tecnologias da informação e da comunicação em contextos de ensino e de aprendizagem.

Diante do exposto, este capítulo contempla os seguintes aspectos: na seção teórica, discorreremos sobre os referenciais que fundamentam o uso das ferramentas digitais como recursos

pedagógicos; descrevemos e refletimos sobre as escolhas metodológicas realizadas neste estudo; aplicamos os referenciais teóricos abordados na análise das respostas de um questionário aplicado junto aos graduandos que cursaram a disciplina Ensino de Língua Portuguesa VI, no semestre 2023.2, na Fecli/UECE; e apresentamos as considerações finais deste escrito.

A pertinência deste estudo encontra-se atrelada à necessidade de se ampliar a discussão acerca das possibilidades de uso das ferramentas digitais como recursos pedagógicos, configurando-se como um exercício reflexivo acerca dos desafios dessa proposta.

Recursos digitais: do uso pessoal à aplicação pedagógica

Com o advento das tecnologias da comunicação e informação, a leitura vem passando por um processo contínuo de mudanças, visto que o texto é geralmente lido, compreendido e/ou interpretado em uma perspectiva linear, enquanto o acesso ao conteúdo do hipertexto se realiza em uma perspectiva não linear, posto que os nós e conexões presentes podem conectar o leitor com outros textos, recursos e suportes.

Ao tratar das especificidades da leitura no ambiente digital, Coscarelli (2016, p. 71), declara que “Ler na internet envolve leitura e navegação”. Essa declaração é seguida por uma provocação acerca das diferenças entre os processos de leitura e navegação, além do questionamento sobre as possibilidades de isolar leitura e navegação. De fato, os processos de leitura e navegação se configuram como ações de uma única competência, sem qualquer possibilidade de unificação, visto que apresentam características específicas e complementares.

O conceito de leitura, considerando o ambiente virtual, caminha em uma dimensão convergente à apresentada, visto que, de acordo com Zacharias (2016, p. 17):

A leitura, nessa dimensão, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes.

Logo, investir no trabalho pedagógico que assuma como foco a orientação para o investimento na leitura de hipertextos implica a abordagem de orientações diversas acerca do acesso às informações constantes nos recursos e suportes que remetem a outros textos, que constituem o hipertexto em estudo.

Esse trabalho exige uma abordagem sistemática das possibilidades de constituição, leitura, compreensão e interpretação de hipertextos por parte do docente que medeia o domínio de diferentes recursos digitais, a fim de que esses sejam contemplados nas aulas de Língua Portuguesa, que precisam ser planejadas e realizadas sempre na perspectiva de garantir o domínio de gêneros que circulam nos diferentes contextos, constituídos por meio do uso de ferramentas relativas às tecnologias da comunicação e da informação.

Parte significativa desses recursos está inserida no contexto pessoal e social dos graduandos, no entanto a transposição didática depende da orientação e do trabalho sistemático realizados pelo professor, uma vez que o processo de instrumentalização para a leitura é um processo complexo, que depende de um conjunto de atividades pedagógicas específicas para cada gênero, que pode ser trabalhado na perspectiva do reconhecimento, da produção oral, da produção escrita, ou em outras nuances.

Para Zacharias (2016), o trabalho articulado pelo professor incorre no letramento digital, que consiste na apropriação das novas tecnologias, como também no desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao graduando produzir associações e compreensões em espaços multimidiáticos. Logo, quando o graduando desenvolve as habilidades relativas ao proposto por

Zacharias (2016), ele consegue explorar os recursos digitais necessários à elaboração de textos digitais, a exemplo do *podcast*, que faz parte da rotina de consumo de conteúdo digital de muitas pessoas e que pode ser explorado como recurso pedagógico.

Chartier (2002) e Soares (2002) recorrem às características da descontinuidade e fragmentação para categorizar o hipertexto, que, segundo Koch (2002) e Ribeiro (2002), circula tanto em ambientes digitais quanto impressos. Para as referidas pesquisadoras, os hipertextos se configuram como dialógicos e polifônicos, visto que se conectam, retomam e se associam a outros textos de diferentes domínios e formatos.

