

A EDUCAÇÃO ESCOLAR, AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO
FRANCISCO GLAUBER DE OLIVEIRA PAULINO
LIÁRIA DE SOUSA BEZERRA
MARISMÊNIA NOGUEIRA DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)



**A EDUCAÇÃO ESCOLAR, AUTOBIOGRAFIA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ**



MARIA NÚBIA DE ARAÚJO
FRANCISCO GLAUBER DE OLIVEIRA PAULINO
LIÁRIA DE SOUSA BEZERRA
MARISMÊNIA NOGUEIRA DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR, AUTOBIOGRAFIA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ**

1ª Edição

Quipá Editora
2025

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação escolar, autobiografia e formação de professores no Ceará /
Organizado por Maria Núbia de Araújo ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora,
2025.

163 p. : il.

ISBN 978-65-5376-429-3

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-429-3

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Araújo, Maria Núbia de. II.
Título.

CDD 370.71

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada em janeiro de 2025.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

APRESENTAÇÃO

O livro *A educação escolar, autobiografia e formação de professores no Ceará* organizado por um coletivo de professores e pesquisadores, reúne autobiografias, relatos de experiências de práticas pedagógicas e de pesquisas. Com escritos de autoras/es de municípios, escolas e instituições do ensino superior cearense que discutem aspectos relacionados à educação escolar, à formação inicial e continuada de professores em interface com a práxis docente.

O escrito é fruto das atividades desenvolvidas pelos coletivos de estudos: História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Gênero e Raça: Fundamentos Onto-Históricos na Sociedade de Classes-GIM/UNILAB e do grupo Afritudes do município de Juazeiro do Norte no Ceará.

O primeiro Grupo de Estudos: **História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB)** é composto por professoras e professores da Educação Básica, do Ensino Superior e pesquisadores da pós-graduação em educação do Ceará, é coordenado pela Profa. Dra. Maria Núbia de Araújo. Tem como objetivo compreender a relação entre a educação e a sociedade, a pedagogia e a formação humana, com base em uma educação emancipadora, através da leitura de obras clássicas da pedagogia histórico-crítica brasileira

O segundo Grupo de Estudos **Gênero e Raça: Fundamentos Onto-Históricos na Sociedade de Classes-GIM/UNILAB**, é um coletivo constituído por professoras/es, estudantes da UNILAB, professoras da Educação Básica, interessados no debate das questões de classe, raça e gênero. O grupo atua em escolas da Educação Básica e universidades do estado do Ceará e Nordeste, desenvolve atividades formativas com professores, estudantes e com a comunidade acadêmica. O coletivo é coordenado pela Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva.

E o terceiro Grupo de Estudos **Afritudes** caracteriza-se como um grupo de leituras antirracistas com foco nas relações étnico-raciais e o aprofundamento destas discussões, o qual tem como público-alvo docentes da Educação Básica do município de Juazeiro do Norte-Ceará, da rede estadual de Pernambuco e discentes de graduação e pós-graduação. As obras literárias escolhidas abordam o problema do racismo estrutural e da desigualdade social, mergulhando em histórias que tratam da realidade brasileira, marcada

pelo racismo e pela discriminação. Esse grupo é coordenado pela Profa. Dra. Marismênia Nogueira dos Santos.

Tais coletivos realizam atividades de leituras, debates, diálogos e escritos direcionados para a análise da realidade da educação e da formação humana, pautando-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, com base no pensamento educacional, pedagógico e sociológico, e discutem as relações interseccionais entre classe, raça e gênero, pautando-se nas raízes do trabalho na sociedade capitalista.

Esta obra surge da necessidade de expressar-se e situar-se no mundo como sujeito histórico no processo de formação humana, levado a efeito pela educação, pela pesquisa e pelas lutas sociais. A coletânea congrega escritos autorais de professores, pesquisadores e ativistas no Ceará sobre as trajetórias de vida, formação escolar e acadêmica, bem como, a atuação profissional e em pesquisas na área da educação. Os textos aqui sistematizados descrevem e narram trajetórias formativas de professores/as, privilegiando uma escrita de si, com abordagens autobiográficas, pedagógicas e político-culturais.

Assim, é possível nos situarmos diante da sociedade e do papel fundamental da educação, compreendendo os determinantes no modo de produção capitalista para o processo de formação da consciência da classe trabalhadora. Considerando as relações antagônicas na sociedade de classes, visando o reconhecimento e a valorização de histórias e trajetórias de superação das condições de vida pessoal, acadêmica e profissional que se somam a luta em defesa de uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade para todas, todes e todos.

No livro são narradas vivências da formação inicial e da participação sócio-políticas nas diferentes instituições: família, escola, igreja, partido e sociedade em geral. Essa produção autobiográfica contempla o registro de integrantes desses grupos e professores interessados em realizar uma reflexão sobre sua formação no âmbito das práticas educativas, seja de pesquisa e seja de atuação profissional.

O livro está composto por duas partes. A primeira é constituída de autobiografias de professores e pesquisadores, narrando trajetórias de vidas em meio a dimensão afetiva, cultural e formativa e, na segunda parte, reunimos relatos de experiências docente, de práticas de pesquisas e pedagógicas como uma maneira de valorizar a inserção dos pesquisadores nas suas diferentes atuações.

As memórias na primeira parte de manuscritos são situadas histórica e socialmente desde a infância à vida adulta, demonstrando a relação de afeto e conflito com seus familiares. A relevância da função social da escola e do professor, bem como as atividades de profissão, militância e práxis político-pedagógica, as quais nos tornam humanos.

Na segunda parte do livro, os aspectos da formação inicial e continuada em grupos de estudos, esses educadores e pesquisadores, nos apresentam narrativas de natureza e construção teórica, técnica e metodológica, através de relatos de experiências promotoras de aprendizagem. Através dos textos conhecemos os contextos vivenciados por professores e estudantes, observamos que a reflexão e a pesquisa constituem as práticas pedagógicas, em que a escrita autobiográfica potencializa compreender-se e valorizar-se no reconhecimento das histórias, afetos, conflitos e memórias compartilhadas neste livro pelas autoras e autores, integrando o processo de ensino-aprendizagem e a inserção sócio-política e pedagógica.

As partes do livro que contém os escritos autobiográficos, relatos de experiências e artigos reúnem diversos campos do conhecimento: Educação, Geografia, Letras, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática e Pedagogia. Com professores de diferentes etapas de atuação da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do Ensino superior, assim observamos os estudos autobiográficos e a narração de vivências como mecanismos que se mostram relevantes nas áreas em que à educação, à docência e à militância se façam presentes.

Os capítulos discutem brevemente a relação entre a formação individual, família, escola e experiências profissionais, tendo como foco estudos nos âmbitos autobiográficos e formativos, sobretudo, as quais envolvem atividades de pares dialéticos: coletivas-participativas, colaborativas-criativas e atividades-proposições, com experiências metodológicas, a fim de que sejam compartilhadas.

No primeiro capítulo – *Entre memórias e contextos: histórias de uma professora pantaneira nas terras do Ceará* –, de *Dulcimaria Portocarrero Pinheiro*, a autora apresenta memórias de uma educadora que, durante quase vinte anos, tem atuado no contexto da educação, sendo moldada diariamente por suas práticas laborais. Os relatos foram conduzidos pelo prisma de que o trabalho interfere em quem somos, definindo nossa identidade social e histórica. A autora utiliza da narração-autobiográfica como proposta metodológica, abordagem que permite explorar suas próprias experiências, oferecendo uma perspectiva interna e subjetiva dos fenômenos sociais, culturais e educacionais vivenciados. Ela observa as relações entre o ciclo de vida pessoal e profissional de uma

pessoa comum: mãe, mulher, filha e esposa. Desta forma, sua história de vida e história de educação se entrelaçam em um cruzamento teórico-metodológico que amplia a ideia convencional de profissionalização e atuação docente, estruturando o ciclo profissional por meio da ideia clássica de carreira, compreendendo este processo como etapas que se afirmam ao longo do processo. Assim, a narrativa materializa-se com parte de suas vivências, desde a sua entrada na rede privada de ensino até os desafios da escola pública.

No segundo capítulo – *Discência, docência em formação: autobiografia de Liária de Sousa Bezerra* –, de Liária de Sousa Bezerra, encontramos a autobiografia da vida pessoal, profissional e acadêmica da professora. A autora faz uso de narrativa pessoal como sujeito de história, partindo de uma perspectiva crítica comprometida com a formação da classe trabalhadora assumindo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Para uma melhor compreensão desta autobiografia o texto foi formulado em dois momentos autoconstitutivos. No primeiro momento encontramos uma organização sobre a história de vida familiar educação escolar. No segundo, destaca-se a trajetória de vida pessoal, profissional e vida acadêmica da biografada.

No terceiro capítulo – *Utopias e sonhos: realidades de uma memória em construção* –, de Luciana de Souza Silva, temos a trajetória de uma memória docente que se constituiu a partir da articulação entre os fatos históricos e a experiência que foi se construindo no cotidiano e se fortalecendo como formação humana, discente, profissional e docente. A partir desse relato é alinhado alguns fatos da política educacional, da história da educação, dos processos emancipatórios e educativos, tanto no âmbito formal como informal, o engajamento social e o caminho percorrido para desenvolvimento de uma prática profissional docente. O texto permite o entendimento da construção necessária de uma consciência de classe, através da apropriação gradual e permanente de um conhecimento da realidade, dos conteúdos culturais desenvolvidos pela humanidade e a contínua participação nos movimentos sociais e eclesiais.

No quarto capítulo – *A constituição da identidade profissional e pessoal: relato de um processo dialético* –, de Paula Virgínia de Oliveira Nunes Colares, tem como objetivo descrever os caminhos traçados no processo de construção de vida e profissional da autora. O texto, metodologicamente, será organizado em três tópicos: *As raízes do Flamboyant vermelho*, *A Flavida amarela* e *Flamejante*, com o intuito de proporcionar uma narrativa viva e dialética dos momentos, escolhas e processos formativos que

transformaram a vida da autora em seus diferentes papéis: uma mulher, mãe, feminista, militante, educadora social; uma professora, um ser social em constante transformação.

No quinto capítulo – *Percursos educativos e formativos de uma menina do campo* –, de Terezinha Alves Farias Lima, a autora descreve momentos significativos da sua trajetória formativa enquanto professora. O objetivo desta autobiografia é resgatar experiências marcantes que moldaram sua formação como pessoa e educadora. A metodologia utilizada foi a pesquisa narrativa (auto)biográfica, configurando-se como um relato de experiência sobre sua jornada pessoal e profissional. O texto aborda tanto os desafios encontrados na formação e prática docente como a dificuldade de acesso a formações contínuas e os obstáculos enfrentados ao trabalhar em escolas localizadas no campo.

No sexto capítulo – *Memórias de educadores cearenses: trajetórias e transformações nas nossas vidas* –, de Iara Rute Moraes de Oliveira da Silva, Kevin Cristian Paulino Freires e Luciana de Souza Silva, os autores descrevem as suas trajetórias pessoais e profissionais. O objetivo deste texto foi de expor as experiências acadêmicas e profissionais, contextualizando-as dentro dos marcos históricos, políticos e sociais que influenciaram suas vidas. A metodologia adotada envolve a narração autobiográfica, na qual cada educador (a) relata suas memórias, desafios e conquistas, destacando a influência das políticas educacionais e dos movimentos sociais em suas formações. Os resultados evidenciam a diversidade e a riqueza das trajetórias de cada um, mostrando como a educação pública e o engajamento em atividades sociais foram cruciais para seu desenvolvimento.

No sétimo capítulo – *Gênero e raça e os fundamentos onto-históricos na sociedade de classes: elementos teóricos e práticos* –, de Rosângela Ribeiro da Silva, Emanuele Cordeiro de Sousa e Maria Núbia de Araújo, apresenta-se um relato de experiência das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Gênero e Raça: Fundamentos Onto-Históricos na Sociedade de Classes-GIM/UNILAB, abordando os elementos teórico-práticos. O relato apresenta que o coletivo é composto por professores(as), estudantes universitários, professoras da Educação Básica e interessados em geral no debate das questões de gênero e raça na perspectiva de classe. O grupo referido atua em escolas da Educação Básica nos municípios onde residem seus membros e em universidades do Ceará e do Nordeste, desenvolvendo atividades formativas e políticas com estudantes, professores e com a comunidade acadêmica.

No oitavo capítulo – *Educação e formação humana no Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB)* –, de Maria Núbia de Araújo, Rosângela Ribeiro da Silva, Aline Laureano Machado e Leopoldina Maria Aragão Maciel, encontramos reflexões teórico-práticas por meio de um relato de experiência das atividades realizadas pelo Grupo de Estudos História da Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB). O coletivo é composto por professores(as) da Educação Básica e Superior, por pesquisadores(as) da graduação e da pós-graduação em educação, oriundos de municípios do estado do Ceará. O texto apresenta as atividades de leitura, estudo e escrita percorrendo que elas são direcionadas para o entendimento da realidade da educação brasileira, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e aspectos do pensamento educacional e pedagógico. Discutem brevemente as contribuições dos fundamentos do trabalho na sociedade de classes para entender a educação e os liames entre pedagogia e escola. Com base na compreensão da sociedade capitalista e da educação, a pesquisa demonstra que os determinantes deste modo de produção e do processo de reprodução social possui reverberações para formação de professores e para a Pedagogia brasileira.

No nono capítulo – *A educação inclusiva sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: relato de experiência no ensino regular de estudantes com transtorno do espectro autista no município de São Gonçalo do Amarante-CE* –, de Iran Débora da Silva, a autora traz, por intermédio de um relato de experiência, elementos de sua profissão docente, enquanto professora na Educação Infantil do ensino regular de crianças com deficiência, as experiências vivenciadas na rede pública de ensino do município de São Gonçalo do Amarante-Ce. Para tanto, ela faz uso das leis e normas que norteiam a Educação Inclusiva no Brasil e das pedagogias predominantes no país nos séculos XIX e XX, suas implicações para o sistema educacional brasileiro de ensino, destacando a importância do ensino regular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da qualidade desse ensino a partir de uma pesquisa qualitativa documental, por meio de Leis, Declarações, Convenções e bibliografias sobre a inclusão no país, bem como de minha prática docente. A autora apropria-se da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para fundamentar a sua escrita, compreendendo que a formação acadêmica e continuada é um dos meios de aprendizagem para melhor exercício no magistério, para o ensino de estudantes com TEA, compreendendo suas necessidades, fazendo uso de metodologias de ensino-aprendizagem e proporcionando a esse público a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

No décimo capítulo – *Contribuição da contação de história no processo ensino-aprendizagem como prática pedagógica na rede pública de Caucaia-Ceará* –, de Grasielle Ribeiro Marinho do Nascimento e Elaine Maria Cunha Teixeira, as autoras discutem sobre a relevância da ludicidade em sala de aula no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, especificamente ao analisar a contação de histórias, uma vez que é um recurso que permite que os discentes interajam entre si, com os professores e, sobretudo, com as diversas culturas que se inserem em um mesmo espaço escolar. Para fundamentar o estudo em tela utilizaram a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, tendo por método o hipotético dedutivo com exposição exploratória e com uma revisão de literatura visando embasar as respostas alcançadas a partir de uma aplicação de questionário, contabilizando quatorze questões, sendo sete abertas e outras sete fechadas. A estrutura do estudo está relacionada à apresentação da introdução, seguida de uma fundamentação teórica sobre o tema da pesquisa e destaque de dados sobre o questionário aplicado aos docentes participantes do estudo.

No décimo primeiro capítulo – *O papel do orientador educacional na escola Mário da Silva Bem e suas contribuições para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes* –, de Evecris Keylla Pajeú Saraiva, e Marismênia Nogueira dos Santos, encontramos o resultado de um estudo e aprendizagem realizado a partir da disciplina de Trabalho e Conclusão de Curso da Especialização em Psicologia Aplicada a Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), cujo objetivo foi compreender o trabalho desse profissional diante das dificuldades socioemocional identificadas no cotidiano do espaço escolar. O objeto central do trabalho foi analisar o papel do orientador educacional que contribui para o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos a partir de uma vertente emancipadora utilizando-se da técnica metodológica da pesquisa bibliográfica. Em contribuição com a análise do tema e a compreensão da realidade do objeto de pesquisa realizaram uma análise documental e um estudo de caso.

No décimo segundo capítulo – *Análise das condições de trabalho dos profissionais do magistério no Colégio Estadual Regina Pacis* –, de Douglas Cavalcante Holanda e Antonia Karla Bezerra Gomes, os seus construtores buscaram analisar as condições de trabalho docente em uma escola pública situada no município cearense de Crateús, o Colégio Estadual Regina Pacis (CERP), levando em conta a qualidade da infraestrutura, das condições materiais e dos recursos humanos etc. Para determinação da qualidade infraestrutural e material fora adotado método de análise quali-quantitativa, com exame bibliográfico, documental e empírico. Na pesquisa foi elaborado um percentual com base

na presença ou ausência de boas condições materiais e infraestruturais. Na análise dos recursos humanos foi utilizado o Indicador de Esforço Docente (IED), obtido nos dados do Censo Escolar da Educação Básica realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Já no trabalho de campo os autores visitaram *in loco* nas salas de aulas, laboratórios e sala dos professores, nas quais foram registradas a partir de fotografias tais espaços para coleta e análise dos dados.

Maria Núbia de Araújo
Francisco Glauber de Oliveira Paulino
Liária de Sousa Bezerra
Marismênia Nogueira dos Santos
Fortaleza/Caucaia - CE, janeiro de 2025.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PARTE 1 – AUTOBIOGRAFIAS DE PROFESSORES NO CEARÁ

CAPÍTULO 1

ENTRE MEMÓRIAS E CONTEXTOS: HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA
PANTANEIRA NAS TERRAS DO CEARÁ

15

Dulcimaria Portocarrero Pinheiro

CAPÍTULO 2

DISCÊNCIA, DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO: AUTOBIOGRAFIA DE LIÁRIA DE
SOUSA BEZERRA

29

Liária de Sousa Bezerra

CAPÍTULO 3

UTOPIAS E SONHOS: REALIDADES DE UMA MEMÓRIA EM
CONSTRUÇÃO

40

Luciana de Souza Silva

CAPÍTULO 4

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E PESSOAL: RELATO
DE UM PROCESSO DIALÉTICO

51

Paula Virgínia de Oliveira Nunes Colares

CAPÍTULO 5

PERCURSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS DE UMA MENINA DO
CAMPO

63

Terezinha Alves Farias Lima

CAPÍTULO 6

MEMÓRIAS DE EDUCADORES CEARENSES: TRAJETÓRIAS E
TRANSFORMAÇÕES NAS NOSSAS VIDAS

76

*Iara Rute Moraes de Oliveira da Silva, Kevin Cristian Paulino Freires e Luciana
de Souza Silva*

PARTE 2 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 7 90

GÊNERO E RAÇA E OS FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS NA SOCIEDADE DE CLASSES: ELEMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Rosângela Ribeiro da Silva, Emanuele Cordeiro de Sousa e Maria Núbia de Araújo

CAPÍTULO 8 103

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO GRUPO DE ESTUDOS HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA BRASILEIRA (GEHEPB)

Maria Núbia de Araújo, Rosângela Ribeiro da Silva, Aline Laureano Machado e Leopoldina Maria Aragão Maciel

CAPÍTULO 9 115

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REGULAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE-CE

Iran Débora da Silva

CAPÍTULO 10 128

CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE CAUCAIA-CEARÁ

Grasiele Ribeiro Marinho do Nascimento e Elaine Maria Cunha Teixeira

CAPÍTULO 11 137

O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA ESCOLA MÁRIO DA SILVA BEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES

Evecris Keylla Pajeú Saraiva, e Marismênia Nogueira dos Santos

CAPÍTULO 12 146

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NO COLÉGIO ESTADUAL REGINA PACIS

Douglas Cavalcante Holanda e Antonia Karla Bezerra Gomes

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 157

PARTE 1

AUTOBIOGRAFIAS DE PROFESSORES NO CEARÁ

CAPÍTULO 1

ENTRE MEMÓRIAS E CONTEXTOS: HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA PANTANEIRA NAS TERRAS DO CEARÁ

Dulcimaria Portocarrero Pinheiro

INTRODUÇÃO

Posso afirmar que a educação não entrou em minha vida por acaso; pelo contrário, tenho certeza de que fui predestinada a ela, ou ela a mim. Entretanto, para os mais céticos, como diria Durkheim (2002), o meio no qual estava inserida exerceu uma grande influência coercitiva sobre minhas escolhas e decisões profissionais futuras. Portanto, neste artigo, apresento de forma autobiográfica e intimista um pouco da minha trajetória docente e da minha atuação na educação pública cearense, que reflete a experiência de muitas outras professoras comuns que compartilham a luta e a fé na educação.

Para isso, início apresentando-me: sou Dulcimaria Portocarrero Pinheiro e, muito além de ser professora, também sou mãe, mulher, filha, entre outros papéis. Faço essa ressalva importante, pois, assim como a educação me transformou, as demais coisas também transformaram a minha forma de exercer o magistério. Assim, a Dulci mãe, mulher, filha e a Dulci professora deixaram de ser características distintas e separadas da minha identidade, formando uma maneira composta de caracterizar quem sou hoje.

Desta forma, em cada fase da minha trajetória, construo percepções novas e diferentes, que se completam na práxis pedagógica e na constituição da minha individualidade profissional.

PELO OLHAR DA EDUCAÇÃO, QUEM SOU EU?