Zacharias (2016, p. 28) descreve um conjunto de competências que precisam ser consideradas pelos professores no investimento para que se amplie o letramento digital dos estudantes, a saber:

[...] buscar informações e aprender a aprender, desenvolvendo estratégias autônomas e autorreguladas para lidar com as informações na internet; aprender a se comunicar utilizando diferentes linguagens e dispositivos midiáticos; aprender a colaborar, de modo a reconhecer a cooperação e o trabalho em equipe como ações importantes para os sujeitos; aprender a participar da vida pública, tornando-se membro ativo, participativo e responsável de diferentes comunidades.

As competências listadas por Zacharias (2016) tratam especificamente das atribuições dos estudantes para o acesso e uso produtivo de hipertextos, corroborando com o processo de letramento digital, que depende do trabalho realizado por professores de Língua Portuguesa no contexto escolar.

Essas proposições se distanciam do relato apresentado por graduandos do curso de Letras da Fecli/UECE, de que, em aulas de Língua Portuguesa, há um investimento de tempo massivo na cópia para a resolução de atividades disponíveis em livros didáticos, que estão sob posse dos estudantes do ensino médio.

Na seção seguinte, apresentamos as escolhas metodológicas adotadas neste estudo, que se configura como uma tentativa de ampliação das discussões que tratam do uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas.

Escolhas metodológicas para este estudo

A atuação docente na função de professora assistente do setor de estudo Ensino de Língua Portuguesa e Literatura do curso Letras-Português ofertado pela Fecli, vinculada à UECE, permite-me conhecer um pouco os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa das escolas que recebem os graduandos em Letras como estagiários, bolsistas de extensão ou do Programa de Residência Pedagógica, que dão conta das dificuldades que muitos docentes enfrentam na mediação para o uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas.

Os relatos desses licenciandos em Letras apontam para o investimento sistemático dos professores de Língua Portuguesa na realização de atividades disponíveis em livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático, de modo que a utilização de recursos digitais como ferramentas pedagógicas ainda ocorre de modo esporádico, sendo passível de investigação.

Nessa perspectiva, este estudo se configura como descritivo, de base interpretativa, já que, de acordo com Silva e Menezes (2000, p. 21):

[...] a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

O fenômeno que visamos descrever pauta-se no levantamento de dados realizado junto a uma amostra de graduandos que cursaram a disciplina Oficina VI em Língua Portuguesa, no semestre letivo 2023.2, de modo que, dos nove graduandos que cursaram esse componente, quatro responderam ao questionário disponibilizado aos graduandos no grupo do WhatsApp criado no período das aulas relativas ao semestre, o equivalente a 44,4% do total de possíveis colaboradores.

O questionário é composto por cinco perguntas, sendo quatro questões de múltipla escolha, com três alternativas cada e uma questão aberta. As questões de múltipla escolha versam sobre a importância das novas tecnologias da comunicação e da informação como ferramentas pedagógicas, os fatores que dificultam e/ou comprometem esse uso, possibilidades de superação do(s) fator(es) dificultador(es), além de questionar a funcionalidade do uso da ferramenta digital *podcast* como recurso pedagógico. A questão aberta, por sua vez, trata dos aprendizados construídos pelos colaboradores na disciplina Oficina VI em Língua Portuguesa.

Na seção seguinte, realizamos a análise dos dados levantados a partir da aplicação do questionário elaborado no Google Forms.

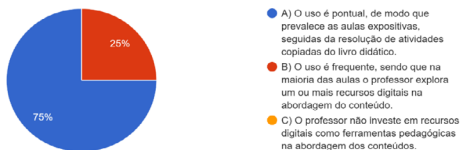
Uso das ferramentas digitais no contexto escolar: refletindo sobre a práxis

Nesta seção, o ponto focal consiste na apresentação e discussão dos resultados da pesquisa realizada junto aos quatro colaboradores que responderam aos questionamentos enviados via grupo de WhatsApp de turma.