Atualmente resido no litoral cearense, em um município chamado Aracati, a terra dos bons ventos. Por aqui, sou conhecida também pela profissão que exerço. Pessoas próximas ou distantes sempre se referem a mim como a professora ou a diretora escolar. Sabemos, por Marx, que as relações de trabalho se alteram no fluxo de nossa história e impactam as nossas estruturas sociais, principalmente a forma como se consolidam nossas relações e posições na hierarquia social. Karl Marx analisa o trabalho como um elemento fundamental da identidade humana, argumentando, em seu texto *Manuscritos*

econômico-Filosóficos, publicado em 1844, que, sob o capitalismo, o trabalho não é uma expressão da criatividade humana, mas sim uma atividade imposta e desumanizante. Isso se reflete na forma como os trabalhadores se veem e são vistos dentro da estrutura social.

Além de ser professora, sou filha de uma mãe professora que se divorciou quando eu era um bebê, assim minha avó materna assumiu uma função muito importante na minha formação. Uma mulher forte e destemida, ajudou em nossa criação, além de me alfabetizar em casa e ensinar os primeiros cálculos matemáticos. Até hoje, mora comigo e, aos 82 anos, também carrega o mérito de ter alfabetizado suas três bisnetas, minhas filhas.

Nasci em fevereiro de 1985, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Crescendo cercada pelo Pantanal e pelo vibrante som do berrante. Desenvolvi minha motricidade correndo pelo cerrado e minha formação humana é bastante miscigenada, pois sou filha de mãe paranaense, pai mineiro e um padrasto com raízes paraguaias. Casei-me com um cearense e, em meio a tantas culturas, o Nordeste tornou-se parte de mim.

Estudei toda a minha educação básica em escolas particulares, o que trouxe muitos desgastes, pois éramos três irmãos e as mensalidades não cabiam no orçamento familiar. Sempre tínhamos bolsas parciais de estudos, e isso exigia muito de nós. O jargão da minha mãe sempre foi que só nos deixaria de herança a educação. Acredito que essa foi uma das razões pelas quais ela decidiu ter sua própria escola. Assim, ela poderia trabalhar em sua profissão e proporcionar uma educação de qualidade para meus irmãos e para mim.

Dessa forma, ela levou seu sonho adiante, alugou um prédio e iniciou o trabalho. Logo a creche cresceu, transformou-se em uma escola e as turmas foram aumentando. Nós, os filhos, passávamos o dia envolvidos nas atividades escolares. Participávamos de todos os esportes ofertados, fazíamos reforço escolar e até ajudávamos, observando as crianças mais novas. Foi um período de muito trabalho; lembro-me das longas reuniões pedagógicas e dos finais de semana em que meu padrasto atuava como carpinteiro, construindo balanças e mesas. Todos estávamos envolvidos naquele processo. Para a ampliação das turmas, minha mãe recorreu a empréstimos bancários e, com as altas taxas de juros e o impacto inflacionário, a inadimplência crescendo, foi decretada a falência. Mesmo com a estabilização do Plano Real na década de 1990 e as mudanças no cenário econômico, muitos brasileiros ficaram desempregados e as pequenas empresas não conseguiam se manter.

Nesse mesmo período, meus pais receberam uma proposta de trabalho que exigia uma migração para outra área de atuação e para outro estado brasileiro. Assim, viemos para o Nordeste, onde trabalhamos com o turismo, que estava em grande ascensão na época. Estávamos trocando o serrado pelas praias, mas o encerramento de um sonho não nos deixou confortáveis. Eu amava minha antiga vida e na escola eu não era apenas uma aluna; era parte da comunidade, servia o lanche dos alunos menores, auxiliava as professoras com pequenas tarefas, organizava as filas e ficava horas encantada com as páginas e o cheiro do álcool que saía do mimeógrafo. Por esse e tantos outros desafios, o início no Ceará não começou fácil.

Mudamos várias vezes de cidade, o que me fazia trocar de escola frequentemente. Meus pais trabalhavam muito e eu tive que assumir parte da criação dos meus irmãos. No Ensino Médio, as coisas se tornaram mais difíceis. Minha mãe e meu padrasto tinham horários incertos e continuávamos mudando constantemente. Por essa razão, meus irmãos e eu voltamos para Campo Grande.

Lá, conheci a literatura sul-mato-grossense e fui encantada pelas páginas poéticas de Manoel de Barros. Consegui alguns alunos para dar reforço escolar e a faculdade de Letras tornou-se minha grande e primeira opção. Não quero trazer tamanha informalidade, muito menos romantizar minha relação com a educação, mas não poderia deixar de narrar esses acontecimentos que foram determinantes para minha decisão de ser professora. Diante desta narrativa, faço referência a autora Denise Catani (1998, p. 126-127) que, ao discorrer sobre Michel Polak, sociólogo, que discorre sobre a importância das memórias na construção da identidade social, relata que:

[...] ao tratar do significado que o relato da história de vida tem para o próprio indivíduo é que Pollak irá afirmar que as características das histórias de vida sugerem que elas devam ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas como relatos factuais. Diz ainda: “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

Entendo, deste modo, que meu lugar social e minha aproximação com a profissão se deram por essas e outras experiências que tive ao longo da trajetória. Tais memórias, minha relação com a escola e os espaços de aprendizagem vivenciados foram elementos essenciais para minha tomada de decisão pelo curso de Letras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2003, e para as demais escolhas feitas ao longo da minha carreira, como a graduação em Pedagogia, minha grande paixão, e o Mestrado em Gestão e Avaliação da Escola Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, entre outras especializações e estudos desenvolvidos.

UMA SALA DE AULA PARA CHAMAR DE MINHA

Em 2005, em meio a uma greve das universidades federais, minha avó, com quem eu morava, decidiu mudar para o Ceará. Eu precisei acompanhá-la. Vindo para o nordeste, comecei uma série de tentativas frustradas de transferências para uma universidade pública, tentativas sem êxito. Assim, a forma de concluir a graduação foi a transferência para uma faculdade privada. Neste contexto, havia a necessidade urgente de encontrar um emprego para meu sustento. Com o curso incompleto e com um sotaque muito marcante, as coisas não foram muito fáceis, inicialmente não consegui nem estágio e nem trabalhos ligados à educação, por isso acabei optando por migrar para o comércio local.

Nestas memórias iniciais, surge minha relação dialógica com Huberman (1992) e sua perspectiva apresentada em *"O Ciclo de Vida Profissional dos Professores"* que, de forma muito perspicaz, define os desafios dos três primeiros anos da docência ou da etapa de iniciação que traz em si a responsabilidade de *"tornar-se professor"*. Momento complexo, que surge com a tentativa de inserção na carreira. Huberman (1992, p. 38), diz que

o conceito de "carreira" apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Um dia, conversando com um antigo professor da época do Ensino Fundamental, ele relatou que estaria montando um cursinho popular, sem muitas garantias, mas que se eu quisesse arriscar a empreitada com ele, teria uma vaga garantida. A ordem não me parecia tão lógica: iniciar minha experiência em um cursinho preparatório para vestibular, ao invés de uma sala de aula convencional. No entanto, qualquer coisa era melhor que trabalhar em outra área. Aceitei de imediato o desafio, estudava com muito afinco para as aulas e, naquele tempo, a internet não era algo tão comum, mesmo assim, buscava sites e conseguia material especializado. No cursinho, não tínhamos planejamento, nenhuma segurança e o valor pago pela hora-aula era muito baixo. Mas, naquele contexto, foi a oportunidade que havia para concluir a faculdade e ganhar a tão sonhada experiência profissional.

Essa realidade não difere de muitos jovens em início de carreira, inclusive Tardif e

Raymond (2000, p. 229), ao falarem sobre o contexto de inserção de jovens professores no mercado de trabalho, relatam

Ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho, etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.

Este período foi muito complexo e cheguei a questionar se estava na profissão correta. Sentia uma distância muito grande entre a teoria e a prática, que ficava ainda mais acentuada por se tratar de um cursinho preparatório. A cada dia, vivenciava imperícias na maneira de conduzir os conteúdos e no processo de ensino. Aquela sala de aula que eu gostaria de chamar de minha não tinha nada que me provocasse a continuar. Minha atuação estava restrita a resolver o maior número de questões possíveis e achar macetes que pudessem dirimir as dúvidas e aligeirar as aprendizagens daqueles candidatos/alunos que almejavam uma vaga na universidade ou em um concurso público.

Para Huberman (1992), há uma série de sequências ou, como ele denomina, "maxiciclos", que são os períodos vivenciados ao longo da carreira em que o indivíduo atravessa no contexto de uma mesma profissão. Entre esses ciclos, há as sequências chamadas de "exploração" e "estabilização", que supostamente ocorrem no início da profissionalização. Para o teórico, "*A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão*" (Huberman, 1992, p. 37). Esse contexto inicial de exploração pode ser marcado por experiências positivas ou negativas, e quando tais experiências se consolidam como positivas, geram no indivíduo um compromisso ou mudança para um novo ciclo, denominado de '*estabilização*'. Ali, o indivíduo foca sua atenção e constrói as relações que levam à especialização ou continuidade naquele campo de atuação.

No meu caso, aquele processo inicial gerou desconforto e eu continuava minha busca por uma sala de aula na educação básica. Mas o inusitado aconteceu: uma grande escola de cursinho preparatório na cidade de Mossoró, que fica na divisa com o Ceará, me convidou para assumir algumas turmas. Não tive como recusar a oferta, pois a hora-aula era melhor e poderia ser a abertura que eu precisava para assumir minha tão sonhada sala de aula de Ensino Médio ou Fundamental. Em pouco tempo, além das turmas de cursinho, estava trabalhando com as séries finais da Educação Básica. O ciclo foi crescendo, assumi outras escolas privadas na mesma cidade e essa rotina foi se tornando muito comum na minha vida.

Neste interstício, concluí a graduação e logo me vi trabalhando três turnos e residindo em cidades diferentes. Também, neste processo, chegou o casamento e meu esposo continuava morando no Ceará, o que era um pouco complicado.

A rede privada me moldou muito; aprendi que um planejamento eficaz é fundamental para todo professor, em especial, para quem não tem muito tempo. Dedicava meus finais de semana às correções, à elaboração e ao planejamento das aulas.

Para uma recém-formada, podemos dizer que as coisas estavam caminhando muito bem e repleta de trabalho não remunerado. Entretanto, a maior escola na qual eu ministrava aulas passou por uma crise e começou a atrasar os salários. Eu via a situação da minha infância se repetir. Os gestores não conseguiam gerir as necessidades salariais e muitos problemas foram aparecendo.

Surge então a oportunidade de assumir uma coordenação escolar em Aracati. Deixar para trás os cursinhos e as três escolas foi uma decisão fácil, pois não trabalharia mais três turnos e evitaria as viagens diárias. Sempre soube que a sala de aula era o meu lugar, mas agora teria um novo desafio: a coordenação. Então, junto com a nova oportunidade, resolvi também fazer a seleção para professora temporária do estado. Assim, iniciei dois novos projetos: a gestão escolar e o reconhecimento de um território totalmente desconhecido para mim, a sala de aula da escola pública.

DA REDE PRIVADA À ESCOLA PÚBLICA

Assumir a coordenação pedagógica apresentava-me um novo cenário. Foi um encontro muito especial com descobertas que não me eram comuns. Comecei a enxergar as possibilidades da carreira, além dos espaços pelos quais eu poderia migrar. Naquele momento, eu ainda não reconhecia o que as autoras Placco, Souza e Almeida (2011) elucidam como a função principal do coordenador pedagógico: a formação continuada centrada na escola. Em virtude das dificuldades existentes na conceituação da profissão e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade profissional, Placco, Souza e Almeida (2012) embasaram os estudos sobre identidades profissionais do coordenador a partir do sociólogo francês Claude Dubar, que aprofundou estudos sobre identidade no trabalho e, neste contexto, as autoras destacam que

Esse autor postula o conceito de identidade como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que

ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação (Placco, Almeida e Souza, 2012, p. 761).

No começo, eu fazia de tudo e não fazia nada e fui percebendo que talvez minha experiência não fosse contribuir para o que eu precisava, pois nos quase quatro anos de ensino na rede particular, não vivenciei tantas realidades de inclusão, nem grandes problemas de aprendizagens. Meus maiores dilemas eram sempre os mesmos: falta de tempo para planejar, a cobrança dos pais, a indisciplina de alguns estudantes e a necessidade de gerar resultados positivos para escola. Como eu entrava e saía de escolas o dia inteiro, não havia nenhum relacionamento com a comunidade escolar e o convívio com os grupos de trabalho era muito formal, por isso não sabia como funcionava o relacionamento entre pares.

Huberman (1992) explica situações como essas, relatando que o desenvolvimento da carreira é um processo que te conduz à exploração, mas, em se tratando da docência, o tema geral da exploração “pode ser sistemático ou aleatório, fácil ou problemático, concludente ou enganador. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição” (p. 39).

No novo cenário, a escola tinha relacionamentos mais estreitos, pois era a principal escola de uma cidade pequena e boa parte da população estudou ou teve seus filhos estudando naquele ambiente. Todos se conheciam e, naquele momento, eu verdadeiramente assumiria meu trabalho na educação local. Havia agora um “comprometimento profundo” ou a “estabilização”, como já mencionado por Huberman (1992). Para isso, precisava entregar o melhor de mim e comecei a buscar autores desconhecidos e por saberes que não eram tão familiares. Precisei conhecer mais sobre currículo, escola participativa, formação docente e tantos outros assuntos que extrapolavam minhas vivências como professora de Literatura ou Língua Portuguesa.

Era urgente e necessário compreender sobre a evolução do pensamento pedagógico brasileiro e a influência deste na ação docente para que, assim, eu pudesse orientar outros a pensarem sobre a escola de forma mais ampla e contextualizada. O texto *“Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política”*, de Tomaz Tadeu da Silva (1996), me instigou a conhecer mais sobre currículo e a compreender que é neste espaço conflituoso e repleto de locais privilegiados que se entrelaçam o saber e poder, a representação e o domínio, o discurso e a regulação. Algumas discussões já haviam sido iniciadas na minha graduação, mas não tinham sido

bem compreendidas. Agora, eu precisava travar discussões com meus pares para desafiá-los a pensar sobre a prática, sobre o que deveria ser priorizado no contexto escolar e percebia de forma prática como o currículo condensava relações de poder e identidade social. Tive meu primeiro contato com Saviani (2004) e a definição que a pedagogia histórico-crítica apresenta de como a “seleção do conhecimento” não deve ser incorporada de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. Assim, começava a fazer sentido, a necessidade de problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica, entendendo que o conhecimento se vincula à definição dos objetivos de ensino e implicam na escolha do que são as “prioridades” e o que é imposto “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (Saviani, 2004, p. 39).

Em meio ao desafio da coordenação, também assumia as turmas noturnas de uma escola pública de Ensino Médio. Houve, então, um choque de realidade, pois enquanto durante o dia eu descobria a tecnologia das lousas digitais na rede privada e aplicativos facilitadores de análise de resultados, à noite eu me deparava com salas sem nenhuma infraestrutura e um ambiente muito precarizado. Entretanto, também me sentia acolhida como nunca havia sentido. Meus alunos, da escola pública, em sua grande maioria eram fora da faixa adequada de escolarização, mas havia desejo latente por aprender. Neste período, tive grandes problemas com evasão e alunos com grandes defasagens de aprendizagem, mas a escola e os colegas de profissão tornavam aquele ambiente mais agradável e menos hostil. A gestão também era muito democrática e envolvida com a comunidade escolar, e vê-las trabalhando e lidando com as dificuldades me ensinou tanto quanto a literatura que permeava minhas madrugadas na época. Percebi na prática o que Nóvoa (2008) defende como a necessidade de passar a formação do docente para dentro da própria profissão, superando os distanciamentos entre discursos e práticas.

No entanto, a cobrança da rede privada não me deu escolhas; começaram a exigir muito das minhas noites para datas comemorativas ou reuniões com pais e professores. Pela pressão da situação, precisei deixar as turmas noturnas. Como não tinha estabilidade, estava substituindo uma licença, optei pela rede privada. Meu esposo e parceiro de vida viu minha angústia pela decisão, o que o levou a tomar uma iniciativa.

Pouco tempo depois deste acontecido, um edital para professor efetivo foi publicado. Eu, na correria diária e na pressão do trabalho, não tive interesse em realizar a inscrição por falta de tempo para dedicar-me aos estudos. No entanto, meu companheiro fez a inscrição por mim, mesmo sem meu consentimento.

Ainda neste período, descobri minha primeira gravidez, o que tornaria mais improvável a dedicação ao concurso. Como a inscrição estava feita, ele me convenceu a ir fazer a prova e, para minha surpresa, fui aprovada. Em setembro de 2010, assumi minha lotação na rede pública estadual cearense, como professora efetiva.

Em dezembro de 2010, surgiu uma seleção para coordenação escolar das conhecidas EPs, Escolas Estaduais de Educação Profissional. Como já tinha experiência anterior na coordenação e atendia aos requisitos exigidos para participar do processo, o sentimento de segurança me incentivou a tentar a seleção. Fiz a inscrição, participei do processo e fui selecionada. Assumi a função junto à gestão da escola no início de 2011.

Cooper (1982 apud Huberman, 1992, p. 42), evidenciando que em alguns ciclos o professor se sente mais desafiado, seguro e relata:

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente-se a necessidade de se comprometer com o projeto de algum significado e envergadura; procura mobilizar este sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência. (Huberman, 1982, p. 81)

Assim, entrei no universo de uma nova política pública que estava sendo implantada na rede estadual. Naquele período, pouco se sabia sobre o futuro das escolas profissionalizantes, e ainda não havia sido concluído um ciclo completo das três séries do Ensino Médio e o estágio obrigatório da formação profissional. O cenário era incerto, mas aceitei o desafio. Pensar na educação profissional integrada ao Ensino Médio tornou-se meu novo território reflexivo.

DA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE À FORMAÇÃO DOCENTE

Meus primeiros dias na coordenação da educação profissional foram marcados por um cenário dicotômico, repleto de conflitos e tensões. A minha presença causava estranheza ao grupo, sendo muito diferente de todas as experiências anteriores que eu havia vivido. Demorou um pouco para eu compreender a situação e realizar algumas leituras, mas hoje percebo que o grupo esperava um coordenador escolar que já fosse parte da equipe e não alguém desconhecido. Mesmo sem entender completamente, percebi que precisava chegar com cautela e cuidado. A direção também estava em transição e não haveria processo de eleição, como até hoje não acontece nesse modelo de escola.

Assim, o certo a se fazer era estudar sobre a política e fazer o meu melhor. Debrucei sobre o projeto educativo e sobre os documentos orientadores, como o PPP e o Regimento Escolar. Como leiga no assunto, achei a proposta encantadora, pois defendia a

integração entre ensino propedêutico e formação técnica-profissional, sempre numa perspectiva de formação humana e integral. No entanto, em pouco tempo, comecei a presenciar premissas neoliberais muito marcantes nas realidades vivenciadas na escola. A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) começou a fazer parte da minha rotina diária. Essa tecnologia é baseada em um modelo de gestão criado pela Odebrecht, chamado de Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), e fundamenta-se na construção de uma gestão estratégica e para resultados. Segundo suas diretrizes, apresenta-se como

alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental (CEE) que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco. A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socio-Educacional (TESE) pela equipe de trabalho que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino (ICE, 2004, p. 5).

O Governo do Ceará, na época, entendeu que a tecnologia gerencial seria adequada às necessidades que eles elegeram como prioritárias e fundamentais à gestão escolar. Percebi imediatamente uma incoerência conceitual muito evidente, pois como pensar em formação humana com preceitos marxistas utilizando um modelo de gestão que defendia a responsabilização docente, a delegação planejada, o protagonismo voltado para o empreendedorismo e outros elementos oriundos de visão mercadológica. Além dessas impressões, havia dois grupos de docentes com os quais eu me relacionava na escola: os professores celetistas, contratados para a formação profissionalizante, e os professores temporários ou efetivos, responsáveis pela formação propedêutica. Entre os grupos, havia distinções salariais e estruturais na efetivação da carreira. Todo esse contexto parecia muito estranho e complexo se comparado com o que eu havia estudado e compreendido nos anos anteriores. No entanto, um fato era real: o público de alunos era diferenciado, não porque não apresentassem problemas de aprendizagem ou questões de ordem socioeconômica, mas porque as famílias que levavam seus filhos para essas escolas tinham um desejo latente por uma educação de melhor qualidade.

Cabe ressaltar que essas são observações pessoais e, mais tarde, se tornaram o tema da minha dissertação de mestrado: *Os Desafios da Integração Curricular na Gestão Pedagógica da Escola de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima*, no Mestrado em Gestão e Avaliação da Escola Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora- MG, além de referência para a produção de artigos, como *A Formação Continuada de Professores na Educação Profissional no Ceará* e tema do trabalho de conclusão da

especialização em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, entre outras produções (Pinheiro, 2016).

Aprendi muito na educação profissionalizante e compreendi na prática o grande desafio da articulação curricular. Fiquei na coordenação desta escola até o ano de 2022. Trabalhei diretamente com o acompanhamento e a formação docente, os processos de avaliação interna e externa e o acompanhamento estudantil. Desenvolvemos trabalhos em parceria com universidades e empresas locais. Mesmo diante de muitas críticas pessoais à política pública, a vivência naquele lugar me mostrou que a educação em tempo integral é um divisor de águas na vida de muitos jovens.

Em 2022, assumi um novo desafio, agora como diretora de uma instituição de educação complementar, com uma proposta totalmente distinta das minhas experiências anteriores. Mesmo hierarquicamente tendo uma função de maior destaque, acredito que acabei por transacionar para um ciclo que Huberman (1992) chama de *“pôr-se em questão”*. O autor explica que a origem deste ciclo é difícil de se perceber, mas que o profissional dá lugar aos questionamentos. Para uma melhor compreensão, ele referencia esse período, dizendo que

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretende fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna uma tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns é uma monotonia da vida quotidiana (...). Para outros, é muito provavelmente o desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente. (Huberman, 1992, p. 43)

Profissionalmente, acredito que vivenciei por um curto período esta etapa, pois paralelamente comecei a procurar algo que me conectasse novamente com a Educação Básica. Tinha certeza que o afastamento total da educação integral não seria bom naquele momento, assim comecei a buscar novos desafios. Nesse período, surgiu uma seleção para bolsista do Programa PAIC Integral, uma remodelação do MaisPAIC, que, neste novo contexto, precisava potencializar a ampliação do tempo integral nas redes municipais de ensino

Como meu novo contexto de trabalho havia me afastado das rotinas da educação em tempo integral, despretensiosamente tentei a seleção para formadora regional do programa e, no ano seguinte, realizei a seleção novamente como articuladora no contexto de integralização das escolas municipais da minha região. Enviei o projeto e em ambas as seleções fui aprovada. Assim começou meu envolvimento com o processo de formação

docente e minha atuação no que convencionalmente chamamos de regime de colaboração entre Estado e Município.

Em 2022, assumi como formadora de Língua Portuguesa e, logo no ano seguinte, em 2023, como articuladora regional na implantação das escolas integrais, trabalhando diretamente com as secretarias municipais de ensino. Assim, além do envolvimento com a formação docente e a relação direta com meus pares, pude conhecer a dura realidade dos sistemas municipais. Esse processo tem sido cada vez mais rico e, no início deste ano, fui convidada para atuar como consultora estadual do Programa.

Atualmente, desenvolvo o ciclo formativo e produzo o material de capacitação para a atuação e multiplicação das formações pelas Secretarias Municipais, no contexto das séries finais do Ensino Fundamental, Eixo PAIC Integral e Eixo de Gestão da Escolas Prioritárias.

Neste período, também conheci o Grupo de Estudos em História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB-UECE), que tem transformado - por meio das discussões entre os colegas e o estudo das obras de Demerval Saviani, mediadas pela professora Doutora Maria Núbia de Araujo -, meu olhar sobre a educação.

Posso afirmar que tenho vivenciado uma experiência muito rica, mas permeadas por dias e noites de muito trabalho, o que me permitiu compreender que essa ação, mais que outras, transforma a mim com educadora, pois como profere Freire (1996, p. 44), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. É neste contexto da formação permanente e na prática educativa que entendo, pelas ideias de Freire (1996), que a reflexão crítica sobre aquilo que estamos fazendo hoje é que pode melhorar ou transformar o amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar ou descrever a totalidade que envolve uma carreira profissional é algo complexo, principalmente quando é relatada por quem a vivenciou. Toda a minha trajetória e experiências regulam quem sou enquanto ser social, moldando experiências reais nos diferentes ciclos experimentados. Entre acertos e erros, fui construindo minha ação educativa, que esteve sujeita tanto a alienações quanto a emancipações. Isto é, no mínimo, dicotômico, mas reflete a realidade da grande maioria dos professores brasileiros.

Na obra “Teoria da Ação Comunicativa” de Jürgen Habermas, publicada originalmente em 1981 e traduzida para o português em 1987, Habermas explora a ideia de alienação e emancipação em um contexto mais amplo, que pode ser aplicado ao papel do professor. Enquanto pensam o trabalho docente como um processo de emancipação, os professores refletem sobre os conflitos intersubjetivos no cotidiano escolar, que podem ser manipuladores quando seus conceitos significativos induzem à alienação de suas potencialidades.

Hoje, com mais experiência e conhecendo melhor quem sou, desejo construir uma consciência mais fluída e crítica da realidade na qual estou inserida. Luto para que a educação não se reduza a um mero produto e os professores não sejam apenas executores de políticas e currículos estabelecidos por interesses maiores. Construir essa consciência coletiva e individual pode afastar de nós um pouco da alienação imposta ao longo da história da nossa profissão, evitando a proliferação de padrões educativos que não necessariamente refletem as necessidades e interesses dos alunos, nem as próprias convicções pedagógicas dos professores.

Precisamos entender a necessidade de uma carreira mais emancipadora e ativa, voltada para uma educação baseada na comunicação, no entendimento mútuo e na mudança. Isso implica na necessidade constante de adaptar meus métodos de ensino ou atuação, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo. Concluo com o ideal de que, em um futuro não distante, os professores sejam vistos como agentes autônomos e críticos, capazes de influenciar e transformar o sistema educacional a partir de uma prática ainda mais democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

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

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Manual**

Operacional. Modelo de gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Pernambuco, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NÓVOA, Antônio. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 2008.

PINHEIRO, Dulcimaria Portocarrero. **Os Desafios da Integração Curricular na Gestão Pedagógica da Escola de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima**. Juiz de Fora: UFJF/CAED; 2016

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SAVIANI, Dermeval. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cad. Pesq., vol. 42, no. 147, dez. 2012, p. 754-771.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> Acesso em 28/07/2024.

CAPÍTULO 2

DISCÊNCIA, DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO: AUTOBIOGRAFIA DE LIÁRIA DE SOUSA BEZERRA

Liária de Sousa Bezerra

“Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada, por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e que seja de boa qualidade a borracha o papel vai sempre guarda o relevo das letras escritas. [...] Assim como as palavras, as pessoas que as escrevem não podem ser apagadas”
(Carolina Maria de Jesus em Quarto de Despejo)

INTRODUÇÃO

Esta autobiografia, de Liária de Sousa Bezerra, natural de Fortaleza, Ceará, especialista em Alfabetização e Multiletramento (UECE), graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), integrante do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB) e professora da Educação Básica da rede privada do município de Fortaleza-CE. O texto narra a minha vida pessoal, profissional e acadêmica expondo, de forma objetiva, a minha formação como aluna, professora e a minha trajetória de vida pessoal, familiar, educacional e acadêmica.

Considero que o ato das palavras escritas, por meio desta autobiografia, permitirá ao leitor refletir e compreender a realidade de minha trajetória e formação, não apenas como professora, mas como sujeito de história. De certo, acredito que, ao contar essa história, muitos professores da educação, oriundos da escola pública, sentir-se-ão contemplados neste escrito. Certamente, muitos tiveram, em sua formação inicial, desde a Educação Básica, uma educação precária e retornaram à escola, assim como eu, desempenhando a função de professores, defrontando-se com as mesmas condições as quais vivenciei enquanto discente; ou seja, uma escola precária, sem as mínimas condições para a efetivação de uma educação de qualidade.

Situar-me como sujeito de história, o qual é permeado por contradições e negações, fruto de um sistema que me impossibilitou acesso a bens culturais, como livros, teatro, museus, à arte, dentre tantos outros bens imprescindíveis a uma vida digna, leva-me a refletir a educação, a escola e o curso escolhido por mim; no caso, a Licenciatura em Pedagogia. A escolha por esse curso, ao concluir meu Ensino Médio, veio da admiração àqueles professores que, mesmo diante das poucas condições de trabalho, acreditaram no

potencial de seus alunos e na possibilidade de mudança por meio da educação. Por consequência, em meus estudos, no curso de Pedagogia e nos estudos que realizo, opto por uma perspectiva crítica comprometida com a formação da classe trabalhadora.

Assumo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, nas minhas pesquisas, pois a entendo como um campo teórico voltado para a formação de uma nova sociedade. Tal perspectiva, de certo, implica adentrar, como nos afirma Saviani (2012), no interior dos processos pedagógicos, nas suas características, nos seus objetivos; possibilita-nos a reorganização do trabalho educativo sobre os aspectos, finalidades e objetivos de uma educação “que movimentarão um novo *ethos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem” (Saviani; Duarte, 2012, p. 81).

Disto isso, dividirei esta autobiografia em duas partes para uma melhor organização de meus pensamentos como aluna e professora em constante formação. No primeiro momento, trago a história de vida familiar e a educação escolar. No segundo, destaco a trajetória de vida pessoal, profissional, vida acadêmica, finalizando com uma breve consideração.

HISTÓRIA DE VIDA FAMILIAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Eu sou filha de Rita Nice de Sousa (1950) e José Felix Bezerra (1937-2015), nasci em Fortaleza-CE, no dia 22 de dezembro de 1988. Minha mãe, ainda viva, e meu pai, já falecido, criaram os dois filhos, meu irmão de criação, José Felix de Sousa (1988), e eu. Meus pais possuíam apenas o 1º grau, não concluíram os estudos, haja vista que trabalharam desde cedo para auxiliar no sustento familiar.

Minha mãe, Rita Nice de Sousa, trabalhou por muito tempo em fábricas de costura. As mulheres de sua família eram destinadas a uma formação para a costura, bordado ou cozinha, formação essa aprendida dentro do próprio seio familiar e transferida pelas gerações de mulheres mais velhas. Aprendido o ofício, davam pouca importância aos estudos e adentravam nas fábricas de costura, vendendo a sua mão de obra. Assim, ajudavam no sustento de seus lares. Hoje, é aposentada e reside comigo. De uma educação limitada, não apenas pelas condições de vida, casou-se muito cedo e teve um filho de outro relacionamento, com o qual não tive contato, chegando a conhecê-lo já adulta, pois foi criado pela avó materna.

Meu pai, José Felix Bezerra (1937-2015), trabalhou boa parte da vida no comércio, de porta em porta, nas vendas de diversos produtos como forma de sustento, pois as

vendas de pequenas coisas possibilitaram a sua saída das ruas, encontrando lugar seguro para moradia. Ele não conheceu o pai, e a sua mãe o abandonou com 12 anos de idade. Sem ter para onde ir, o dinheiro que conseguia, limpando carros nos postos de gasolina, comprava produtos e revendia. Com o passar dos tempos, adquiriu conhecimento na área e construiu seu próprio comércio. No primeiro casamento, teve dois filhos, meus irmãos. Estes que conheci na fase adulta, pois meu pai, ao se relacionar com minha mãe, já não tinha contato com a antiga família. Teve uma educação limitada e o pouco que aprendera na escola o auxiliou. Ademais, mesmo com a baixa escolaridade, mostrava-se bastante hábil com os números, possuidor de uma boa oralidade, algo que aprendera no comércio.

Devido ao vício em álcool, o pouco que ganhou não conseguiu administrar. Quando criança, lembro-me de que não tínhamos casa própria e morávamos de favor em sítios ou fazendas. Meu pai era responsável pelos cuidados dessas moradias e nada ganhava, a não ser o lugar para residir. As vendas de porta em porta, como ambulante, e o dinheiro adquirido por minha mãe como costureira ou nas escolas como cozinheira ajudavam na alimentação. Em suma, o que ganhavam era apenas para as necessidades básicas de sobrevivência.

Aos sete anos, adentrei na escola pública, ficando por pouco tempo em algumas escolas, pois éramos obrigados a sair de onde morávamos e ir para outro lugar, pois não tínhamos casa própria. No ano de 1998, aos dez anos de idade, meus pais conseguiram um terreno abandonado, localizado no Bairro Jardim Jatobá – Fortaleza-CE, bairro no qual ainda resido. Fazíamos acampamento juntamente a outras famílias. No decorrer do tempo, construíram, de forma rudimentar, com lonas, ripas de madeira, uma moradia temporária. Em seguida, por meio de doações, meu pai, como ambulante, minha mãe, como costureira, levantaram uma casa de um cômodo com banheiro. Nessa mesma residência, fizeram um pequeno comércio com vendas de produtos alimentícios, o qual, por muito tempo, foi nossa forma de sustento familiar.

Com residência fixa e com melhores condições de vida, matricularam-me na escola de Ensino Municipal e Ensino Fundamental Pensando e Construindo, localizada no Bairro Jardim Jatobá, Fortaleza, CE. Nessa escola, concluí todo o meu Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Ao término, adentrei na escola de Ensino Fundamental e Médio Paulo Elpídio também no mesmo bairro. Ambas as escolas eram precárias em suas estruturas, salas lotadas, equipamentos mobiliários precários, pouca ventilação, sem quadra esportiva. O acesso à biblioteca obtive apenas na escola de Ensino Nédio; no entanto, de pouco acesso aos alunos, pois raramente era acessível aos discentes. Sem dúvidas, “é

notável que a precarização que se insere no ensino público é resultado das desigualdades que demandam, inclusive, uma educação diferenciada segundo a classe (Bezerra, 2014, p. 50).

Os professores, nesta minha formação inicial, desempenharam um papel importantíssimo, pois fui alfabetizada graças a eles, os quais, mesmo diante das poucas condições, conseguiram mediar um conhecimento importante para meu aprendizado. Destaco, ainda, os professores do Ensino Médio. Estes me incentivaram a estudar, conscientizaram-me sobre a importância de adentrar na Universidade Pública – eu que, no meu primeiro ano do Ensino Médio, não sabia sobre a importância da universidade pública para os filhos da classe trabalhadora. Sem dúvidas, devemos, como educadores, nos preocuparmos, como argumenta Saviani (2018), com uma pedagogia articulada aos interesses populares, que valoriza a escola e o que ocorre dentro dela.

Assim considero que a escola desempenha um papel importantíssimo na sociedade, principalmente para aquelas crianças, jovens e adultos que moram na periferia, haja vista que ainda é único meio de acesso ao conhecimento sistematizado, porque “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão” (Saviani, 2015, p. 288).

TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Minha formação para além do espaço escolar e familiar ocorreu também nos espaços religiosos. Minha é mãe católica, e meu pai era espírita. Adeptos de outras religiões, inclusive de matrizes africanas, levavam-me a esses espaços. Nestes, percebi a necessidade de respeito às diferentes formas de religiosidade e maneiras de pertencimento a determinados ideais de cunho religioso.

A participação na juventude na Doutrina Espírita contribuiu para a minha formação, pois essa doutrina propõe-se a estabelecer um diálogo com a ciência, a filosofia e a religião. Nela, tive contato com estudo de base filosófica, conhecendo as bases do Iluminismo¹ e filósofos iluminista, tais como, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) filósofo,

¹ O iluminismo, também conhecido como Séculos das Luzes, foi um movimento intelectual que surgiu na Europa durante a Revolução Francesa (1789), no século XVIII, caracterizado por abalos políticos devido a confrontos entre a aristocracia do Antigo Regime e a burguesia. PIBID história. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)-Quem eram os pensadores iluministas. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/texto-introductrio-iluminismo/67699661#1>

teórico político, escritor e compositor genebrino, um dos principais pensadores do Iluminismo francês; Voltaire (1694-1778), o qual foi um escritor, historiador e filósofo iluminista francês; e John Locke (1632-1704), que foi um filósofo inglês, um dos principais representantes do Empirismo britânico. Tais conhecimentos me proporcionaram uma formação crítica, de uma fé racional e não dogmática. De certo, como esclarece Libâneo (2013, p. 14),

[...] a educação é uma prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.).

Logo, como o próprio autor explicita, podemos falar de várias categorias de pedagogia.

No ano de 2007, finalizando meu Ensino Médio, adentro ao mercado de trabalho como operadora de telemarketing em uma empresa de telecomunicações. Nesta, observei e vivenciei de perto o que Marx (2010, p. 36) já havia falado sobre a classe operária, que tem apenas a sua força de trabalho para viver, visto que

[...] o trabalho é a própria atividade vital do operário, própria manifestação da sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessário.

Nessa época, mesmo diante do cansaço físico e mental, diante de horas trabalhadas, matriculei-me em um cursinho preparatório para o vestibular, vindo a ter êxito na prova. Em 2010, ingressei na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no curso de Licenciatura em Pedagogia, no período noturno, haja vista que não poderia abandonar o trabalho.

Como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, as disciplinas, o contato com professores críticos, os quais me apresentaram o pensamento de Karl Marx (1818-1883) – filósofo e sociólogo alemão, fundador do Socialismo Científico e desenvolvedor de uma teoria comunista que modificou os estudos sociológicos e um dos teóricos do Materialismo Histórico – e as atividades desenvolvidas nos grupos, como no Grupo de Estudo e Pesquisas em Antônio Gramsci (GGRAMSCI), em 2013, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), aprofundaram-me no pensamento de Marx, Lukács e Gramsci e em suas contribuições para o processo de formação humana e transformação social.

Mesmo diante das influências neoliberais e pós-modernas nos cursos de formação de professores e de suas implicações na Licenciatura em Pedagogia, “[...] caracterizadas

pela inserção da escola e da universidade no mercado competitivo, passando a ser vista como empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento” (Araújo, 2017, p. 101), os estudos realizados na Licenciatura com base na perspectiva crítica foram importantes para o entendimento da relação entre educação e suas determinações sociais.

No ano de 2011 a agosto de 2012, iniciei na educação como estagiária no cargo de auxiliar de sala na Educação Infantil, no Colégio Santo Inácio – Fortaleza, Ce; e em agosto de 2013 a março de 2015, atuei no Colégio Sete de Setembro – Fortaleza, Ce, como auxiliar de sala – Fundamental I: 2º e 3º anos. Nessas escolas, compreendi a necessidade do compromisso com a transmissão do conhecimento científico, de professores bem-preparados e com formação para atuarem na educação. Os conhecimentos adquiridos foram de grande relevância, pois o contato com as formações continuadas e o acesso a uma vasta literatura no acervo das bibliotecas dessas instituições auxiliaram-me no processo de aprendizado como educadora.

No ano de 2014, concluí minha Licenciatura em Pedagogia pelo Centro de Educação (CED-UECE) com a elaboração da monografia: *A precarização do trabalho docente na rede pública de ensino* (Bezerra, 2014), sob orientação do Profa. Dra. Joeline Rodrigues de Sousa. Nessa pesquisa, tomei como objeto da investigação o fenômeno relativo à precarização do trabalho docente na rede pública de ensino para a compreensão e análise de alguns elementos que contribuem para a precarização do trabalho da categoria docente no contexto da crise estrutural do capital. Ao término do curso, afastei-me da Universidade, haja vista que meu pai, idoso e doente, adquirira o câncer, necessitando de cuidados.

Em fevereiro de 2015, meu pai veio a óbito, fazendo-se necessário abandonar o emprego para cuidar de minha mãe e administrar o pequeno comércio de nossa residência até pagar os débitos referentes à aquisição de empréstimos realizados para manter o pequeno comércio.

Nesse tempo, não podendo retornar à escola em tempo integral, consegui uma bolsa pelo Programa Mais Educação, programa criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10, uma estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Tal programa me possibilitou um auxílio de R\$ de 250,00 reais. Nele, desenvolvi um trabalho com alunos do ensino fundamental anos iniciais de uma escola pública localizado no bairro Bom Jardim, na cidade de Fortaleza, próximo

ao bairro em que resido. Era responsável, durante dois dias da semana, por duas horas, pelo reforço em alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizado. Nessa escola, observei de perto o descaso para com a instituição pública, salas superlotadas, mobiliários precários, alunos com dificuldade de conceitos básicos referentes ao ensino das letras e matemática, ou seja, a mesma realidade que vivenciei como aluna da escola pública. Passaram-se os anos, no entanto, nada havia mudado, a realidade da escola pública ainda era a mesma. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativa diferente” (Mészáros, 2008, p. 27).

Após esse período conturbado, desejando retornar para a área educacional em tempo integral e sair da residência onde morava, no ano de 2016, assumo como auxiliar de sala na Educação Infantil durante seis meses e, posteriormente, como professora na Creche Escola Samura, instituição na qual ainda trabalho, como professora; fundação filantrópica em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, Ce no atendimento de ensino de crianças do bairro Sapiranga (Coité).

Nesse mesmo emprego, consegui algumas economias e comprei a minha casa própria pelo Programa Minha Casa Minha Vida, um programa de habitação federal do Brasil, criado em março de 2009 pelo Governo Lula. Após essa conquista, o anseio pelo retorno à universidade ainda se fazia presente.

No ano de 2020 a 2022, realizo a Especialização em Alfabetização de Crianças e Multiletramento, na pós-graduação Lato Sensu do (CED-UECE) que culminou com a elaboração da monografia: *A Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais: uma análise crítica da proposta de alfabetização presente na base para o ensino de competências* (Bezerra, 2022), sob orientação da Profa. Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra. Nela, tomei como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular de 2017 do Governo Michel. Esse documento de caráter normativo, traz diretrizes das políticas neoliberais. Nele, examinei o campo da alfabetização no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais e as implicações desse modelo de alfabetização para alunos em processo de aprendizado.

No ano de 2020, participei do evento Curso – Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora, proporcionado pelo HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil-Faculdade de Educação da Unicamp, João Pessoa. Os encontros foram transmitidos pela plataforma Youtube, quinzenalmente, sendo de grande proveito e enriquecimento, haja vista que tínhamos as contribuições de vários estudiosos

da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como Newton Duarte, Pedagogo histórico-crítico e marxista brasileiro, mestre e doutor em Educação, professor da UNESP Araraquara; Claudinei Lombardi, professor titular do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp; Saviani, Idealizador da Pedagogia por ele denominada Histórico-crítica, professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas e pesquisa e desenvolvimento, ensino, dentre outros autores.

No ano de 2021, a convite da Dra. Maria Núbia de Araújo, professora efetiva do município de Caucaia-Ce, coordenadora no Grupo de Estudos: História, Educação e Pedagogia Brasileira' (GEHEPB), efetivo minha entrada no grupo, o qual é composto por professoras da Educação Básica e por pesquisadores de mestrado e doutorado a fim de compreenderem a relação entre educação e sociedade, pedagogia e formação humana. Em 2021, estudamos a obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (2018); em 2023, estudamos nos encontros virtuais o livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (Saviani, 2021). Atualmente, no ano de 2024, estamos estudamos a obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2013).