O Gráfico 1 representa os posicionamentos dos entrevistados, relativos à pertinência de realização da discussão do uso de tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta pedagógica.

Gráfico 1 – Uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas

1. Em cursos de graduação, existe uma ampla discussão sobre a necessidade de se investir no uso das novas tecnologias da comunicação e informação... afirmativa que melhor representa a realidade é:
4 respostas



Fonte: Elaboração própria (2023).

O resultado aponta que, para 75% dos colaboradores, o uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas é pontual, reconhecendo que, no tempo pedagógico das aulas de Língua Portuguesa, seja nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, prevalece o investimento em aulas expositivas, seguidas da resolução de atividades copiadas do livro didático, conforme anunciado anteriormente. Embora a indicação anterior estivesse pautada em diálogos reflexivos sobre a práxis, no curso das aulas da disciplina Oficina VI em Língua Portuguesa, ao responderem ao questionário, os colaboradores confirmaram o investimento massivo em cópias e registros de atividades.

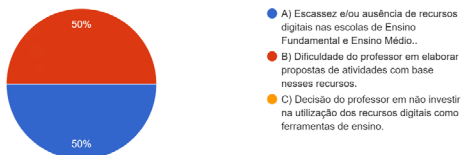
Além do exposto, para 25% dos colaboradores, o equivalente a um entrevistado, o uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas é frequente, de modo que, na maioria das aulas de Língua Portuguesa, o professor explora um ou mais recursos digitais na abordagem do conteúdo. Essa é uma prática pouco frequente, estando associada a fatores como a diferença de perfil entre estudantes e professores, já que, segundo Prensky (2001), docentes apresentam perfil condizente com imigrantes digitais, enquanto os estudantes seriam nativos digitais. Embora a condição do discente de acesso e utilização dos recursos digitais seja mais favorável, a transposição didática depende do trabalho a ser realizado pelo professor.

Dispomos a seguir o Gráfico 2 para análise.

Gráfico 2 – Fatores intercorrentes ao uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas

2. Na sua opinião, o possível uso reduzido ou mesmo inexistente de recursos digitais como ferramentas pedagógicas pode estar atrelado aos seguintes fatores:

4 respostas



Fonte: Elaboração própria (2023).

Para 50% dos colaboradores, o uso pontual ou mesmo a ausência de utilização de tecnologias da comunicação e da informação no planejamento e realização de aulas de Língua Portuguesa estão atrelados à reduzida oferta ou ausência desses recursos em escolas de ensino fundamental e médio, nas quais eles atuam como estagiários, bolsistas de extensão ou residentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

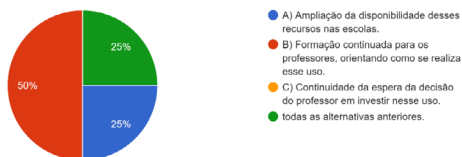
O outro grupo, com o equivalente a 50% dos colaboradores, afirma que esse uso está comprometido em decorrência das limitações apresentadas por professores relativas ao uso de novas tecnologias da comunicação e da informação como ferramentas pedagógicas. Observamos aqui a confirmação de relatos dos graduandos em Letras da Fecli/UECE que tratam da impossibilidade de muitos docentes inserirem em seu planejamento mídias digitais como ferramenta de ensino e de aprendizagem, visto que o domínio limitado ou inexistente compromete esse uso. Esse fator está diretamente relacionado ao fato de os professores serem considerados imigrantes digitais, fator que limita esse uso.

Na sequência, dispomos o Gráfico 3 para descrição e interpretação.

Gráfico 3 – Medidas de ampliação do uso de mídias digitais como ferramentas pedagógicas

3. Considerando o atual contexto educacional, o que poderia ser feito para garantir o uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas?

4 respostas



Fonte: Elaboração própria (2023).