Nesse contexto, as contribuições dos estudos realizados pelos autores da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo filósofo e educador Dermeval Saviani (1943), são de fundamental importância. Ela parte do entendimento de que a escola é essencial para a realização do processo educativo, visto que a forma de produção, enquanto homem, exigiu um espaço para a formação das novas gerações, pois, como argumenta Saviani (2008, p. 129), “[...] a pedagogia histórica-crítica é interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora [...]”.

No referido grupo desenvolvemos pesquisas, estudos e diálogos na área da educação e formação de professores, realizamos, no ano de 2021, a XXVI Semana Universitária-UECE, apresentamos um resumo expandido com a contribuição de professores do grupo de estudo Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB). O texto *A relação entre educação e a sociedade de classes: teorias pedagógicas e prática docente*, de autoria de Araújo *et al.* (2021), tem por objetivo refletir sobre as concepções e teorias pedagógicas e sobre a prática docente no contexto contemporâneo, situando as diversas concepções e correntes teóricas no contexto social, sua forma de produção e reprodução.

No mesmo ano, publiquei juntamente a colegas, no livro *Educação e Sociedade: os desafios da escola* (2021) um artigo intitulado “O desenvolvimento da leitura e da escrita na escola pública na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” (Araújo; Bezerra;

Paulino, 2021). Neste, realizamos uma aproximação com as contribuições de Vigotski² no campo da psicologia do desenvolvimento como fundamento das práticas de leitura e escrita como forma de contribuir para a nossa experiência docente.

No ano de 2022, apresentamos um resumo expandido intitulado “As teorias crítico-reprodutivistas: aportes teóricos e características na sociedade capitalista” à semana XXVII Semana Universitária da Uece, de autoria de Araújo *et al.* (2022). O objetivo nessa pesquisa foi analisar as teorias crítico-reprodutivistas, os aportes teóricos e suas características gerais na sociedade capitalista.

No ano de 2023, o trabalho intitulado “Pedagogia, história, teoria da educação: contribuições para o pensamento educacional” foi apresentado na XXVIII Semana Universitária da UECE, de autoria de Araújo *et al.* (2023). O texto realiza discussões acerca do curso de Pedagogia como ciência da educação e sobre as suas contribuições para o pensamento educacional brasileiro.

Em 2024, participei da elaboração do texto “As teorias pedagógicas não-críticas e concepções de pedagogia: notas teórico-metodológicas” (Bezerra, *et al.*, 2024) apresentado no XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) realizado no período de 15 a 18 de maio/2024, na cidade de Crato, sul do Ceará. Nesse texto, buscamos explicitar as concepções das teorias pedagógicas não críticas e as concepções da pedagogia no âmbito da educação.

Destaco ainda a publicação do artigo “A relação entre sociedade e educação no sistema capitalista: aportes teórico-metodológicos das teorias pedagógicas”, pela editora Licuri, de Campina Grande, em 2023, de autoria de Araújo *et al.* (2023), no qual abordamos a relação entre educação e sociedade no capitalismo, com base nas teorias pedagógicas.

Portanto, tais pesquisas que desenvolvo conjuntamente com professores da rede pública de ensino, alunos de mestrado e doutorado no âmbito educacional têm contribuído significativamente para a minha formação enquanto professora e pesquisadora, em virtude das demandas do trabalho e, diante de uma vida repleta de perdas e de rupturas, mantive-me por muito tempo afastado da vida acadêmica.

² Sobre a escrita do nome Vigotski consultar a nota de rodapé nº 3 in DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2006.

CONSIDERAÇÕES

A necessidade de expor minha história de vida familiar, educação escolar, trajetória de vida pessoal, profissional e vida acadêmica como sujeito, em constante formação, fez-me compreender a concepção de homem no mundo, condutas, valores morais que são impostos pelo capital para o modelo de ser humano a ser formado, incorporados, muitas das vezes, em diversas instâncias formativas. No entanto, e por meio dos estudos empreendidos a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendo a necessidade de uma perspectiva crítica para que consigamos nos apropriar dos conhecimentos necessários à mudança da realidade social de nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. N.; BEZERRA, L. S.; SILVA, L. S.; LIMA, T. A. F.; FREIRES, K. C. P.; GONÇALVES, R. M. de P. Pedagogia, história, teoria da educação: contribuições para o pensamento educacional. *In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE - EDUCAÇÃO, GERAÇÃO DE CONHECIMENTO E TECNOLOGIAS EMERGENTES: DESAFIOS GLOBAIS*, 28., 2023, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2023. v. 1. p. 1-4.

ARAÚJO, M. N.; SANTOS, A. V. A. SILVA, I. R. M. O. CARNEIRO, L. F. B. BEZERRA, L. S. GONÇALVES, R. M. de P. Teorias crítico-reprodutivistas: aportes teóricos e características na sociedade capitalista. *In: ENCONTRO DE PESQUISADORES NA XXVII SEMANA UNIVERSITÁRIA*, 27., 2022, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2022. v. 27. p. 1-4.

ARAÚJO, M. N.; SANTOS, A. V. A.; SILVA, I. R. M. O.; SILVA, P. T. F.; BEZERRA, L. S.; GONÇALVES, R. M. de P. A relação entre educação e a sociedade de classes: teorias pedagógicas e prática docente. *In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DA XXVI SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE*, 27., 2021, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2021. v. 26. p. 1-6.

ARAÚJO, M. N.; SILVA, I. R. M. O; BEZERRA, L. S.; SILVA, L. S.; MACIEL, L. M. A.; LIMA, T. A. F. A relação entre sociedade e educação no sistema capitalista: aportes teórico-metodológicos das teorias pedagógicas. *In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia. (org.). Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. 1. ed. Campina Grande: Licuri, 2023, v. 1, p. 210-22. Disponível em: file:///C:/Users/FAMILIA/Downloads/Cap%C3%ADtulo+16%20(3).pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARAÚJO, M. N; BEZERRA, L. S ; PAULINO, F. G. O desenvolvimento da leitura e da escrita na escola pública na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *In: DIAS, Polyana Nogueira; MEDEIROS, Jarles Lopes de. (org.). Educação e sociedade: os desafios da escola*. São Paulo: Alexa Cultural, 2021, v. 1, p. 161-174.

ARAÚJO, Maria Núbia de. **Fundamentos históricos e filosóficos do Curso de Pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente**. 164f. 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BEZERRA, L. S.; SILVA, I. D.; NASCIMENTO, A. L.; ARAÚJO, M. N.; LIMA, T. A. F. **As teorias pedagógicas não-críticas e concepções de pedagogia: notas teórico-metodológicas.** In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 15., 2024, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: FIPED, 2024.

BEZERRA, Liária de Sousa. **A Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais: uma análise crítica da proposta de alfabetização presente na Base para o ensino de competências.** 2022. 68f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Alfabetização de Crianças e Multiletramento, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107588>. Acesso em: 30 maio 2024.

BEZERRA, Liária de Sousa. **Precarização do trabalho docente na rede pública de ensino.** 2014. 62f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107588>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DIAS, Polyana Nogueira; MEDEIROS, Jarles Lopes de. (org.). **Educação e sociedade: os desafios da escola.** São Paulo: Alexa Cultural, 2021.

LIBÂNEO, Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & preço e lucro.** 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MÉSZAROS, István. **Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. “Sobre a natureza e especificidade da educação”. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate.** [S. l.], v. 7, n. 1, 286–293, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2021. (Coleção memória da educação).

CAPÍTULO 3

UTOPIAS E SONHOS: REALIDADES DE UMA MEMÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Luciana de Souza Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar um paralelo epistemológico entre minha formação pessoal e profissional e as memórias de fatos históricos, políticos e sociais da educação brasileira. As demandas da educação e as políticas desenvolvidas para esse complexo, nos anos de 1970, foram marcadas ainda pela influência do golpe militar de 1964, que influenciou a educação brasileira e suas políticas.

Nasci em 1971, nesse contexto de pós golpe, porém, ainda em uma sociedade sem liberdade de expressão e sem democracia, ou seja, antidemocrática e ditatorial, em uma família comum como tantas outras. A partir dessa articulação é possível perceber a beleza de um memorial e me situar como pessoa do meu tempo em transformação e uma história de vida que nasceu apaixonada pelo processo transformador, educativo humano e emancipatório. As atividades nas Comunidades Eclesiais de Base, com referencial teórico da Teologia da Libertação e os grupos de jovens da Igreja Católica, Grêmio estudantil do Liceu do Ceará, movimento estudantil na Universidade Estadual do Ceará e Pastoral da Juventude, construíram pontes para a minha trajetória no mundo apaixonante da Educação.

Quanto à minha formação profissional, tudo que experienciei contribuiu para me constituir como docente. Mesmo “tecendo” minha primeira experiência profissional na área da saúde, posteriormente no contato com o público, comunicação e divulgação de livros, reuniões, encontros de formação com a juventude e posteriormente contatos com gestores de escolas particulares e públicas. Isso se manteve coerentemente como premissa, ponto de partida para minha história pessoal.

Tudo isso foi importante para que minhas escolhas como pedagoga e gestora fossem se construindo e se solidificando. Atualmente participo de grupos de estudos na linha da Pedagogia Histórico-Crítica, o Grupo de Estudos em História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB/UECE), grupos de leitura de literatura livre (ENTRELINHAR - CLUBE DO LIVRO), Cooperadores Paulinos (Grupo de estudos e

movimento católico sobre o apóstolo Paulo no âmbito nacional, regional e municipal, que se fundamenta em uma espiritualidade encarnada na realidade social e política de seu tempo), como também de cursos de referencial teórico fundamentado no materialismo histórico-dialético (ESPAÇO MARX).

Sou Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Sou professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza, (desde 2010) atuando na gestão pedagógica das escolas municipais dos anos de 2014 a 2024. Como coordenadora pedagógica atuei nas seguintes escolas: Escola Municipal Josefa Barros de Alencar (anos de 2014 a 2017); Escola Municipal Cesar Cals de Oliveira Neto (anos de 2017 a 2022); Escola Municipal Martha dos Martins (ano de 2024) no Grande Jangurussu. Meus objetivos atualmente são me fortalecer no compromisso e honestidade intelectual, me constituir como ser social continuamente, através de uma práxis educativa coerente, humanizadora e emancipadora.

DESENVOLVIMENTO

O presente artigo tem por objetivo descrever minha trajetória pessoal e profissional, no âmbito acadêmico, bem como expor contextos das políticas para a educação, fatos históricos, políticos e sociais e realizar um paralelo com acontecimentos que enriqueceram minha história.

Desde o início da década dos anos de 1970, muitas pesquisas foram publicadas, de extrema relevância, sobre esse período pós-militarista que influenciou fortemente as estruturas de escolas e universidades, setores econômicos e sociais, vida de pessoas em formação, principalmente em idade escolar. As técnicas de censura e torturas aconteciam, direta ou indiretamente, afetando psicologicamente famílias, desenvolvendo transtornos na dinâmica da vida adulta. Essa repressão ainda era retratada na manutenção dos cidadãos sem crescimento do senso crítico e intelectual, pois o objetivo dos militares era de manter a força para o trabalho precário e o vazio político da época.

Nos anos 1970, a consolidação de uma geração educada por pais absolutamente passivos, engajados ou não politicamente, uma suposta harmonia social, um desenvolvimento dependente, a pedagogia do “exemplo” era não pensar sobre o vivido. As informações ainda eram controladas para silenciar as contestações, amar a pátria acima de tudo, medida pela lógica moral e cívica.

Nasci em 1971, no município de Fortaleza, Estado do Ceará, no bairro Otávio Bonfim, em uma família comum como tantas outras, no qual sou a primogênita e que anos depois viveu a separação familiar por complicações do alcoolismo e violência doméstica.

Neste contexto, no cenário da educação acontecia a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1971, que segundo o Censo de 1970, apenas 4 milhões dos lares brasileiros possuíam aparelho televisor e as características da sociedade eram baseadas na ética protestante para o sentido do trabalho em nome de Deus; a conscientização educativa do trabalho acima de tudo; o Estado adotava a lógica do “pra frente Brasil”, Brasil, ame-o ou deixe-o; Estado militar aliado ao capital transnacional norte americano. Muitas mudanças no ensino de primeiro e segundo graus, bem como na matriz curricular educacional, extinção do curso de filosofia, junção da geografia-história para compor a disciplina de estudos sociais, e a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica.

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1971. Lei n. 5.692/71).

Os anos que vieram seguidamente revelaram os esforços para um novo projeto de educação para dar conta da formação da mão-de-obra necessária para suprir a demanda da indústria, a educação com forte tendência tecnicista imbuída de um espírito e ideia de produtividade e eficiência. A repressão e controle ideológico político e da vida intelectual e artística do país. A escola sob o controle e pressão, a informação controlada, sentido de disciplina e compromisso da formação para o emprego. Contexto e clima de copa do mundo e o “Comigo ninguém pode!”, “Avante Brasil!”.

A partir dos anos de 1979, começam as iniciativas de retomada ou conquista dos espaços políticos e sociais, a crise econômica afetou fortemente o regime militar: a crise fiscal, o aumento do preço do petróleo e a estagnação das políticas sociais. Surgiram propostas progressistas elaboradas por alguns partidos políticos, os quais analisavam a falência da política educacional vigente. Lembrando que nessa época, o processo educativo e alfabetizador escolar público desse período, iniciava aos seis para os sete anos, sem obrigatoriedade.

Nesse período, foi elaborada a reforma da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) n. 5.692/71, que estabelecia a modificação do ensino de primeiro grau, ensino médio profissionalizante e novos recursos para a educação brasileira.

Iniciei minha vida escolar por volta dos seis/sete anos e estudei meus primeiros anos e seguintes, nas escolas estaduais: Escola Estadual Presidente Roosevelt, localizada na Avenida Bezerra de Menezes; Escola Estadual Margarida de Castro Almeida, localizada no bairro Conjunto Esperança; e Escola General Eudoro Corrêa, localizada no bairro Parangaba, concluindo o Ensino Fundamental em 1988.

A minha vida escolar se inicia e já com oito anos de idade, ainda estava em processo de alfabetização. Foi um processo bastante difícil. Apesar de já ler textos, a separação de meus pais, afetou meu aprendizado, pois mudei de escola por um semestre. Meus pais eram trabalhadores e com seus sonhos bem limitados pelas condições objetivas e subjetivas. Hoje refletindo, entendo como uma sociedade alicerçada na lógica do capital limita o ser humano e o culpabiliza em situações de sucesso-fracasso individual. Porém, ir à escola já me diferenciava e me concedia privilégios frente a outras a outras crianças que não tinham essa possibilidade.

Segundo Shiroma *et al.* (2004), a educação era alicerçada por discursos e uma política pensada de forma a promover reformas de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas e ambiciosas, porém, submetida aos ditames do capital estrangeiro e formando para as competências e habilidades, por exemplo, o taylorismo e o fordismo.

Na primeira metade da década de 70, sob a influência da psicologia comportamental e da demanda educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica de formação de professores e especialistas em educação (Libâneo, 1994, p. 16).

O retrato da sociedade brasileira e o processo de educação nos anos de 1970 e 1980 deixavam claro que todos os métodos de alfabetização empregados na escola tinham o critério para o aluno ler textos; ele tinha, a priori, que ser capaz de decodificar letras e sons de forma correta. Alguns estudiosos como Mortatti (2006), orientavam que não se lia para uma criança que não conseguia ler. Isso foi alvo de críticas dos pensadores das pedagogias progressistas Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica, pois segundo Saviani (1995), em sua “teoria da curvatura da vara”, questionou a forma como vinha sendo compreendida a concepção e o desenvolvimento das diferentes modalidades de ensino da época. Nesse sentido, a invisibilidade das lutas sociais e populares era a tônica e numa sociedade oligárquica e agrária, o sentido de desigualdades sociais atingiam milhões de crianças e jovens. Assim,

As reformas do ensino promovidas no período ditatorial correspondem a um esforço dos grupos coligados no chamado pacto político autoritário em alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do “desenvolvimento com segurança” (Ghiraldelli-Júnior, 1994, p. 167).

Muitas ferramentas de alfabetização eram utilizadas nesse período e a mais popular, era a “ferramenta pronta de aprendizagem”, conhecida como a cartilha escolar. Este livro que auxiliava a aprendizagem era um pré livro com frases soltas e textos pobres em coesão e coerência, deixando a observação de nossos dias atuais as reflexões de que se ao decodificar esses escritos se está formando um leitor com proficiência de alguém alfabetizado ou letrado. Essa cartilha era destinada a um pré-leitor, com o objetivo de um universo de leitura muito empobrecido.

Em minha vida escolar, meu pai diversas vezes me ensinava a decifrar as letras e codificar alguns elementos gráficos e sonoros. E isso deixava clara a metodologia tradicional e conservadora do ensino. Enquanto as crianças eram alfabetizadas através desse método, os adultos eram imersos em um universo de esgotamento no trabalho com vistas a melhorar de vida sem cobrar do Estado seus deveres em elaborar políticas públicas. Por isso,

Buscou-se então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (Saviani, 1983, p. 11).

Em 1985 a política brasileira passava pelo processo conhecido como Nova República e eleições indiretas para presidente. Como o presidente eleito Tancredo Neves não chega a assumir, pois faleceu, o vice José Sarney assume e governa de forma ambígua, clientelista, negociando cargos e usando ainda os ditames do regime autoritário dos militares a seu favor, pois o país passava por várias crises econômica, social e política.

Em 1986 iniciou a elaboração da Nova Constituição, que foi aprovada dois anos depois, em 1988, por um Congresso Nacional que foi transformado em Assembleia Constituinte. Em 1989, o Brasil elege seu primeiro presidente por eleições diretas, Fernando Collor de Mello, que sofre *Impeachment*, em 1992, sendo afastado e condenado, como também o senado retirou seus direitos políticos, condenado por corrupção, lavagem de dinheiro e envolvimento dele, sua família, ministros e amigos, em crimes contra a nação. Assume o então, Itamar Franco fazendo uma política de transição para a próxima eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que deu continuidade aos planos de

uma política neoliberal iniciada por Fernando Collor, com a privatização de várias empresas públicas.

Ao concluir o Ensino Fundamental, consegui ser aprovada, na época, no exame de seleção do Colégio Liceu do Ceará, onde iniciei o Ensino Médio, concluído em 1992 no Colégio Padre Champagnat.

No ambiente escolar, destacava-me nas apresentações e engajamento nos trabalhos junto aos professores, principalmente em atividades que envolviam história, geografia, educação artística e nos movimentos de Grêmio Estudantil. Meu engajamento, na escola e na igreja foi quase que inseparável, pois fazia uma articulação do meu protagonismo entre os debates compartilhados nos dois espaços. Participei das manifestações nas ruas e apresentações artísticas, onde fazíamos dramatizações, nas aulas de educação artística, sobre a situação política do Brasil, os *caras pintadas*, *Impeachment* e movimento contra a censura e a favor da liberdade política.

O final dos anos 1990 foi bastante desafiador para mim, pois comecei a me preocupar com minha dimensão profissional, tendo que trabalhar e me preparar para o vestibular nas universidades públicas. Enquanto isso, meu envolvimento nas Pastorais da Juventude da Arquidiocese de Fortaleza se seguia, sendo bastante significativo para mim, pois me sentia muito bem entre meus pares, encontrava em meu grupo de amigos, na catequese e crisma, as possibilidades de junto aos diversos engajamentos de jovens, refletir sobre os mais variados assuntos: política, afetividade, sexualidade, igreja, vocação, família, educação e muitos outros temas. Essas reflexões faziam parte de nossas reuniões aos sábados e domingos pela manhã. Sempre depois das celebrações, missas e festivais de músicas religiosas nos reunimos para debater e analisar a conjuntura do momento dentro e fora da igreja católica. Eram os chamados momentos de formação e planejamentos paroquiais.

Em 1996, meu engajamento se tornou mais intenso, pois fui nomeada secretária das Pastorais da Juventude da Arquidiocese de Fortaleza. No âmbito da educação, ocorre nesse ano, a partir de eixos norteadores da Constituição de 1988, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a Emenda Constitucional n.º 14/1995, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Porém, todos os poderes e espaços decisórios estavam sob controle do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e todas as políticas educacionais em acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Jomtien de 1990, que assumia as

recomendações dos órgãos internacionais para a reforma educacional nos moldes da globalização da economia e opções neoliberais e tecnicistas para os países periféricos.

Nessa tarefa de articular as juventudes, pude manter contato corpo a corpo com os mais variados movimentos de juventude. Junto com uma equipe de jovens, criamos o setor juventude no ano de 1996. Este espaço localizava-se no subsolo da Catedral Metropolitana de Fortaleza. Esse setor se configurou um espaço de discussão e encontros entre movimentos intereclesiais e extra eclesiais tendo como objetivo promover as experiências religiosas e divulgar uma perspectiva nova para as juventudes de Fortaleza. Nesse espaço, elaboramos o Dia Nacional da Juventude – DNJ, para todo o mês de outubro (comemorado sempre no último final de semana do mês de outubro), como também outros encontros de formação para as juventudes nos moldes católicos de formação.

Nesse momento, eu já tinha iniciado minha vida profissional como recepcionista na Gastroclínica, no bairro Aldeota. Nessa experiência profissional, conheci e convivi com pessoas diversas, acolhendo-as no momento da internação, cirurgias e acompanhando para realizar procedimentos com medicação.

Após esse período de mais ou menos um ano fui convidada para trabalhar em outra clínica, na Dr. Fernando Pessoa, no bairro Dionísio Torres, desta vez, iria atender como recepcionista apenas dois médicos cirurgiões gerais. Com minha vida muito atarefada nesse ambiente de saúde e hospitalar, não tinha tempo para me dedicar ao cursinho no Positivest, no Centro de Fortaleza, Rua 24 de Maio, pois tinha que sair às 17h para conseguir chegar na hora da aula, às 18h. Muitas vezes cheguei atrasada. A partir daí, as escolhas foram se esclarecendo e tinha que decidir o que realmente teria êxito em minha vida. Portanto, deixei essa experiência profissional e decidi ficar estudando e procurando outro emprego que me deixasse tempo para estudar. Realizei vestibular no ano de 1996 para ingressar na Universidade Estadual do Ceará, para o curso de história e não consegui aprovação.

Com o amadurecimento da experiência nos grupos de igreja, uma paróquia do centro de Fortaleza, o Santuário de São Benedito, na pessoa de Dom Aldo Pagotto, *in memoriam*, decidiu que iria me oferecer uma ajuda de custo na secretaria das juventudes como tempo integral. Nesse momento, após mais ou menos um ano e meio, fui convidada para trabalhar como divulgadora na Editora Paulus, localizada na Praça do Ferreira, centro de Fortaleza, e nesse ambiente comecei a manter contato com educadores e educadoras, professores universitários, bibliotecários, coordenadores e diretores de escolas públicas e

particulares que me recebiam em suas salas para que eu pudesse fazer a divulgação do material paradidático da Paulus Editora.

Foi nesse contexto que ampliei meus conhecimentos tendo consciência crítica da necessidade de um curso de graduação em pedagogia e esse foi meu foco. Vindo mais tarde os estudos em Filosofia e Teologia no Instituto de Ciências da Religião (ICRE).

Ao longo da década de 1990, as reformas educacionais e econômicas, bem como os sistemas de avaliação, a reforma curricular, adequaram-se às mudanças na economia e ao processo de globalização. Além dessas orientações econômicas, as recomendações do Banco Mundial ditavam as prioridades educacionais que direta e indiretamente recaem sobre a educação básica, e assim o justifica:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (Shiroma, *et al.*, 2004).

Diante de tantas orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também estava preocupada com as mudanças no mundo educacional, por isso foi a responsável pela produção do Relatório Delors, que afirma ser a globalização é “um movimento em que todas as economias do mundo se tornaram dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, transitando rapidamente de um lugar para outro” (Delors, 2000, p. 37). Esse Relatório aponta em seus estudos a necessidade de ampliar a educação básica para respeitar o pluralismo e tolerância para a diminuição das desigualdades e da violência. E com isso, destaca os pilares que oferecem finalidades à uma educação para: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser*. Indica que o “aprender a fazer” está diretamente ligado às finalidades do mercado de trabalho e suas razões.

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição (Saviani, 1997, p. 114-115).

Desde os anos de 1999, durante a graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), que minha trajetória no campo da educação, tanto na formal

como na informal, vinha sendo enriquecida e fortalecida pelas escolhas profissional e pessoal. Os engajamentos em movimentos sociais concomitantes a essa trajetória foram cruciais para a construção do ser humano que estou sendo.

No período de 1998 a 2001, meu engajamento em movimentos sociais, religiosos e acadêmicos, que tinha por objetivo articular saberes sistematizados na escola e a interação entre os sujeitos que faziam parte desses espaços sociais. Como ser social, participei nesse período do Centro Acadêmico de Pedagogia e Executiva Estadual do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e Pastoral das Juventudes e, nesse sentido, fui traçando minha história de estudante, agente social e profissional da educação.

Durante todos esses acontecimentos, encontrava-me observando as possibilidades que a realidade me trazia. E, em 1997, já na Universidade Estadual do Ceará, cursando Pedagogia, coordenei o Programa Comunidade Solidária criado pelo Governo Federal brasileiro, em 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo Decreto n.º 1.366, de 12 de janeiro, encerrado, em 2002, sendo substituído pelo Programa Fome Zero.

Após o encerramento do Programa Comunidade Solidária, comecei a olhar minha formação como professora com mais preocupação. Nos anos 2000, percebia que minha vida profissional e pessoal foi se moldando às necessidades objetivas da realidade vivida de uma filha de trabalhadores que precisava se sustentar através de um trabalho remunerado que, por esse motivo, no turno da noite estava dentro de uma sala de aula, estudando e me responsabilizando por minha formação como professora. Nesses tempos de muitos desafios, fui admitida no Colégio Santo Inácio e, posteriormente, em 2001, nos Colégios Santa Cecília e Colégio Medalha Milagrosa. Com muito afinho me dediquei aos meus planejamentos das aulas dos componentes curriculares de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.

Através do desenvolvimento de minha formação, interação, partilha de saberes, a teoria e a prática foram moldando minha identidade como professora e com isso foi ficando cada vez mais claro minha escolha em realizar o concurso para professora do ensino público da Prefeitura de Fortaleza. Com isso, após doze anos na rede particular de ensino, (de 1997 a 2009), em 2009, fui aprovada como professora da educação básica da rede pública de Fortaleza. Hoje, como servidora pública, estou na função de coordenação pedagógica em uma escola pública no Conjunto Palmeiras. Percebo o quanto meu perfil foi traçado a partir das experiências vividas e compartilhadas com tantas pessoas que

enriqueceram e enriquecem os saberes que hoje socializo com meus companheiros de jornada, cada professor(a), pais, alunos e funcionários.

CONCLUSÃO

Ao me deleitar realizando uma memória dos acontecimentos históricos da minha vida profissional e pessoal, no decorrer do caminho percebi o quanto é apaixonante realizar escolhas que em determinados momentos não estão claras. A teoria e a prática se articulam com os desafios e imprimem em minha história o desejo de ser mais, pesquisar, compreender aspectos da vida social, escutar os atores que participam do contexto que estou inserida, leituras de um mundo em transformação todos os dias.

A prática iluminou a teoria e produziu nesses momentos a sistematização de alguns artigos que publiquei possibilitando analisar as implicações de algumas teorias na ação e principalmente na formação de professores. O referido artigo tem como título: A pedagogia das competências: uma análise de suas implicações na ação e formação docente (Silva, 2007) e outro que apresentei, que traz o título: Tradição Religiosa e modernidade: o processo de racionalização no catolicismo e no islamismo (Silva, 2007) apresentado para a conclusão de curso da pós graduação em ciências da religião (ICRE). Artigos que refletiam sobre tantos temas estudados em sala de aula, discutidos, questionados e refeitos para uma clareza mais próxima da realidade, já que qualquer realidade é bem mais rica do que qualquer teoria. A teoria lança luzes que precisam ser debatidas e entendidas a partir da vida dos atores sociais e vivências enriquecidas pelas lutas diárias. Neste sentido, também fui coautora do artigo Formação continuada: uma reflexão sobre a prática docente (Silva, 2023).

Portanto, é neste sentido, de olhar para minha história com ternura e honra que me compreendo como ser social, com tantas dimensões a serem ainda enriquecidas pela compreensão e apreensão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e com isso construir pontes que compartilhem esses saberes com tantos outros amigos de caminhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. UNESCO, MEC – Ministério da Educação e Cultura; Cortez Editora – São Paulo, 1998.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização. *In: Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril Ltda, ano XXI, n.197, p.55-58, nov./2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia, vol. 11, n. 21/22, pp. 127-140, jan.-jun. e jul-dez.

SILVA, Luciana de Souza. A pedagogia das competências: uma análise de suas implicações na ação e formação docente. **Revista Tecer Conhecimentos**, Recife, PE, Ano II, nº 1, setembro de 2007.

SILVA, Luciana de Souza. **Tradição religiosa e modernidade**: o processo de racionalização no catolicismo e no islamismo. Trabalho de conclusão de curso pós-graduação. Especialização em ciências da Religião. Fortaleza, 2008.

SILVA, Luciana de Souza. SILVA, R.C.A. ALVES, V.O. Formação continuada: uma reflexão sobre a prática docente. **Revista Acadêmica Multidisciplinar de Iniciação Científica**. Disponível em: <https://ojs.catolicadefortaleza.edu.br/index.php/logosculturas/article/view/474/448>. Acesso em: 01 out. 2024.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CAPÍTULO 4

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E PESSOAL: RELATO DE UM PROCESSO DIALÉTICO

Paula Virgínia de Oliveira Nunes Colares

INTRODUÇÃO

AS RAÍZES DO FLAMBOYANT VERMELHO

Sou filha de João Bosco Costa Colares e Francisca Claudia de Oliveira Nunes Colares. Tenho dois irmãos: Nelson e Sabina. Sou a caçula, a “raspa do tacho”, o que me trouxe algumas particularidades – quem tem uma construção familiar assim deve saber o que significa ser caçula. Sou mãe de João Victor Nunes Colares Feitosa; são 20 anos me ensinando com “seu pequeno-grande coração”. Meus avós maternos são Cecília de Oliveira Nunes e José Nunes; os paternos, Jandira Costa Colares e Nelson Colares. Começo falando deles, meus avós. Vovô Nelson morreu no ano em que nasci, mas meu pai sempre contava como ele era inteligente, gostava de história e acompanhava as notícias sobre as guerras pelo rádio e da sua grande admiração pela União Soviética. Sinto bastante não o ter conhecido.

Vovó Jandira viveu até os 94 anos. Poucos cabelos brancos, muita saúde e tranquilidade. Tenho boas lembranças da minha Jandirinha, de como ela me acolhia depois da aula, do almoço, de brincar com seus gatos (culpa dela eu gostar tanto) e das delícias de abacaxi que ela sempre fazia no Natal.

Vovó Cecília morreu quando eu tinha sete anos, sua doença e morte foram muito marcantes. Ela e meu avó José, chamado carinhosamente de “paizinho”, foram peças importante na minha formação humana. Da ordem terceira dos Franciscanos, os dois me passaram a necessidade de um mundo justo, do combate às desigualdades, do amor e o respeito ao próximo.

Os dois se conheceram no banco onde trabalhavam. Minha avó trabalhou lá por anos, apesar dos 10 filhos. Vovô José era formado em Economia pela Universidade

Federal do Ceará (UFC); os dois sempre incentivaram os estudos dos meus tios e, principalmente, das minhas tias, todas formadas em medicina.

Minha mãe é funcionária da Prefeitura Municipal de Fortaleza por insistência da vovó Cecília, que pagou a inscrição do concurso e disse que ela faria, mesmo com a insatisfação do meu pai. Mamãe formou-se muito tempo depois em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), curso que ela fez com muita dificuldade por conta de práticas machistas do meu pai.

“Chica da Penha”, como nós carinhosamente a chamamos muitas vezes, é minha mulher preferida, minha base, meu apoio, minha MÃE, ser fundamental na minha existência, vivência e persistência. Sonhamos muito em transformar a casa dos meus avós em uma escola, mas a realização desse sonho ficará para depois.

Em 1987, mudamos para fazer companhia ao vovô para a sua casa da rua J. da Penha, conhecida e chamada por alguns de “Rua do Amor”, - era e ainda é umas das casas mais bonitas de Fortaleza, Ceará -, localizada no bairro centro, na cidade de Fortaleza - CE.

A residência era composta por um lindo jardim e um quintal com muitas frutas e outras peculiaridades, como o sapinho que saia água pela boca. Aquele jardim foi palco de muitas aventuras, um local seguro onde minha imaginação não tinha amarras. Isso faz parte de mim até hoje.

Minha adolescência foi regada ao som de guitarras, baixos e bateria, às conversas no banquinho, namoro, estudos do marxismo na varanda, meu casamento no jardim, meu filho correndo livre entre as plantas.

Morei nessa casa até a morte do meu pai, fato que fez com que ela perdesse o encanto. Aquele Flamboyant vermelho acompanhou gerações, mortes e vidas.

A FLÁVIA AMARELA

Sou nascida em Fortaleza, capital do Ceará, no dia 12 de fevereiro de 1980. Gosto sempre de lembrar que além de ter nascido no mês do carnaval, o fato curioso de ser no mesmo dia da comunista revolucionária Olga Benário Prestes. Minha vida escolar foi iniciada aos 3 anos, no Colégio Nossa Senhora da Assunção, onde estudei da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Lembro de muitas experiências importantes, de professoras e professores que foram fundamentais na minha formação e que carregam um pouco como ser e não-ser para a minha docência.

Fiz o Ensino Médio no Colégio Equipe, onde iniciei meu contato com a política e a teoria marxista, a partir de um grupo de estudos com alunos da escola e depois com a entrada de um trabalhador autônomo e das participações em várias manifestações em defesa da carteira de estudante. Esse grupo de estudos foi um divisor de águas no meu percurso formativo, na minha visão de mundo e em muitas escolhas que fiz.

Iniciado em 1997, o Grupo de Estudos e Lutas (GEL) funcionava semanalmente. Com estudos coletivos e apresentações individuais dos textos, debatíamos sempre após a leitura contextualizando com a situação política e econômica do país. Estudamos juntos por mais de um ano – eu, meu então namorado na época, com o qual me casei futuramente, e mais três amigos.

Um dos participantes do grupo já tinha certa compreensão e domínio da teoria marxista, e nos guiava, como um facilitador, nesse processo. “Como deve ser um jovem comunista”, de Che Guevara; “O Manifesto do Partido Comunista”, de Karl Marx e Friedrich Engels; “O que fazer?”, de V.I. Lênin e “A História do Partido Comunista (Bolchevique)” – publicado no Brasil pelas Edições Manoel Lisboa – foram alguns dos muitos livros que estudamos e debatemos.

Lembro que, depois de um certo tempo de funcionamento do grupo, chegamos à conclusão da necessidade de criarmos uma organização política marxista-leninista. Logo, pouco tempo depois, o grupo veio a se transformar numa célula partidária. Importante salientar que eu era a única mulher nesse espaço e por lá permaneci por algum tempo. Iniciei o Ensino Médio, uma menina cheia de questionamentos sobre o mundo em que eu estava inserida, conclui esse ciclo formativo com a certeza de que esse **mundo era conhecível e que podíamos mudá-lo**.

Ao concluir o Ensino Médio, tentei vestibular para psicologia, na Universidade Federal do Ceará (UFC) (desde os meus treze anos eu dizia que queria ser psicóloga- e ainda serei!) e Ciências Sociais, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foram muitas tentativas, até que decidi, por influência da minha irmã, fazer pedagogia. Conhecia o curso, analisei o currículo e tomei uma decisão madura sobre essa escolha. Passei de primeira no vestibular da UFC para Pedagogia. Gosto muito da minha formação acadêmica, indico sempre o curso, acho mais que necessário para quem almeja ou não trabalhar na área educativa.

Em 1998, participei de um curso sobre o materialismo histórico e dialético. Esse foi outro momento marcante na construção de quem eu sou. Assim como Marx “virou de ponta à cabeça” a dialética de Hegel, fui também revirada, o que definiu minha concepção

de mundo e a forma de analisar a sociedade, ou seja, parafraseando o comunista brasileiro Manoel Lisboa de Moura, declarei-me marxista-leninista.

A VIDA NA UNIVERSIDADE E A MILITÂNCIA POLÍTICA

Quando ingressei no Curso de Pedagogia (noturno), da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2003, tinha 23 anos. Era uma jovem casada e estava grávida de cinco meses – o que me prejudicou em alguns aspectos –, principalmente no que diz respeito à conclusão do curso; no entanto, apesar das dificuldades, fui militante do movimento estudantil, participando do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire; das Executivas Nacional e Estadual dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPE), organizando o Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia (ENEPe), na UECE; coordenando as delegações para os encontros norte-nordeste e nacional dos Estudantes de Pedagogia, realizados entre 2006-2010, do Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia (FONEP), em 2007; das ocupações estudantis das reitorias da UFC e UECE reivindicando melhores condições para o ensino, contratação de professores efetivos, assistência estudantil e democracia nas universidades, realizadas no mesmo ano (não posso deixar de registrar que foi na ocupação da reitoria da UECE onde eu e meu companheiro de vida e lutas, Michell Gomes, iniciamos nossa História). Participei ainda, como delegada e coordenadora de bancada, dos congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE), nos anos de 2003, 2005, 2007 e 2009, momentos sempre de muitos ensinamentos e combatividade política.

Em 2008, chefieei a delegação cearense ao Encontro Internacional da Juventude Antifascista e Antimperialista (EIJAA), evento do calendário bienal da Conferência Internacional de Partidos e Organizações Marxistas-Leninistas, realizado no Rio de Janeiro, na UFRJ, Campus do Fundão, o qual reuniu centenas de jovens de vários países: Brasil, Venezuela, Equador, México, República Dominicana, Colômbia, Argentina, França, Espanha, Dinamarca e Turquia. Na ocasião, também coordenei o Grupo de Trabalho sobre Educação, experiência única com importantes debates, trocas de experiências e culturas, numa atmosfera de uma juventude disposta e consciente a lutar contra o fascismo e pelo socialismo.

Em 2009, fui eleita para compor a direção do Diretório Central dos Estudantes da UFC (DCE), representar os estudantes no Conselho Universitário de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), construindo as principais lutas daquele período, sempre procurando pautar as questões específicas das mulheres.

A LUTA DAS MULHERES

A reivindicação pela creche universitária, como uma política de assistência estudantil, foi uma das que mais defendi e me engajei. Como liderança estudantil em um curso com uma presença quase que hegemônica de mulheres, percebi ainda mais as dificuldades vivenciadas por estas na esfera pública em um período no qual as nossas pautas específicas eram subestimadas.

Como mulher, mãe, educadora social, professora e militante partidária, posso dizer que, na minha vida, o marxismo-leninismo teve e possui uma grande importância, pois foi a partir da minha militância e a relação com a luta nos movimentos sociais que pude desenvolver uma perspectiva revolucionária e compreender o feminismo como uma ação política-teórica, formulada por mulheres. O feminismo classista apresentou uma alternativa de análise histórica e social, por meio de uma perspectiva marxista (Gandhi, 2016).

Iniciei minha militância partidária aos 17 anos. Não diferente da maioria das mulheres jovens que decidem se organizar politicamente, enfrentei vários obstáculos oriundos do machismo existente na sociedade. Porém, essas experiências só me mostraram cada vez mais a necessidade de uma luta concreta contra o patriarcado e por uma sociedade sem opressão e exploração, ou seja, a práxis pedagógica do feminismo deve contribuir para a formação das mulheres para uma ação política transformadora da sociedade dividida em classes, machista e patriarcal (Silva, 2015).

Desenvolvemos alguns espaços importantes de formação política, principalmente para as mulheres. No ano de 2005, fui mentora e da comissão organizadora do evento intitulado “Semana 08 de março”, realizado na Faculdade de Educação (FACED) da UFC. Nesse espaço, resgatamos a história e, principalmente, o significado dessa data Do Internacional da Mulher (8 de Março). Debates importantes, como a participação das mulheres na pesquisa científica, literatura; as lutas e demandas para serem desenvolvidas como novas políticas de permanência das mulheres nas instituições de ensino superior; a história e exemplo das mulheres que lutaram contra a ditadura militar; a participação política nos espaços de poder e representatividade, bem como a luta contra a violência às mulheres.

Numa das edições da Semana 8 de Março, contamos com a ilustre palestra da Maria da Penha. Esse evento se tornou anual, sendo ampliado para escolas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), UECE e bairros periféricos de Fortaleza, CE. Ao todo, realizamos oito edições, com temas relevantes e atuais para as

mulheres em um momento onde não se viam tantas iniciativas como essa sendo realizadas.

No ano de 2011, participei de uma reunião, na cidade de São Paulo, para a fundação de um movimento de mulheres, hoje intitulado Movimento de Mulheres Olga Benário. O Movimento surgiu da necessidade da organização das mulheres brasileiras para lutar contra a violência, a opressão e a exploração da mulher e as injustiças existentes em nossa sociedade. Sua fundação ocorreu quando da formação da delegação brasileira à 1ª Conferência Mundial de Mulheres de Base, realizada na cidade de Caracas, capital da Venezuela, em março de 2011.

Éramos 21 representantes de nove estados brasileiros: Pará, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Em tal momento formativo, tive a oportunidade de representar o estado do Ceará na delegação durante o encontro, uma experiência que se apresentou como única, na qual pude trocar vivências com mulheres de vários países. No mesmo período pude participar também, em Caracas, do Seminário “Problemas da Revolução na América Latina”, organizado pelo Partido Comunista Marxista-Leninista do Equador (PCMLE), representando o Brasil com o apoio de mais três mulheres.

O papel dessa delegação foi fundamental dentro da articulação da América Latina, assumindo, entre outros países, a responsabilidade de organizamos a Conferência de Mulheres das Américas, realizada em maio de 2012, na cidade de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo. Em tal momento, houve a presença de lideranças femininas do Equador, Peru, Venezuela, Colômbia, Chile, Argentina e Uruguai, além de delegações de vários estados brasileiros, tornando-se uma grande experiência vivenciada por todas as mulheres que construíram e participaram dessa conferência.

Em maio de 2014, participo e organizo o I Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Olga Benário, na cidade do Recife-PE, com a presença de 300 mulheres de várias partes do Brasil. No encontro, fui eleita para integrar a Coordenação Nacional do Movimento de Mulheres Olga Benário.

O Movimento de Mulheres Olga Benário passou a se fortalecer no estado do Ceará. Organiza-se através de núcleos, por categoria e/ou cidades, que dedicam sua militância em atividades de organização das mulheres, formação política, campanhas solidárias de conscientização em bairros, escolas, universidades, promovendo lutas, atos de rua e ocupações. Essa responsabilidade me proporcionou a experiência de coordenar um

coletivo de mulheres, realizar formações políticas, desenvolver grupos de estudos, núcleos, lutas, palestras, atos e mobilizações.