Para 50% dos colaboradores, o investimento na formação continuada em serviço com foco na orientação acerca do uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas seria uma estratégia eficaz, no sentido de garantir que esse trabalho seja realizado pelos professores de Língua Portuguesa tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Já para um quarto dos colaboradores, a medida mais urgente e efetiva para a ampliação do referido uso consiste na ampliação da aquisição desses recursos pelas escolas, já que, em muitos contextos, o número de equipamentos é ínfimo diante da demanda, sendo insuficientes para serem utilizados por todos os professores em aulas de Língua Portuguesa, visto que esse componente curricular tem uma carga horária maior.

Embora ao elaborar o formulário não tenha sido proposta a resposta “Todas as alternativas anteriores”, como o formulário se encontrava aberto, um colaborador elaborou essa resposta, afirmando que a garantia do uso de tecnologias da comunicação e informação como ferramentas pedagógicas

depende da ampliação da disponibilidade desses recursos, do investimento na formação de professores com foco na orientação desse uso e da espera da iniciativa do professor em aderir a essa proposta. Trata-se de uma resposta geral, visto que, para esse colaborador, a confluência desses fatores implica o planejamento e realização de aulas de Língua Portuguesa explorando recursos menos interativos, afastando-se do proposto por Zacharias (2016), para quem é oportuno aprender a se comunicar utilizando diferentes linguagens e dispositivos midiáticos.

Dispomos a seguir o Gráfico 4 para análise.

Gráfico 4 – Eficácia do uso do *podcast* como ferramenta pedagógica

4. Na disciplina Oficina em Língua Portuguesa VI exploramos o gênero digital *podcast* como ferramenta pedagógica. Como você analisa essa atividade?

4 respostas



- A) Relevante, por garantir o uso de recursos digitais na discussão da importância do professor no contexto social contemporâneo.
- B) Desafiador, visto que o trabalho com o gênero oral digital *podcast* exige formação específica na área da comunicação.
- C) Desnecessário, visto que o uso de material impresso e aulas expositivas é suficiente para o ensino.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao avaliar o uso do gênero digital *podcast* como ferramenta pedagógica, os colaboradores foram unânimes ao reconhecer a importância dessa escolha, conforme demonstrado no Gráfico 4. Trata-se de uma atividade realizada pelos graduandos da disciplina Oficina VI em Língua Portuguesa, que no mês de outubro foram mobilizados pela professora da graduação em Letras a produzir um *podcast* discorrendo sobre os desafios enfrentados pelo professor no exercício da profissão docente, corroborando a desconstrução da visão romantizada da ação docente como uma atividade voltada à salvação das pessoas.

Os graduandos apresentaram uma certa resistência à realização da atividade, alegando não terem a entonação de voz considerada mais adequada pelo ramo da comunicação para produzir *podcasts*, um gênero digital consumido pela maioria deles, que acessa matérias produzidas e divulgadas sobre assuntos de seu interesse. Vencida a resistência, os graduandos produziram *podcasts* explorando diferentes recursos, que incorrem na caracterização de vários textos do gênero, discorrendo sobre a temática proposta pela professora.

Em seguida, os graduandos divulgaram esses textos digitais em suas redes sociais, problematizando seus interlocutores sobre a pertinência do uso do gênero com ferramenta pedagógica, além de problematizarem a pertinência da abordagem do tema tratado no *podcast*. Os interlocutores virtuais apoiaram a iniciativa, ressaltando a necessidade de que os professores invistam no trabalho com tecnologias da informação e da comunicação para a otimização do tempo pedagógico, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Certamente, esse trabalho serviu de referência para o planejamento e realização de uma sequência didática com foco na produção de *podcasts* por uma graduanda que estava realizando o Estágio Supervisionado II, relativo à regência em aulas de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. Conforme relato da graduanda, na culminância das atividades, um estudante relatara ser essa a atividade mais importante e colaborativa para a produção do conhecimento da qual ele participara até então, estando no 8º ano do ensino fundamental.