Estive à frente do Olga com uma forte atuação desde 2011, realizando várias campanhas, atividades de denúncia, formações e agitação política das mulheres em diferentes espaços., a exemplo de campanha na cidade de Maranguape - CE, em conjunto com o Sindicato dos Profissionais da Educação de Maranguape (SINPROEMA), entidades e movimentos sociais com a “blitz” alusiva ao Dia Internacional de Combate à Violência Contra as Mulheres e em protesto ao feminicídio da professora Maria Célia de Oliveira Costa.

No ano de 2012, realizamos, em cinco bairros de Fortaleza, o projeto “Nossa história está oculta: Mulheres na luta contra a ditadura”, promovendo o resgate da memória de dez mulheres desaparecidas, assassinadas ou torturadas pela Ditadura Militar no Brasil; a IV Semana 08 de Março, com o tema: “A Organização das Mulheres das Américas na Luta contra a Opressão e a Crise Geral do Sistema Capitalista”; a I jornada Estadual de Lutas das Mulheres Cearenses, incluindo o ato “Chega de opressão e violência contra as mulheres”, com o intuito de marcar o lançamento da 1ª Conferência de Mulheres das Américas, além de intervenção política na praça do Ferreira, em alusão ao 25 de Novembro, Dia Internacional de Combate à Violência contra as Mulheres.

Em 2013, participei, como assessoria técnica, de reunião na Procuradoria Especial da Mulher para discutir o Núcleo de Atendimento ao Homem Autor de Violência Contra a Mulher (NUAH), de iniciativa do Juizado da Vara de Penas Alternativas, desenvolvido por meio de convênio com o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça e Secretaria de Justiça e Cidadania do Estado, realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.

O Olga Benário segue seu fortalecimento também nos meios institucionais e, no ano de 2014, sou convidada para a assessoria parlamentar da Deputada Estadual Eliane Novaes (PSB). Durante esse período organizei inúmeras atividades, como a construção da Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos das Mulheres, escrita do Dossiê sobre o funcionamento e estrutura das Delegacias em Defesa das Mulheres - DDM's, visitas de fiscalização parlamentar no Hospital da Mulher, atos em homenagem ao dia 8 de março, realizados em Fortaleza e Caucaia.

Em 2014, sou convidada para representar o Movimento de Mulheres Olga Benário na sessão solene realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em alusão ao 8 de março. Em abril, o Olga apoia a construção e participa do Encontro de Mulheres de

Amontada, Itapipoca - CE. Em julho do mesmo ano, a TV Jangadeiro convida o Movimento para participar do programa: “Novela da Gente”, com a temática da violência contra a mulher, além de entrevistas para rádios locais.

Em 2016, volto à universidade para terminar minha graduação em Pedagogia e organizo o Seminário *“Mulheres na Universidade: construindo uma nova perspectiva de gênero”*, em parceria com a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), que teve como uma das principais temáticas o assédio na educação superior, bem como a campanha desenvolvida pelo Olga “Assédio não é brincadeira, é crime!”, com a realização de debates, rodas de conversa e palestras em escolas, culminando na elaboração da cartilha “Assédio na Educação”.

CONCLUSÃO

FLAMEJANTE

A organização e militância no Movimento de Mulheres Olga Benário, somados ao processo de formação no curso de pedagogia, trouxeram-me algumas indagações sobre as metodologias específicas utilizadas pelo feminismo ao organizar as mulheres na defesa dos seus direitos. Iniciei um processo de autoavaliação sobre as mudanças que a minha militância e formação acadêmica trouxeram para minha vida. Hoje percebo coisas que antes eram naturalizadas, passei a reconhecer violências que vivi na infância e adolescência. O feminismo me deu condições não só de identificar, mas também de lutar contra as violências de gênero vividas cotidianamente.

Consequentemente, partindo dessas reflexões, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a temática *“Movimento de Mulheres Olga Benário: Pedagogia Feminista na ação política de Mulheres no Ceará”* (Colares, 2017). Nesse texto, pude aprofundar questões importantes sobre a pedagogia feminista como uma alternativa para uma educação não sexista. No seu conjunto, as pedagogias feministas se voltam para a interação ensino/aprendizagem com base nos valores e princípios feministas. Seus principais objetivos são acabar com a discriminação, o sexismo, a exploração e a opressão sexual, ou seja, combater o patriarcado. No entanto, o feminismo tem suas correntes teóricas e metodológicas, o que irá implicar nas diversas formas de contribuir com o combate à opressão da mulher a partir de modelos e práticas políticos-pedagógicas (Sardenberg, 2006).

Dessa forma, cada vez mais meu interesse por aprofundar essa reflexão foi crescendo e outras indagações foram surgindo dentro do contexto escolar, devido a minha pouca experiência, até então, na educação formal.

No ano de 2018, sou aprovada na seleção pública para professora temporária da rede municipal de Fortaleza. Nesse momento, pude desenvolver minhas experiências em sala de aula, passando a compreender mais ainda o quanto é necessário o desenvolvimento de alternativas de rompimento com uma educação sexista e que contribua para o fim da violência de gênero, que estimule e traga mudanças curriculares e metodológicas.

Outro ponto importante da pedagogia feminista é a sua contribuição para o debate de gênero na educação formal, com novas práticas pedagógicas, que estimulem as meninas e rompa com a educação sexista, androcêntrica e heteronormativa. Para Silva (2015, p. 97), “a pedagogia feminista pode servir de inspiração para uma perspectiva curricular preocupada com questões de gênero, na medida em que o currículo não possa ser separado da pedagogia”.

Em 2020, estive licenciada das minhas atividades de docência para participar do processo eleitoral como candidata à prefeitura municipal de Fortaleza, pelo recém criado partido Unidade Popular pelo Socialismo (UP), partido este que ajudei a fundar, após a articulação de vários movimentos sociais, entre eles o Movimento de Mulheres Olga Benário, e a conseguir seu registro no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) por acreditar que havia a necessidade de uma organização política que pudesse, de fato, nos representar e travar as lutas das mulheres e do povo oprimido brasileiro. Após ampla campanha popular, coletamos mais de 1,2 milhão de assinaturas na maioria dos estados e cidades do país e, no dia 10 de dezembro de 2019, a UP teve o seu registro aprovado.

Foi uma grande experiência a tarefa de representar a Unidade Popular em seu primeiro processo eleitoral, algo nunca vivenciado por mim. Foram grandes desafios: mulher disputando um espaço de poder institucional; vencer a timidez; encarar as entrevistas; transmitir, de forma simples, mas profunda, o programa político e conjunto das propostas para uma capital do porte de Fortaleza; fazer agenda de rua, mesmo diante da pandemia da Covid-19, mas conseguimos, coletivamente, realizar uma campanha propositiva e socialista, apesar do pouco recurso financeiro e espaço na mídia.

Posso afirmar que minha candidatura, além de popular, foi antifascista, pois em todos os espaços que estive, denunciei os crimes e a violência do Governo de Jair Bolsonaro e, principalmente, defendi o poder popular, sempre destacando a necessidade

de avançar nas lutas das mulheres enquanto classe, pois quando falamos em emancipação das mulheres, devemos levar em conta, como aponta Mészáros (2003), o ser emancipado, que significa mudar uma visão de mundo, pois envolve um indivíduo não mais alienado, mas um sujeito-histórico, capaz de assumir o seu papel na sociedade. Em novembro de 2020, volto para a rede municipal, mas em um novo momento, o regime de ensino virtual e à distância.

Em 18 de julho de 2022, o Movimento Olga realiza a primeira ocupação de mulheres no estado do Ceará, a Casa de Referência Preta Simoa, a 11ª ocupação realizada nacionalmente pelo movimento para a construção de espaços de luta, acolhimento e organização das mulheres contra a violência de gênero. Minha atividade como professora da rede municipal aumenta, passando a trabalhar em dois turnos, dividindo meu tempo entre trabalho e militância partidária. Em maio de 2023, realizamos o congresso estadual da UP, onde deixo a presidência estadual do partido, atualmente ocupada pela professora da rede básica, Sued Carvalho, a primeira mulher trans a assumir a presidência de um partido no estado.

A educação vive uma crise. Os professores não conseguem dar conta das demandas sociais apresentadas; as escolas convivem cotidianamente, como afirma Arroyo (2021), com filhos de mães e pais do desemprego, subemprego, no sobreviver mais elementar, vidas ameaçadas que chegam na escola pública. Doenças, exploração sexual, desnutrição, e a mortalidade infantil, continuam sendo denunciadas pela ONU e Unicef. As ameaças do direito à vida persistem como uma ameaça histórica para as “infâncias populares.”

É muito importante para nossa profissão as relações que vamos desenvolvendo na escola, sou grata as várias “pessoinhas” que conheci e levo comigo na minha trajetória como professora. Hoje/2025, estou lotada desde o início do ano letivo em uma escola próxima à minha residência. Pela primeira vez, em quase quatro anos de prefeitura, pude ficar o ano letivo na mesma escola – para quem é ou foi temporária sabe como se torna mais difícil exercer a nossa profissão quando não criamos vínculo com as turmas e a comunidade escolar –, quando não podemos desenvolver um trabalho a médio e longo prazo, e sem falar na instabilidade financeira que somos submetidas por conta das relações de precarização do trabalho.

De acordo com Imbernón (2022), apenas nas últimas décadas, após um período de constantes transformações, crises econômicas e sociais, observou-se a necessidade de novas perspectivas de atuação que promovessem outras formas de ver e interpretar a

realidade da educação. A formação continuada de professores, além de uma ferramenta estratégica que deve auxiliar a reflexão sobre a prática, a partir da teoria, deve também preocupar-se com a superação da desmotivação e acomodação dos professores buscando mudanças conceituais e atitudinais, fato que não ocorre.

A minha trajetória pessoal, política, profissional e acadêmica está interligada, hora uma tendo mais relevância que a outra. Continuo em um movimento dialético de construção do meu ser em todas as suas facetas. O ser-professora torna fundamental analisar de forma crítica e reflexiva o saber pedagógico sempre na busca de ressignificar a prática docente, pois segundo Tardif (2014), a prática docente mobiliza diversos saberes que são chamados de pedagógicos, ou seja, doutrinas ou concepções provenientes de reflexões de práticas educativas, com seus arcabouços teóricos e bases ideológicas, as quais terão influência do sistema vigente e nortearão a formação e prática dos professores.

Ou seja, se é a realidade que determina a consciência e não o contrário, concluímos que com o avanço das crises econômicas do capitalismo, o aguçamento da violência e do desemprego, o aumento da fascistização da sociedade, a classe trabalhadora terá cada vez mais seus direitos retirados, e a escola estará imersa nessa conjuntura.

A sociedade capitalista, para exercer seu papel de sociedade hegemônica, além dos seus intelectuais tradicionais (Gramsci, 2001), necessita dos diversos fatores da superestrutura que sobre ela se levantam. As igrejas, as escolas, as leis, a cultura e a arte são exemplos da base ideológica utilizada pela classe dominante.

Na obra *A ideologia Alemã*, Marx e Engels afirmam:

Uma vez que o Estado é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele (Marx; Engels, 2007, p. 89).

Afirmo dessa forma que a minha jornada como professora da educação básica continuará em perfeita harmonia com a militante, mãe, educadora social e mulher feminista classista. O processo de constituição da minha identidade perpassa por todos os momentos citados nessa autobiografia que, para mim, foi um exercício importante percorrer os caminhos que tracei, os que desviei, os que cai e, principalmente, os que levantei e segui adiante.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. González. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

COLARES, Paula Virgínia O. N. **Movimento de mulheres Olga Benário**: Pedagogia Feminista na ação política de mulheres no Ceará. TCC (Graduação) Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GANDHI, Anuradha. **Sobre as correntes filosóficas dentro do movimento feminista**. Edições Nova Cultura, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção Questões da Nossa Época Livro)

MARX; ENGELS. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O Século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Editora Unicamp; Boitempo Editorial, 2003.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas**. Feminismo, Ciência e Tecnologia. Salvador (BA): NEIM/ UFBA: REDOR; 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

CAPÍTULO 5

PERCURSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS DE UMA MENINA DO CAMPO³

Terezinha Alves Farias Lima

INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo narrar os momentos significativos da minha trajetória pessoal e profissional. Por meio de um resgate de memórias, revisito minha infância no campo até a transição para a cidade, onde fui morar com meus avós para ter acesso à educação.

Neste texto, reflito sobre minha história de vida e formação, explorando o percurso que me trouxe até aqui e os aspectos que contribuíram para que eu me tornasse professora. Sob essa perspectiva, o objetivo é resgatar momentos marcantes que me moldaram como pessoa e como educadora. A metodologia adotada foi do tipo pesquisa narrativa (auto)biográfica, configurando-se como um relato de experiência sobre minha trajetória pessoal e profissional.

A narrativa percorre desde meu ingresso na escola, passando pelos anos do Ensino Fundamental e Médio, destacando tanto os aspectos positivos quanto os desafios que enfrentei como estudante da educação pública. Além disso, o texto explora minha mudança para outro estado em busca de melhores oportunidades de emprego e condições de vida, o início da minha vida profissional com o primeiro emprego e o ingresso no curso de Pedagogia, que marcou um novo capítulo na minha formação e carreira.

Relato também o nascimento dos meus filhos e as minhas experiências como professora contratada no município de Fortaleza, CE, além de minha atuação como coordenadora no município de Caucaia, CE, onde, após ser aprovada em concurso público, resido e exerço a função de professora na Educação Infantil e nas séries iniciais. Nessas funções, enfrentei realidades desconhecidas para as quais minha formação inicial não me preparou, o que exigiu um investimento contínuo em formações complementares para superar essas lacunas e atender às demandas do campo educacional com competência.

³ Por se tratar de minha história de vida, alguns trechos trazem uma semelhança com uma publicação feita no livro: *A potência da escrita autoral: resgate do orgulho docente*, organizado por Simeia Goularte e Karen Justo no ano de 2023.

ADENTRANDO MINHA CAIXINHA DE MEMÓRIAS

“A memória guardará o que vale a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”.

(Eduardo Galeano).

Sou Terezinha Alves Farias Lima, professora, brasileira, natural de Castelo do Piauí, estado do Piauí. Nasci no dia 10 de junho de 1977. Filha de Francisca Alves da Silva, piauiense, e Valdex Gonçalves Farias Brito, cearense.

Conforme Josso (2004), a metodologia das histórias de vida em formação sugere o uso da narrativa como caminho, pois ela possibilita expressar a singularidade e, ao mesmo tempo, enxergar o universal. Além disso, permite perceber o caráter processual da formação e da vida, conectando diferentes espaços, tempos e dimensões de nós mesmos na busca por uma sabedoria de vida.

Nesse sentido, minha conexão com a educação está profundamente enraizada no início da minha história de vida, refletindo tanto as oportunidades quanto as limitações impostas pelo contexto em que cresci. Nasci no campo, em uma comunidade do interior do Piauí onde não havia escola, um fato que por si só evidencia as desigualdades no acesso à educação em áreas rurais. Essa ausência de escolas locais destaca uma falha estrutural que ainda persiste em muitas regiões do Brasil, limitando as possibilidades de desenvolvimento educacional para crianças como eu.

Sou a terceira de cinco irmãs e um irmão, o que, em um contexto rural, pode sugerir uma dinâmica familiar em que a responsabilidade pela educação dos filhos é, muitas vezes, delegada a soluções improvisadas. Aos seis anos, precisei me mudar para a cidade para viver com meus avós e ter acesso à educação, seguindo o mesmo caminho que minhas duas irmãs mais velhas já haviam trilhado. Essa necessidade de deslocamento para garantir a escolarização revela a dura realidade enfrentada por minha família e por muitas famílias que residem em comunidades no campo, onde a educação básica ainda é tratada como um privilégio.

A decisão de minha mãe de mudar-se definitivamente para a cidade foi motivada não apenas pelo acesso à educação, mas também pela necessidade de garantir um futuro mais estável e promissor para seus filhos. Entretanto, essa mudança forçada também ilustra a ruptura que muitas famílias que vivem no campo enfrentam, abandonando suas raízes em busca de oportunidades que deveriam ser garantidas em qualquer lugar.

Não posso refletir sobre a minha formação sem evocar a figura do meu avô paterno, cuja ênfase constante na importância de estudar moldou profundamente meu entendimento do valor da educação. Para ele, a formação acadêmica não era apenas uma conquista individual, mas um poderoso instrumento de transformação social e um meio para alcançar uma mudança de vida significativa. Seu sonho era ver seus filhos e netos formados, uma aspiração que revela tanto uma visão de futuro quanto uma crença na educação como veículo de mobilidade social.

Como meu avô morava na cidade, onde havia escolas, ele trouxe cada um dos netos para viver com ele e estudar. Esse gesto, apesar de sua generosidade, reforça as dificuldades enfrentadas pelas comunidades rurais no acesso à educação, desafios que ainda perduram nos dias de hoje.

Após a mudança para a cidade e a necessidade de nos adaptarmos a uma nova realidade, só anos depois conseguimos adquirir nossa própria casa. No entanto, esse avanço foi acompanhado de inúmeras dificuldades financeiras, pois apenas minha mãe trabalhava para nos sustentar. Meu pai havia nos deixado por um período e retornou apenas quando eu já era adolescente. Essa situação não representou apenas um desafio logístico, mas também uma luta constante para garantir nossa sobrevivência e assegurar o nosso acesso contínuo à educação.

Na cidade de Castelo do Piauí, estudei na mesma escola, a Unidade Escolar Professor Pires Gayoso, da primeira à quarta série⁴, como eram chamadas na época. Essa era uma escola pública, e, apesar das boas lembranças das colegas e professoras que indicam um ambiente positivo, reconheço que essa experiência pode ter sido limitada por questões estruturais que refletem contradições e desafios comuns às escolas públicas em regiões interioranas.

Por conta da minha idade, aos seis anos, fui matriculada diretamente na primeira série do Ensino Fundamental, sem passar pelo Jardim de Infância, como era conhecida na época a Educação Infantil. Essa inserção imediata no ensino formal, apesar de ter sido uma adaptação necessária, fez-me refletir sobre as lacunas educacionais e sociais que surgem quando etapas cruciais do desenvolvimento infantil são negligenciadas ou subestimadas.

Quando comecei a estudar nessa escola, já sabia escrever meu nome e conhecia as letras do alfabeto, graças ao ensino que minha mãe me proporcionou em casa. Percebo

⁴ Optei por utilizar a nomenclatura vigente na época, uma vez que as alterações só ocorreram no ano de 2006. Alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 ampliaram a duração do Ensino Fundamental para nove anos.

a importância do ambiente familiar no preparo inicial para a escolarização formal, um privilégio que nem todas as crianças têm. Por esse motivo, fiquei apenas alguns meses na série inicial antes de ser transferida para a série posterior, pois fui considerada avançada demais para continuar naquela turma. Essa aceleração foi um reconhecimento do meu potencial, porém hoje me questiono se realmente beneficiou meu processo de aprendizagem a longo prazo.

Esse dilema se tornou evidente ao chegar à quarta série, quando fui reprovada por dois pontos na disciplina de Matemática e tive que repetir o ano. Isso sugere que, apesar do avanço inicial, a aceleração pode ter criado lacunas no meu aprendizado, especialmente em áreas como a Matemática, que exigem uma base sólida e contínua.

Da quinta à oitava série, estudei em outra escola, a Unidade Escolar Eulina Campos, uma instituição pública estadual que representou a transição para um novo contexto educacional. A experiência de transitar para outra instituição me trouxe desafios e oportunidades, mas também destacou a fragmentação e as desigualdades do sistema educacional brasileiro, no qual a qualidade e a continuidade da educação podem variar amplamente entre diferentes instituições. Essa fragmentação ficou ainda mais evidente quando, na sexta série, fui reprovada em Matemática por uma diferença mínima de 75 décimos.

A reprovação não apenas desmotivou meu desempenho acadêmico, como também ressaltou a rigidez do sistema de avaliação, que, assim como a qualidade de ensino, falhava em considerar as condições e os contextos individuais dos educandos. Felizmente, minha compreensão de que as pessoas possuem diferentes aptidões ajudou a amenizar o impacto dessa reprovação.

Essa percepção demonstrou minha capacidade de adaptação e resiliência diante das deficiências do sistema educacional, que, ainda nos dias atuais, frequentemente não consegue atender às necessidades diversificadas dos estudantes. A reprovação, embora desafiadora, sublinhou ainda mais a necessidade de um sistema educativo que valorizasse e apoiasse as múltiplas formas de aprendizagem e competência.

Concluí o Ensino Fundamental em 1993 e ingressei no segundo grau (hoje Ensino Médio) na Unidade Escolar Francisco Sales Martins. Tenho orgulho de registrar o nome das escolas pelas quais passei, pois isso revela a importância simbólica dessas instituições em minha trajetória, mas reconheço que, embora essas instituições desempenhem papéis importantes na formação pessoal e profissional, a realidade de que muitas escolas enfrentam desafios estruturais e de recursos deve ser reconhecida. As

dificuldades que enfrentei em disciplinas como as ciências exatas refletem a carência de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes.

Felizmente, nessa nova etapa, tive a sorte de contar com amigos que me apoiaram e com professores que avaliaram não apenas minhas notas, mas também minha participação e engajamento. Esse aspecto da avaliação destacou um avanço na prática pedagógica, reconhecendo que o processo educacional deve considerar habilidades e competências além das avaliações escritas. Dessa forma, concluí o segundo grau no ano de 1996 e fui aprovada em terceiro lugar na turma. Um marco significativo, mas que precisa ser analisado dentro do contexto de um sistema educacional que frequentemente prioriza a competição e a *performance* individual em detrimento do desenvolvimento equitativo e inclusivo.