Essa devolutiva aponta que a replicabilidade pelos estagiários, residentes e bolsistas de extensão de atividades realizadas na disciplina Oficina VI em Língua Portuguesa, com foco no uso de ferramentas digitais como recursos pedagógicos, contribui com a aprendizagem dos estudantes da educação bá-

sica, que precisam ter acesso a diferentes estratégias no trabalho com os conteúdos, sendo o uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas uma possibilidade de otimização da aprendizagem.

Dispomos a seguir as respostas à questão aberta do formulário em análise.

Quadro 1 – Respostas à questão aberta do formulário

5. Liste os aprendizados e/ou as críticas às atividades desenvolvidas na disciplina Oficina de Língua Portuguesa VI, cujo foco aponta para o uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas.

4 respostas

Foram de grande importância para nosso aprendizado como futuros docentes, tendo em vista que o uso dessas tecnologias podem despertar maior interesse nos alunos.

Foi um aprendizado diferenciado, pois muitas das vezes na graduação não temos uma disciplina voltada para tecnologia, e que nos ensine a levar isso para a sala de aula. Nessa disciplina aprendemos a como levar o aluno a aprender Português através da tecnologia.

Conhecimento de novas ferramentas pedagógicas; aprendizado de possibilidades para a aplicação dessas ferramentas, por meio das atividades da disciplina, na qual os alunos podiam compartilhar seus resultados com as ferramentas; conhecimento das dificuldades para aplicação das novas tecnologias em sala de aula.

O uso de novas tecnologias nas escolas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

As respostas confirmam a pertinência de o professor de Língua Portuguesa explorar as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas, já que esse investimento contribui com a ampliação do interesse dos estudantes, conforme afirma o Colaborador 1. O Colaborador 2 adota como ponto focal a sua relevância para a ampliação do domínio da disciplina. O Colaborador 3 ressalta os aspectos relevantes já aludidos, retomando as dificuldades que permeiam o uso de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas. Por fim, o Colaborador 4 reforça a urgência do uso das novas tecnologias na escola.

Considerações finais

A necessidade de se investir em estudos que discorram sobre a pertinência do uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas pode ser justificada em função de essas atividades propiciarem a socialização dos resultados desse investimento, que pode encorajar novos professores a inserirem esses recursos em seu planejamento, conforme ocorreu com o uso do *podcast*, gênero digital que foi abordado em aulas do componente curricular Oficina VI em Língua Portuguesa e depois explorado em atividades do Estágio Supervisionado II, especificamente no 8º ano do ensino fundamental, por uma das estagiárias do curso de Letras-Português da Fecli/UECE.

Em uma perspectiva geral, os colaboradores deste estudo reconhecem a importância de a universidade mediar o estudo teórico que fundamente esse uso, atividade que precisa ser realizada nos encontros de formação continuada desses profissionais, sempre associada à prática, que funciona como a demonstração das possibilidades de aplicação.

A elaboração de um caso de ensino, atividade obrigatória do programa Residência Universitária ofertado pela UECE aos professores ingressantes em 2023, que serviu de referência à produção deste capítulo, confirma a pertinência e necessidade de se realizar atividades dessa natureza em diferentes percursos formativos reflexivos sobre a práxis pedagógica.

Estudos posteriores podem contemplar visões e posicionamentos de professores da educação básica sobre o tema, uma vez que este estudo focou apenas a visão de uma amostra dos graduandos em Letras-Português que cursaram o componente curricular Oficina VI em Língua Portuguesa, cujo foco reside na abordagem de teorias e investimento na elaboração de atividades relativas ao uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 61-80.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, M. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RIBEIRO, A. E. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 124-130.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação*. Florianópolis: UFSC, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29.

Autores

Antonio Batista Fernandes

Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação e Ciência Integradas de Crateús (FAEC). Doutor e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), bacharel em Filosofia pelo Instituto Filosófico Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão (IFTRS) e licenciado em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (Faeme).

E-mail: batista.fernandes@uece.br

Antonia Naiara de Sousa Batista

Professora adjunta do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Fortaleza, e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM). Doutora em Educação pela UECE, mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e licenciada em Matemática pela UECE.

E-mail: naiara.batista@uece.br

Ana Suelen Pedroza Cavalcante

Enfermeira pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestra em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Fluxos, Redes e Cuidado (GPFRIDA). Docente do curso de Medicina e do curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPSAC) da UECE.

E-mail: anasuelen.cavalcante@uece.br

Beatriz Alves Viana

Professora adjunta do setor de Fundamentos Psicológicos da Educação da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Saúde Mental pelo Instituto de Formação Superior do Ceará (Ifesc) e graduada em Psicologia pela UFC. Coordenadora do projeto de extensão Tecendo Redes, direcionado a crianças em grave sofrimento psíquico na interface da saúde mental e da educação inclusiva na perspectiva intersetorial. Coordenadora do projeto Web Rádio, vinculado ao Laboratório Universitário de Educação Popular, Trabalho e Movimentos Sociais (Lutemos), da Facedi/UECE.

E-mail: beatrizalves.viana@uece.br

Caio Cesar Silva Nascimento

Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagogo, arte-educador, mestre em Educação e doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

E-mail: caio.nascimento@uece.br

Caio Lucas Moraes Pinheiro

Professor adjunto do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente preside a Associação Nacional de História (Anpuh), seção Ceará. Professor efetivo da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE). Coordenador do Laboratório de História do Tempo Presente nos Sertões de Crateús (Lahtpes).

E-mail: caio.lucas@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9176-8637>

Cecilia Rosa Lacerda

Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Quixadá, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Pós-Doutora em Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Pedagogia pelo Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG). Atua no curso de Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) e desenvolve pesquisa na área de formação de professores, ensino e políticas educacionais. Coordenadora geral do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) Equidade, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E-mail: cecilia.lacerda@uece.br

Cícera Alves Agostinho de Sá

Professora assistente do setor de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura do curso Letras-Português da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), mantida pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Letras pela URCA. Coordenadora do projeto de extensão Contribuições do Ciclo de Ensino e Aprendizagem para o trabalho com a produção textual no ensino médio: uma abordagem sistêmico-funcional (Fecli/UECE).

E-mail: cicera.agostinho@uece.br

Cláudia Rebouças Lima Fernandes

Professora assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), lotada no *campus* de Aracati, vinculada ao curso de licenciatura em Matemática. Doutora em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP) e bacharela em Matemática pela UFC. Possui interesse em Geometria Diferencial, Análise Geométrica, Divulgação Científica e Formação de Professores. Coordena o projeto Clube de Matemática, o qual tem como espaço de divulgação o perfil @club.de.matematica no Instagram. E-mail: claudia.reboucas@uece.br

Denise Barguil Nepomuceno

Professora assistente do curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Atuou como residente pós-doutoral no Laboratório de Fisiologia de Insetos Hematófagos (ICB) no Departamento de Parasitologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora e mestra em Parasitologia pela UFMG e graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário Uninovafapi. Tem experiência em Parasitologia, com ênfase em Entomologia Médica e Molecular, atuando principalmente no estudo e caracterização da fisiologia e bioquímica digestiva em insetos hematófagos. E-mail: denise.barguil@uece.br

Francisco Wagner Soares Oliveira

Professor adjunto do curso de licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Área de atuação na graduação: Ensino de Matemática/Educação Matemática. Professor do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE), com vinculação à Linha 1 – Educação, Escola, Ensino e Formação Docente. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM).

Formação inicial em licenciatura em Matemática e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: wagneruece.oliveira@uece.br

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), ambos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do setor de Didática, Práticas de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) – UECE. Pós-Doutora e doutora em Educação. Coordenadora do Seminário de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (SEPE). Integra grupos vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO); Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESEB); e Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh).

E-mail: helena.marinho@uece.br

Isabel Maria Sabino de Farias

Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral na área de Currículo, Avaliação e Desenvolvimento Profissional Docente pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Pedagogia pela UECE. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora associada à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPED), nesta última é vice-coordenadora nacional do grupo de trabalho (GT) 8 - Formação de Professores (2023-2025). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – 1D.