O próximo passo em minha jornada acadêmica, a busca pela formação superior, alinha-se ao sonho do meu avô e se torna também meu objetivo pessoal, refletindo como as aspirações familiares podem moldar e motivar nossos objetivos pessoais. No entanto, é importante que essa aspiração seja sustentada por uma reflexão crítica sobre como o sistema educacional pode ser transformado para melhor atender às necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

Aos dezenove anos, no ano de 1997, mudei-me para o estado do Ceará em busca de oportunidades de emprego, refletindo uma mobilidade que é comum entre aqueles que buscam melhorar suas condições de vida em um país com desigualdades regionais significativas. No ano seguinte, 1998, comecei a trabalhar em uma clínica de estética e enfrentei a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, uma realidade que os jovens da classe trabalhadora frequentemente enfrentam ao tentar melhorar sua situação econômica enquanto perseguem seus sonhos acadêmicos.

Nessa persistência, consegui manter o foco em meus objetivos, mesmo diante das dificuldades. Eu trabalhava durante o dia e, à noite, frequentava um cursinho pré-vestibular. Embora tenha tentado o vestibular para Enfermagem e não tenha conseguido aprovação, essa experiência revelou o desafio e a competição no acesso a cursos superiores, muitas vezes agravados por condições socioeconômicas que limitavam as oportunidades de sucesso. No ano de 2001, após três anos no Ceará e já casada, tive meu primeiro filho, Victor.

A chegada de um filho geralmente acarreta um novo conjunto de responsabilidades e desafios que podem, muitas vezes, dificultar a continuidade dos estudos e a realização de objetivos profissionais. No entanto, no meu caso, essa situação não me impediu de

avançar, graças ao apoio fundamental do meu esposo Damasceno, que me incentivou a prosseguir com meus estudos e a buscar novas oportunidades profissionais.

Quando Victor completou seis meses, surgiu a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Embora a Pedagogia não tivesse sido minha primeira escolha, decidi seguir por essa área de forma pragmática, percebendo as oportunidades de crescimento pessoal e profissional que ela oferecia. Optar pela Pedagogia me fez refletir sobre o papel essencial da educação e o desejo de contribuir de forma significativa para a formação de outras crianças.

Na época, enquanto ainda trabalhava na clínica de estética e não estava envolvida diretamente com escolas, apliquei os conhecimentos que adquiri no curso de Pedagogia na educação do meu filho. Essa experiência mostrou a importância da integração entre teoria e prática, evidenciando como os conhecimentos pedagógicos podiam ser aplicados no cotidiano familiar. Isso enriqueceu minha formação tanto profissional quanto pessoal.

Após concluir a graduação em 2004, dois anos depois fiz uma especialização em Psicopedagogia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Concluí o curso em 2008, direcionando minha monografia para investigar as dificuldades de aprendizagem em Matemática. Essa escolha refletiu minha busca crítica e reflexiva para entender os desafios que eu mesma enfrentei e que muitos alunos enfrentam na escolarização.

A pesquisa sobre essas dificuldades não apenas visava superar barreiras pessoais, mas também contribuir para a criação de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, promovendo uma compreensão mais profunda das necessidades educacionais das crianças. Trabalhos oriundos dessa especialização, concluída em 2008, foram publicados posteriormente (Lima, Nascimento, Brito 2022a), (Lima; Nascimento, 2022b), evidenciando o impacto duradouro dessa formação na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

No ano de 2008, tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora em uma escola pública no município de Caucaia-CE, onde resido. Essa experiência foi uma fonte significativa de aprendizado e consolidou minha decisão de seguir a carreira docente. No entanto, essa experiência também me mostrou as complexidades e os desafios enfrentados por profissionais da educação, especialmente em contextos com recursos e apoio limitados. Minha decisão de seguir a carreira docente despertou em mim não apenas um desejo profundo de ensinar, mas também um compromisso com a melhoria das condições educacionais e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A JORNADA EM BUSCA DE UM SONHO

Após três meses na coordenação, fui aprovada em um processo seletivo para professor substituto em Fortaleza, CE e trabalhei por três anos como professora contratada. Esse período marcou o início da minha trajetória como docente na educação básica, especificamente no Ensino Fundamental. Enfrentei uma série de desafios, incluindo salas de aula superlotadas e a necessidade de lidar com educandos em diversos níveis cognitivos. Esses desafios são típicos do sistema educacional brasileiro, no qual as condições de ensino frequentemente não atendem às necessidades individuais das crianças, refletindo uma falta de recursos e políticas que assegurem uma educação de qualidade para todos.

Ao longo do tempo, com o apoio de uma colega professora que se tornou uma grande fonte de inspiração e suporte, aprendi a lidar com os problemas individuais dos alunos e outros obstáculos comuns ao processo de ensino-aprendizagem. Essa colega desempenhou um papel fundamental na minha vida, oferecendo orientação e suporte, atitudes essenciais em contextos educacionais desafiadores.

No ano de 2011, fui aprovada no concurso público da prefeitura de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza, e designada para trabalhar em uma escola na comunidade de Pinhões, zona rural do município. A designação para a Educação Infantil representou um novo desafio, pois eu ainda não havia trabalhado com crianças pequenas e a formação recebida na faculdade não contemplava adequadamente essa faixa etária. A falta de uma rede de apoio dentro da escola, especialmente a ausência de outras professoras de Educação Infantil, e a estrutura inadequada da escola, com apenas uma sala de Educação Infantil, agravaram ainda mais o desafio.

Kramer (2003) sublinha a importância de reconhecer a Educação Infantil como um espaço de formação cultural e de ver as crianças como sujeitos plenos, ativos e históricos, capazes de contribuir para a construção de significados e saberes em seu próprio contexto social. No entanto, a realidade da escola não refletia essas premissas, devido à falta de recursos e infraestrutura.

No primeiro dia com as crianças, a visão de algumas chorando e a sensação de inadequação me fizeram questionar a minha presença ali. Esse cenário expôs a discrepância entre a teoria e a prática, em que a falta de suporte e a estrutura precária podem dificultar a implementação de uma educação culturalmente rica e inclusiva.

Com o tempo, adquiri experiência e aprendi a lidar com as crianças, adaptando os conhecimentos pedagógicos à realidade da escola. A experiência de ser mãe e a aplicação desses conhecimentos na educação do meu filho foram essenciais para superar as dificuldades. Além disso, o apoio de colegas que conheci no município foi crucial para meu desenvolvimento profissional. No entanto, a falta de recursos e materiais adequados inicialmente dificultou meu trabalho. Essa carência me levou a investir em livros de histórias e outros materiais que considerei essenciais para o trabalho com as crianças, evidenciando a necessidade de buscar soluções práticas para garantir um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Apesar dos muitos desafios e da falta de estrutura, minha persistência e a forte conexão com a escola ajudaram-me a superar as dificuldades e a alcançar realizações significativas. Vejo que essa experiência não apenas destacou os desafios enfrentados em contextos educacionais desfavorecidos, mas também a importância da resiliência e do compromisso do educador em promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, mesmo em condições adversas.

Quando comecei a exercer minhas atividades na Escola Lauriano Braz Xavier, onde ainda leciono, deparei-me com uma realidade que remete ao descaso histórico com a educação no campo, observada há mais de vinte anos na minha própria vivência. Enfrentei a mesma estrutura precária, a falta de espaços adequados, a carência de pessoal qualificado e as dificuldades de deslocamento, tanto para alunos quanto para professores. Esses problemas ilustram a persistência das desigualdades no sistema educacional brasileiro, particularmente nas áreas rurais, onde as condições são frequentemente insuficientes para garantir uma educação de qualidade.

Além desses desafios, surgiu um problema complexo e anteriormente desconhecido para mim: a organização escolar em classes multisseriadas. Essa modalidade, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), visa assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação, mesmo quando o número de estudantes é insuficiente para formar turmas de séries distintas. No entanto, a implementação dessa abordagem revela uma série de dificuldades práticas e pedagógicas. Em um ambiente multisseriado, o desafio de lidar com diferentes níveis de aprendizado é ampliado pela necessidade de gerenciar várias séries e idades em uma única sala de aula, com apenas um professor responsável.

No período da manhã, eu lecionava na Educação Infantil, com crianças de dois a cinco anos de idade em uma mesma sala, e, à tarde, trabalhava com turmas de 1º e 2º

anos do Ensino Fundamental. Essa situação refletia a falta de especialização e de formação adequada para lidar com a complexidade das necessidades educacionais específicas de cada faixa etária e série. A ausência de capacitação específica para a atuação em escolas do campo e a falta de experiência com a Educação Infantil foram desafios significativos que precisei enfrentar.

O município oferecia formações para os educadores, mas a política de formação variava conforme a gestão, e, no caso das turmas multisseriadas, às vezes, o professor precisava escolher a respeito de qual turma iria receber a formação. Essa situação evidenciava a falta de uma formação específica e contínua, essencial para enfrentar os desafios particulares das turmas. Essa ausência de formação direcionada para as especificidades do campo revelou uma lacuna significativa, refletindo uma deficiência na preparação dos professores de Pedagogia. O curso que frequentei não me capacitou adequadamente para a função que exercia na época, o que gerou em mim uma sensação de angústia e a necessidade de buscar mudanças.

No ano de 2014, tive meu segundo filho, Murilo, mas continuei trabalhando na mesma escola. Embora eu tenha considerado a possibilidade de mudar para uma escola mais próxima de minha casa, não consegui romper os laços com o local. Lá, eu me reencontrava com a criança que fui um dia no campo, e tudo naquele ambiente evocava minha infância.

Como professora, sempre acreditei na importância da formação continuada. Por isso, entre os anos de 2015 e 2016, participei de uma experiência formativa da Escola da Terra do Ceará, desenvolvida pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Essa formação foi importante para entender como trabalhar em um contexto com suas particularidades e especificidades, como o ambiente do campo, bem como para compreender a luta pelo direito à educação, uma conquista alcançada, com muita persistência, ao longo da história do Brasil. A ausência de formações específicas voltadas para a Educação do/no campo representa um desafio urgente e necessário a ser superado para os profissionais que atuam nessa área (Lima; Pereira, 2016).

No ano de 2022, ingressei em um curso de Especialização em Educação do Campo, também ofertado pela UFC, o qual concluí em 2023. O curso foi direcionado especificamente para profissionais que atuam no contexto rural, uma área em que sempre acreditei que a mudança na prática educativa exigia uma transformação na formação dos profissionais envolvidos. Participar desse curso representou um passo importante para

aprimorar minha prática docente e contribuir para a evolução da Educação do Campo. Ainda assim, as escolas localizadas no campo brasileiro, apesar dos esforços políticos voltados a elas, enfrentam as dificuldades impostas por uma sociedade de classes antagônicas, onde predominam políticas essencialmente assistencialistas (Lima; Freire, 2024).

Enxerguei o curso de especialização como uma oportunidade crucial para enfrentar um desafio persistente e urgente enfrentado pelos profissionais da educação no campo: a carência de formações específicas que contemplem a realidade desses profissionais. A necessidade de uma formação que compreenda os desafios diários enfrentados por quem trabalha em turmas multisseriadas é evidente. Esse cenário demonstra a carência de uma formação que vá além do básico e reconheça a complexidade do trabalho educacional em contextos do campo, onde a gestão de diferentes séries e idades em uma mesma sala é um desafio significativo. Trabalhar com turmas multisseriadas não é uma tarefa simples e demanda um aprofundamento que nem sempre é oferecido pelas formações convencionais.

Inconformada com a situação, decidi investir ainda mais na minha formação, visando a uma ascensão profissional, e ingressei no mestrado no ano de 2022, com conclusão realizada no ano de 2024, no qual estou pesquisando sobre práticas de letramento na Educação Infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski) e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani). Contudo, à medida que aprofundava meus estudos, percebi a carência de formações específicas voltadas para a Educação Infantil, um campo que exige um entendimento profundo para atender às crianças com responsabilidade e respeito aos seus direitos. Por isso, defendo que a Educação Infantil seja um espaço de formação e educação das crianças na escola, sustentado por uma perspectiva crítica e emancipadora.

Nesse sentido, publiquei dois poemas infantis voltados para a Educação do Campo (Lima, 2024b; 2024c), com o objetivo de sensibilizar as crianças para as realidades do ambiente em que vivem e estimular seu senso crítico e pertencimento. Essas produções literárias buscam não só enriquecer o repertório cultural das crianças, mas também contribuir para a construção de uma visão mais consciente sobre sua própria comunidade e identidade.

Para aprofundar essa visão, tive a oportunidade de ingressar em grupos de estudos como o EDUCAMPO, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, coordenado pela professora Dra. Clarice Zientarski, Núcleo de Base HISTEDBR-UFC,

além do Grupo de Estudos em História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB/UECE), que passei a integrar em 2023, coordenado pela professora Dra. Núbia de Araújo. A essas professoras e outras mais que contribuem com esses grupos de estudos, agradeço imensamente pelas contribuições fundamentais na minha formação, pelos conhecimentos compartilhados, pela amizade e confiança.

Ainda em 2023, fui eleita pela segunda vez para compor a diretoria ampliada do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Caucaia-CE (SINDSEP), como representante das escolas localizadas na região da BR-020. Além disso, faço parte da Associação dos Educadores da Educação do Campo de Caucaia (AMECAMPO). Vejo essas oportunidades como fundamentais para meu aprendizado coletivo, tanto em defesa dos direitos da classe trabalhadora quanto no fortalecimento da luta pela garantia dos direitos de todos que integram a Educação do Campo em Caucaia, CE.

Neste ano de 2025, continuo trabalhando na mesma escola, imersa em um processo de transformação contínuo. Reconheço o avanço significativo que consegui realizar dentro das minhas possibilidades e limitações. Apesar de a escola ter passado por uma reforma, a estrutura ainda apresenta limitações e os desafios persistem. No entanto, a mudança na minha maneira de ver e pensar a educação tem sido substancial. Com base nos conhecimentos adquiridos, busco desenvolver práticas pedagógicas que garantam às crianças o acesso aos saberes historicamente acumulados, respeitando suas culturas e direitos, de modo a promover uma educação crítica, inclusiva e que contribua para sua formação plena como sujeitos históricos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre minha trajetória e os caminhos que me conduziram à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais revelou tanto o quanto avancei como o quanto ainda preciso evoluir. Esse exercício de revisitar minhas memórias escolares e refletir sobre minha formação me permitiu perceber como meu percurso e minha história são fundamentais na construção da minha identidade profissional. Além disso, pude observar de que modo aspectos como minhas condições de vida, as circunstâncias de trabalho e as políticas públicas voltadas para a educação moldaram minhas escolhas e minha trajetória formativa.

Nesse processo, relembrei pessoas importantes, embora sem citar nomes específicos: minha família, esposo, filhos, amigos, professores, as crianças e seus

familiares, colegas de trabalho e muitos outros que cruzaram meu caminho. Cada um deles teve um papel significativo na construção da minha história, e, de certa forma, minha trajetória se entrelaçou com a deles, tornando-se uma parte de suas vidas também.

O conhecimento adquirido por meio dessas formações continuadas é, para mim, fundamental não só para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também para promover a formação integral das crianças em suas múltiplas dimensões. Trabalhar com crianças no contexto do campo resgata a simplicidade da vida, mantendo viva a lembrança das minhas origens e da trajetória que me conduziu até aqui.

Ao concluir esta narrativa, reconheço que minha trajetória me transformou profundamente. Hoje, sou capaz de compreender aspectos de minha vida pessoal e profissional que antes me eram desconhecidos. Essa jornada me tornou uma pessoa mais analítica e crítica, bem como mais acolhedora e consciente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e guerra**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. **Pátio Educação Infantil**, ano 1, n. 2, ago./nov. 2003.

LIMA, T. A. F.; PEREIRA, K. R. C. A Educação do/no campo e a realidade na zona rural de Caucaia-CE: uma reflexão sobre a prática docente e a formação dos professores. *In*: IV colóquio nacional e I encontro internacional marxismo, teoria crítica e filosofia da educação: democracia e formação humana em debate, 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2016.

LIMA, T. A. F.; NASCIMENTO, G. R. M.; BRITO, S. A. F. O professor de Matemática das Séries Iniciais: uma reflexão sobre a prática escolar diante das dificuldades de aprendizagem. *In*: OLIVEIRA, Arusha Kelly Carvalho de; SILVA, Enedina Soares da; ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo *et al.* (Org.). **Literatura Popular**: memórias e resistências. Fortaleza: IMPRECE, 2022a. v. 7, p. 479-494.

LIMA, T. A. F.; NASCIMENTO, G. R. M. Dificuldades e distúrbios que interferem no aprendizado da matemática nas séries iniciais. *In*: NETA, Josefa Gomes; CAMPOS, Vitor Bandeira; FEITOSA, Maria Ariadny Moreira (Org.). **Educação**: reflexão, metodologia ativa e inovação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2022b. v. 2, p. 191-200.

LIMA, T. A. F. Uma menina do campo. In: GOULARTE, Simeia; JUSTO, Karen. (Org.). **A potência do registro autoral**: resgate do orgulho docente. Recife: Even3 Publicações, 2023, v. 1, p. 121-129.

LIMA, T. A. F.; FREIRE, P. A. R. Análise e diagnóstico do Projeto Político Pedagógico da Escola Lauriano Braz Xavier na perspectiva da Educação do Campo. In: XVI Jornada do HISTEDBR VI Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia Histórico-Crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho 40º aniversário do livro 'Escola e Democracia', do Professor Dermeval Saviani, 2024, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Even3, 2024a. v. 01. pp. 1-5.

LIMA, T. A. F. P palhaço Pimpom. In: ARAÚJO, Rosalina; ARAÚJO, Socorro. **Poesiart com as infâncias 2**: poemas para crianças desde bebês. Fortaleza: Yares Gráfica e editora, 2024b. pp. 30-31.

LIMA, T. A. F. A criança e o girassol. In: ARAÚJO, Rosalina; ARAÚJO, Socorro. **Poesiart com as infâncias 2**: poemas para crianças desde bebês. Fortaleza: Yares Gráfica e editora, 2024c. pp. 144-145.

CAPÍTULO 6

MEMÓRIAS DE EDUCADORES CEARENSES: TRAJETÓRIAS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Iara Rute Morais de Oliveira da Silva
Kevin Cristian Paulino Freires
Luciana de Souza Silva*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever a trajetória pessoal e profissional dos professores do Ceará: Iara Rute Morais de Oliveira da Silva, Kevin Cristian Paulino Freires e Luciana de Souza Silva. O relato de suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais será enriquecido com contextos históricos, políticos e sociais, traçando paralelos com eventos significativos que moldaram suas carreiras e personalidades. Cada um dos três traz uma perspectiva única, resultando em um memorial coletivo que reflete a diversidade de suas experiências e a força de suas contribuições para a educação, bem como o fortalecimento do coletivo de professores que busca se qualificar e intervir na transformação do mundo a partir de suas histórias.

TRAJETÓRIA DE IARA RUTE MORAIS DE OLIVEIRA DA SILVA

Me chamo Iara Rute Morais de Oliveira da Silva, nascida no dia 8 de janeiro de 1985, na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil. Sou filha de Maria das Dores Morais Nunes, maranhense, da cidade de Caxias e Valdir de Oliveira dos Santos, cearense. Atualmente sou professora efetiva na Educação Básica do município de Maranguape.

Sou filha caçula de Valdir, pai cearense e Dorinha, mãe maranhense trago em minhas raízes a cultura dos dois estados. Eles se separaram quando eu tinha uns 9 anos, por esse motivo eu digo que sou “filha da mãe” não de forma pejorativa, mas por me tornar o que sou e por todo o esforço que minha mãe fez para nos educar (eu e mais dois irmão mais velhos que eu, Jaques e Hilda).

Minha educação vem dos ensinamentos que minha mãe recebeu dos meus avós e de uma fé cristã, repassada para mim desde criança, o que me ajudou a enfrentar e vencer as dificuldades da vida.

Fiz o meu Ensino Fundamental e Médio todo em escola pública, sou fruto da escola pública e para ter acesso ao nível superior público tentei quatro vestibulares sendo aprovada no último no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2011.1.

Atualmente sou Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) finalizado em 2024, especialista em Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação (IFCE), terminado no ano de 2019 e sou pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará, formada em 2016. Participo do Grupo de Estudos em História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB/UECE), no qual desenvolvemos debates abordando a natureza onto-histórica do trabalho e educação, analisando as dimensões teóricas das concepções da Pedagogia Brasileira, no campo da formação de professores no Brasil (Silva, *et al*, 2023).

Desde a graduação pesquisei sobre a formação inicial de professor no curso de pedagogia. Nesse curso meu trabalho monográfico foi sobre “As implicações do trabalho na formação do aluno trabalhador no curso de pedagogia da UECE” (Silva, 2016), tendo como orientadora a professora Rosa Barros. Este estudo me permitiu ampliar os conhecimentos sobre a formação dos professores suscitando novos questionamentos que me levou a querer continuar me aprofundando no tema pesquisado. Iniciei como professora em 2017 participando do programa “Aprender Mais”, em uma escola de Maracanaú, já que ainda não tinha experiência na área da Educação, a minha prática tinha sido somente nos estágios supervisionados que aconteceram na universidade.

Em 2015 prestei concurso para Secretaria Municipal de Educação do município de Maranguape sendo aprovada e assumindo em julho de 2017. Em 2018 passei e assumi como professora uma seleção na prefeitura de Fortaleza e fiquei atuando como docente nos dois municípios até 2021 quando o meu contrato foi encerrado na prefeitura de Fortaleza, CE.