E-mail: isabel.sabino@uece.br

Jaqueline Rabelo de Lima

Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Crateús, Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), onde coordena projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para a área de Educação com foco no Ensino de Ciências. É professora do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (ProfBio). Atualmente é coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UECE, onde também já atuou como coordenadora de Gestão de Processos Educacionais. Coordenou o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE) da FAEC/UECE. Atualmente coordena o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Biológicas (LepecBio) da FAEC e desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores, Contextualização e Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências.

E-mail: jaqueline.lima@uece.br

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

Professora aposentada do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga com mestrado e doutorado em Educação, com produções na área da gestão educacional, didática e práticas de ensino. Atualmente, é coordenadora do Eixo III - Mentoria, do Programa Pedagogia Universitária (PPU) da UECE.

E-mail: josete.sales@uece.br

Lucas Melgaço da Silva

Professor adjunto na Universidade Estadual do Ceará (UECE), com vínculo no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Professor vinculado ao Centro Universitário Christus (UniChristus), atuando no curso de Pedagogia e no mestrado profissional em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais (Mested). Pós-Doutor em Educação a partir do desenvolvimento do projeto “Pandemia da Covid-19 na educação superior: avaliação dos impactos sobre a saúde mental de discentes e servidores, bem como sobre o desempenho de Instituições de Ensino Superior (IES)”, doutor e mestre em Educação e graduado em Pedagogia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: lucas.melgaco@uece.br

Márcia Kelma de Alencar Abreu

Professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora, mestra e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente pesquisa sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Inclusiva, leciona as disciplinas de Psicologia Educacional Escolar e é coordenadora do grupo de estudos Incluir-te.

E-mail: marcia.abreu@uece.br

Mauri Antonio da Silva

Professor adjunto do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Serviço Social, mestre em Sociologia Política, bacharel em Serviço Social, todas essas formações pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e licenciado em Estudos Sociais e História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Questão Social e América Latina (Neptqsal/UFSC).

E-mail: mauri.silva@uece.br

Maria José Camelo Maciel

Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Quixadá, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), onde coordena projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para a área de Didática, Currículo e Prática de Ensino. Atualmente é pró-reitora de graduação da UECE. Já atuou como coordenadora do Programa Institucional de Residência Pedagógica da UECE e como coordenadora do Núcleo de Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores, Educação Profissional e Currículo.

E-mail: mazza.maciel@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4326832939493201>

Maria Zenilda Costa

Professora adjunta do curso de licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação Brasileira e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Vinculada ao Laboratório de Prática de Ensino. Desenvolve pesquisas na área da formação de professores e coordena o projeto canto coral En-Cantando a Facedi.

E-mail: maria.zenilda@uece.br

Manuelle Araújo da Silva

Professora adjunta do setor de Pesquisa Educacional da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestra em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em História pela UFC e em Pedagogia pela UECE. Coordena o Laboratório Universitário de Educação Popular, Trabalho e Movimentos Sociais (Lutemos). Coordena os projetos intitulados Pedagogia Libertadora em Escolas do Campo e da Cidade e Banda de

Rock Lutemos: expressão, crítica e resistência. Integra grupos de pesquisa vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO) e História e Documento: Reflexões sobre Fontes Históricas.

E-mail: manuelle.araujo@uece.br

Rafaela Bezerra Fernandes

Professora adjunta do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Serviço Social também pela UnB.

E-mail: rafaela.fernandes@uece.br

Tânia Maria de Sousa França

Professora adjunta do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora e mestra em Educação pela UECE e graduada em Pedagogia pela Metodista. Orientadora de projetos de extensão, iniciação artística e monitoria. Professora do mestrado profissional em Ensino na Saúde. Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Desenvolve pesquisas na área de Educação e Arte, com ênfase na formação de professores, didática e prática de ensino.

E-mail: tania.franca@uece.br