No final desse mesmo ano fui aprovada em outra seleção no município de Fortaleza e para assumir tive que pedir afastamento das minhas atividades no município de Maranguape sendo professora do município de Fortaleza durante dois anos por 200 horas neste processo no ano de 2022 iniciei o mestrado em educação na UFC.

Conforme conta minha mãe, “comecei” como professora ainda criança quando colocava minhas bonecas sentadas para dar aula para elas. Outro momento que trabalhei com educação foi na escola bíblica da igreja que frequento. Ao crescer relutei em seguir por esse caminho, mas não tinha outra profissão em mente.

Terminei o Ensino Médio em 2003, quando prestei o primeiro vestibular para o curso de História. Após este, prestei mais dois vestibulares para o mesmo curso, ficando apenas entre os classificáveis. Após 8 anos de estudos sem alcançar o objetivo almejado, me determinei e me dediquei aos estudos no cursinho, em 2010 prestei o vestibular na Faculdade Cearense (FAC) e na UECE para o Curso de Pedagogia, seguindo uma orientação de minha mãe.

Obtive aprovação nas duas faculdades optando por cursar Pedagogia na UECE iniciando em 2011.1. Me encantei com o curso e com tudo que aprendi. Porém, sempre precisei trabalhar para ajudar no sustento familiar. A partir de uns 12 anos comecei a vender comida nas ruas com minha mãe, já na adolescência começamos a vender salgadinhos para o lanche da tarde tanto nas ruas, como em empresas e começamos a fazer tudo de comidas para festas, incluindo os bolos confeitados. No fim de 2008 comecei a trabalhar em uma livraria no shopping Aldeota na cidade de Fortaleza, onde trabalhei até início de 2012 quando assumi a bolsa na faculdade.

Durante esse período na graduação na UECE, fiquei um ano como bolsista de iniciação científica como monitora na disciplina “Introdução à Educação” ministrada pela profa. Dra. Maria Luísa de Aguiar Amorim. O contato que tive com uma professora de história no ensino médio e com a Profa. Maria Luísa me incentivaram a adentrar na profissão de docente.

Como queria estudar para fazer mestrado fiz o concurso do município de Maranguape, que eram 100 horas. Em 2018 fiz a seleção no IFCE, obtendo a aprovação e fazendo especialização no campus de Maranguape. Por causa de minha situação de classe social, sempre precisei estudar e trabalhar, desde a graduação pesquisei sobre a formação do aluno trabalhador do Curso de Pedagogia e como se dá sua formação inicial na sociedade capitalista atual, estas pesquisas são relevantes academicamente pois nos faz ter um olhar para as influências da sociedade capitalista na formação do pedagogo e como tem ocorrido a formação desse profissional na sociedade vigente.

Foi ainda na graduação que conheci os autores que me auxiliam a entender a sociedade atual, como Marx e Lukács, a formação docente brasileira como Saviani, e Paulo Freire que ajudam a embasar minha atuação em sala de aula e ter um olhar crítico da sociedade atual me fazendo compreender minha função social e educacional.

TRAJETÓRIA DE KEVIN CRISTIAN PAULINO FREIRES

Me chamo Kevin Cristian Paulino Freires, filho de Sionara de Oliveira Paulino e Francisco Márcio de Souza Freires, nascido no dia 23 de fevereiro de 2002, na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil.

Atualmente, sou professor-formador substituto na Prefeitura Municipal de Caucaia, na Educação Básica do Município e professor do cursinho UECE Vest da Universidade Estadual do Ceará.

Sou filho de pai e mãe cearenses, no qual trago em minhas raízes à cultura nordestina cearense. Além disso, sou filho de pais separados, por esse motivo afirmo que só sou o que sou hoje por conta de todas as pessoas que cuidaram de mim ao longo da minha vida, pois sempre migrei de residência em residência por não ter meus pais próximos a mim. Pessoas como Francisca Viana Paulino (tia de 2º grau), Angela Maria da Silva (amiga) e José Ribamar Viana Paulino (avô) cuidaram de mim e me auxiliaram em parte considerável da minha vida.

Dessa forma, minha educação vem dos ensinamentos que aprendi na escola, nas experiências que obtive em cada residência e com meus familiares.

Nessa perspectiva, cabe salientar que sou filho e oriundo de uma educação integralmente de escola pública, tendo cursado escolas municipais, estaduais e até federais. Ainda, e não menos importante, para conseguir certo acesso ao Ensino Superior, fiz vestibulares e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual obtive algumas aprovações, tais com; Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Unicamp Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC). Tendo dito isso, pode-se dizer que decidi cursar a minha licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no qual ingressei no ano de 2021.

Ademais, hoje, estou na condição de mestrando em educação pela *Universidad Europea del Atlántico (UNEATLÁNTICO)* com conclusão ainda este ano. Sou especialista em Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga. Sou formado em Física, Química e Matemática pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), no qual cursei entre os anos de 2020 e 2023, bem como a minha conclusão ainda neste ano no curso de Pedagogia.

Iniciei minha carreira docente ainda no Ensino Fundamental II, quando comecei atuando como monitor voluntário, já no Ensino Médio, assumi a liderança de laboratórios e de monitorias em escolas estaduais profissionais-técnicas e federais. Além disso, participei de alguns programas do governo ao qual me ajudaram na concretização e oportunização de uma experiência completa docente, como o Programa aprender mais, Residência Pedagógica, aulas em cursinhos, estágios supervisionados, etc.

Por fim, cabe dizer que sou um jovem de 22 anos ao qual já consegui a honraria e homenagem pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (ALECE) pelo dia do matemático. Além disso, consegui me consagrar e ser registrado como pesquisador pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Matemática do Ceará (GEPEMAC/IFCE/CNPq), bem como outras participações como o Grupo de Estudos em História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB/UECE), Grupo de Pesquisa em Hidrossedimentológica do Semiárido (HIDROSED), NUPIC da Faculdade Única de Ipatinga, Academia Cearense de Matemática (ACM), Laboratório de Análise de Dados Educacionais e Estatística Aplicada (LADE/IFCE).

Participar desses grupos foi fundamental para minha formação acadêmica, profissional e até política. Desde cedo, tive a oportunidade de estar inserido em redes que me proporcionaram não só aprendizado, mas também a chance de colaborar com profissionais e pesquisadores de diversas áreas. Estar no GEPEMAC, por exemplo, consolidou meu interesse e minhas habilidades em matemática aplicada, enquanto o LADE me deu uma visão mais robusta sobre estatística e análise de dados educacionais.

Essas experiências me ajudaram a ganhar reconhecimento, como a homenagem que recebi da ALECE pelo Dia do Matemático. Além disso, ser registrado como pesquisador por instituições como o IFCE e o CNPq é um marco importante, pois valida meu trabalho e me incentiva a continuar me dedicando à pesquisa.

No lado profissional, esses grupos me abriram portas para desenvolver projetos, participar de congressos e me aprofundar em temas que me interessam, como a hidrossedimentologia, com o HIDROSED, e as questões educacionais no GEHEPB. Isso me deu uma visão mais ampla não só da matemática, mas também do impacto da educação na sociedade.

Politicamente, participar desses grupos me fez refletir muito sobre o papel das políticas públicas na educação e na ciência. Isso me fez enxergar a importância de lutar por melhorias nesses setores, tanto no ensino básico quanto no superior. Acho que essa vivência em grupos de pesquisa me preparou não só para o campo acadêmico, mas também para contribuir de forma mais ativa na sociedade.

Outrossim, ainda na graduação, tive a oportunidade de participar como convidado como aluno especial no Programa de Pós-graduação do Instituto de Matemática Pura e Aplicada - Rio de Janeiro, nível de iniciação científica, mestrado e doutorado.

Seguindo esta ótica, a oportunidade de participar como aluno especial no Programa de Pós-graduação do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) durante a graduação ofereceu um ambiente de aprendizado avançado e de alto nível acadêmico. Essa experiência exerceu uma influência significativa no desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas, fatores que contribuem diretamente para a formação da minha personalidade. Estar imerso em um ambiente de excelência acadêmica estimulou a busca constante pelo aperfeiçoamento e ampliação de minhas capacidades intelectuais e práticas.

Além disso, a participação em um programa tão desafiador fortalece a resiliência e a persistência. Lidar com a complexidade dos estudos científicos e com as inevitáveis frustrações ao longo do processo exige determinação, aspectos que moldam uma personalidade mais resiliente e preparada para enfrentar desafios futuros. A superação dessas dificuldades desenvolve uma capacidade de adaptação essencial para o sucesso tanto acadêmico quanto pessoal.

Outro fator importante é o desenvolvimento da autonomia e proatividade. A participação em um programa de pós-graduação, mesmo como aluno especial, demanda iniciativa, comprometimento e organização. Essas qualidades se refletem em uma personalidade mais independente e capaz de tomar decisões com responsabilidade e autossuficiência, características essenciais para o crescimento pessoal e profissional.

Por fim, a socialização acadêmica promovida pelo contato com pesquisadores experientes e pela interação com colegas de mestrado e doutorado amplia as habilidades de trabalho em equipe e colaboração. Essa convivência, em um ambiente de alto nível, favorece o aprimoramento da comunicação, da adaptabilidade social e do senso de pertencimento a uma comunidade científica, aspectos que enriquecem ainda mais o desenvolvimento da personalidade.

Sendo assim, estou atualmente na condição de revisor e avaliador do *E-book* de fluxo contínuo do GEPEMAC e, sou autor e pesquisador de uma nova concepção proposta intitulado de 'Teoria da Árvore'.

TRAJETÓRIA DE LUCIANA DE SOUZA SILVA

O presente memorial tem por objetivo descrever minha trajetória acadêmica e profissional. Me chamo Luciana de Souza Silva, filha de Eva Maria de Souza Silva e Francisco Geraldo da Silva. Sou brasileira, nasci no Município de Fortaleza, no Estado do Ceará, em 01 de novembro de 1971. Sou Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Atualmente sou professora da Rede Municipal de Fortaleza, atuando na coordenação pedagógica de uma escola municipal do Grande Jangurussu. Minha avidez pelo conhecimento me possibilita participar de alguns grupos de estudos e discussões sobre educação brasileira (Grupo de Estudos em História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB/UECE), grupos de leitura de literatura livre (ENTRELINHAR-CLUBE DO LIVRO), Cooperadores Paulinos (Grupo de estudos e movimento católico sobre o apóstolo Paulo no âmbito nacional, regional e municipal), como também de cursos de referencial teórico fundamentado no materialismo histórico-dialético (ESPAÇO MARX).

Nasci em 1971, em uma família comum como tantas outras. Iniciei minha vida escolar por volta dos sete anos e estudei estes meus primeiros anos seguintes, nas escolas estaduais: Escola Estadual Presidente Roosevelt, Escola Estadual Professora Margarida de Castro Almeida, onde escrevi juntamente com outros colegas uma peça de teatro sobre o movimento das Diretas Já e a morte do então presidente Tancredo Neves. No Colégio Estadual General Eudoro Corrêa concluiu o Ensino Fundamental em 1988. Ao concluir essa etapa da Educação Básica, consegui ser aprovada, na época, no exame de seleção do Colégio Estadual Liceu do Ceará, onde iniciei o Ensino Médio e participei ativamente do Grêmio Estudantil. Concluindo em 1992 no Colégio Técnico Padre Champagnat como bolsista integral e sempre engajada nas apresentações e nos trabalhos junto aos professores, principalmente em disciplinas como história, geografia, educação artística e eventos promovidos pelo grêmio da escola.

Meu engajamento na escola e na igreja foi quase que inseparável, pois fazia uma articulação do meu protagonismo entre os debates compartilhados nos dois espaços.

O final dos anos 1990 foi bastante desafiador para mim, pois comecei a me preocupar com a dimensão profissional, tendo que trabalhar e me preparar para o vestibular nas universidades públicas. Como não tinha experiência profissional, mas sempre tinha boas notas, comecei a aceitar ensinar em escolas particulares do bairro para crianças de 6 anos (1º ano do Ensino Fundamental - séries iniciais). Algumas dessas

experiências foram traumáticas, pois no final do mês não recebia o que os proprietários dessas escolas tinham combinado com as desculpas de que os pais não pagavam as mensalidades dos alunos.

No ano de 1991, consegui um emprego de recepcionista e atendente com carteira assinada na Gastroclínica (Hospital localizado no bairro da Aldeota). Durante esse período, acordava muito cedo às 4h da madrugada para não perder o ônibus no horário cronometrado para chegar ao local de trabalho, pois morava em Maracanaú na Região Metropolitana de Fortaleza e tinha que estar na recepção do hospital às 7h. Na Gastroclínica fiquei por um ano e meio (entre os anos de 1991- 1993) e fui convidada para ser atendente de consultório de três médicos cirurgiões gerais e uma nefrologista, também em uma atividade que lidava com a saúde e vulnerabilidade das pessoas. Esses consultórios se localizavam na Clínica Dr. Fernando Pessoa, na Avenida Antônio Sales, no bairro Dionísio Torres. Permaneci nessa atividade até os anos de 1995, pedindo demissão, pois estava no curso preparatório (Positivest) para o vestibular e não conseguia assistir às aulas, porque sempre acabava o expediente dependendo do horário das consultas que quase sempre atrasavam. Escolhi então, pedir demissão e me dedicar aos estudos, procurando outra atividade para me manter.

Enquanto isso meu envolvimento nas Pastorais da Juventude da Arquidiocese de Fortaleza se seguia, sendo bastante significativo para mim, pois, encontrava em meu grupo de amigos, na Catequese e Crisma, as possibilidades de, junto aos diversos movimentos de jovens, refletir sobre os mais variados assuntos como: política, afetividade, sexualidade, igreja, vocação, família, namoros entre outros. Essas reflexões faziam parte de nossas reuniões e encontros aos sábados e domingos, eram chamados: Encontros de Formação ou Análise de Conjuntura para a Juventude ou para a Pastoral da Juventude. Sempre depois das celebrações, missas e festivais de músicas religiosas, nos reuníamos para debater e analisar situações referentes à igreja e planejamento das reuniões e ensaios da equipe de liturgia.

Em 1996, meu compromisso com as juventudes se tornou mais intenso, pois fui nomeada secretária das pastorais da juventude da Arquidiocese de Fortaleza. Nessa tarefa a principal era planejar formações de acordo com os desafios do contexto social, cultural, eclesial e social da juventude. Nesse trabalho mantive contato com várias realidades de juventudes e juntos criamos o setor juventude da arquidiocese de Fortaleza. O setor juventude se transformou em um espaço de discussão e encontros entre os movimentos intereclesial e extra eclesial tendo como objetivo promover as experiências religiosas e

divulgar uma perspectiva nova para as juventudes de Fortaleza, elaboramos o Dia Nacional da Juventude (DNJ), para todo mês de outubro, como também vários outros encontros de formação nos moldes católicos.

Com o amadurecimento desta experiência, fui trabalhar na editora católica, editora e livraria Paulus. Nesse ambiente comecei a manter contato com professores, o PROLER que era um movimento dos bibliotecários do Estado do Ceará, professores universitários, coordenadores e diretores de escolas públicas e particulares que me recebiam em suas salas para assistirem minha apresentação de livros paradidáticos e materiais da Editora e Livraria Paulus. Permaneci nessa atividade por três anos, entre 1995 a 1998.

Nesse contexto ampliei meus conhecimentos tendo acesso a livros de filosofia, sociologia, cristologia, literatura clássica e infantil juvenil e materiais paradidáticos, cursos promovidos pela instituição e viagens. Então me inscrevi para o vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para cursar pedagogia.

Em 1997 comecei o curso de graduação em Pedagogia na UECE, e em 1998 fui convidada a coordenar cursos profissionalizantes organizados pelo Programa do Governo Federal para as juventudes em situação de vulnerabilidade social e cultura: a Comunidade Solidária. Esse programa foi idealizado pela primeira dama do Brasil a senhora Ruth Cardoso, esposa do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Desde os anos de 1999, durante a graduação em pedagogia, que minha trajetória no campo da educação, tanto na formal como na informal, vem sendo enriquecida e fortalecida pelas opções que tenho traçado profissional e pessoalmente, pois me engajei em movimentos sociais, religiosos e acadêmicos, que tinham por objetivos articular, saberes sistematizados na escola e a interação entre os sujeitos que faziam parte desses espaços sociais. Nesses espaços de juventude e estudantes, tais como espaços de movimentos de juventudes, movimentos religiosos, centro acadêmico de pedagogia, como membro da Executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) da Uece, fui “costurando” minha história de estudante, agente social e profissional da educação, participando de encontros municipais, regionais e nacionais do curso de pedagogia.

Em 1999 fui contratada como auxiliar de coordenação do ensino fundamental no Colégio Santo Inácio em Fortaleza. Este foi o início da minha prática educativa formal propriamente dita. Esse momento estabelecer relações com sujeitos históricos e sociais, busquei refletir sobre minha ação docente e posteriormente assumi a sala de aula como professora de ensino religioso e filosofia, por estar cursando ciências da religião e algumas

disciplinas filosóficas, no Instituto de Ciências da Religião (ICRE), atualmente Faculdade Católica de Fortaleza. Esse foi um desafio grandioso!

Durante o processo da construção empírica da monografia do curso de graduação em pedagogia, meu interesse no campo da educação se aprimorou e minhas relações com meus professores na área da sociologia, filosofia e educação popular foram primordiais para a conclusão do processo acadêmico. Consegui apresentar de forma crítica e reflexiva o trabalho que tem por título: *O papel das organizações não governamentais na Educação Popular: Um estudo de caso da Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza, CE e o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos na Comunidade do Lagamar* (Silva, 2001).

Já em 2001, como graduada em pedagogia, fiz seleção para professora no Colégio Santa Cecília, localizado na avenida Virgílio Távora no bairro Dionísio Torres em Fortaleza, comecei a compor o corpo docente dos dois colégios e ainda iniciei como professora na Escola Medalha Milagrosa no Bairro Montes, no Ensino Fundamental e Médio com aulas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia e na área da ciência da religião.

No espaço da Universidade na 13ª Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC Jovem realizada na Universidade Estadual do Ceará, em junho de 2005, participei dos mini cursos sobre Gramsci e a Escola: O conceito sociedade civil no centro de debate e o estágio docente como espaço de desenvolvimento de postura investigativa. Momento de aprendizado significativo e prazeroso em minha vida de docente.

Durante meu desempenho como docente no Colégio Santa Cecília (Associação das Religiosas da Instrução Cristã), foi publicado na Revista Tecer Conhecimentos (Setor de Educação Damas), um artigo de minha autoria que possibilita analisar as implicações de algumas teorias na ação e principalmente na formação de professores. O referido artigo tem como título: *A pedagogia das competências: uma análise de suas implicações na ação e formação docente* (Silva, 2007).

Ainda em 2005, no Encontro Regional sobre Formação e Práticas Docentes do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, apresentei o trabalho na modalidade apresentação oral, que traz como título: *A Pedagogia das Competências: Uma análise crítica*.

Quando já graduada em pedagogia procurei fortalecer meus conhecimentos cursando uma especialização em Fenômeno Religioso na área das ciências da Religião e como pesquisa empírica, apresentei o artigo: *Tradição Religiosa e modernidade: O processo de racionalização no catolicismo e no islamismo* (Silva, 2008).

Concomitantemente, os saberes da prática e da teoria se articulavam com os desafios daquele momento, pois, meu envolvimento em grupos de discussão sobre políticas públicas para a educação, fóruns e debates sobre o cenário educacional brasileiro, leituras, pesquisas e engajamentos foram imprimindo em minha história o desejo de pesquisar e entender alguns aspectos da vida social, como por exemplo, investigar o surgimento de práticas e experiência vivenciadas na vida religiosa desinstitucionalizada. Eram provocações para o que eu estava estudando no momento.

A observação empírica, que pude fazer de grupos e movimentos envolvidos com a religião instiga-me a compreender como as pessoas estavam objetiva e subjetivamente ligadas aos seus “coordenadores religiosos”. Posteriormente denominei esses coordenadores como “agentes do sagrado”, pois as pessoas os obedeciam, escutavam-os e ofereciam suas vidas em completo acordo com os discernimentos feitos por eles nos grupos e experiências religiosas.

Ao término da especialização em ciências da religião ainda escrevi alguns artigos sobre o mercado religioso, a teologia da prosperidade e a produção dos agentes do sagrado e outros que ainda não publiquei. Mas, olhando o contexto do crescimento das experiências religiosas, esses temas ainda são muito relevantes para se entender o cenário religioso do Brasil.

Atualmente, atuo como servidora pública na rede municipal de Fortaleza. Ingressei como professora no ano de 2010, quando por aprovação em concurso público para pedagoga, me desliguei das escolas particulares as quais era professora para assumir o cargo. Primeiramente estive em exercício do magistério nos anos iniciais (2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental), após o estágio probatório e através de concurso interno para Gestão Escolar no cargo de Coordenação Pedagógica, estive dos anos de 2014 a 2022 no cargo de Coordenadora Pedagógica em escolas da Grande Messejana (2014 a 2017) e no Grande Jangurussu (2017 a 2022). Com essa experiência em gestão escolar, decidi retornar para sala de aula durante agosto de 2022 a maio de 2024. Em maio de 2024, como permanecia com meu nome e aprovação no banco de seleção para gestão escolar, retornei para o cargo de coordenação pedagógica, onde atualmente estou lotada em uma escola municipal do Grande Jangurussu.

Neste sentido, percebo o quanto minha trajetória foi tecida e contribui com minha formação e prática social com colaboração dos grupos, movimentos e no exercício constante de busca pelo conhecimento.

No ano de 2024, defendi a dissertação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, sendo esta a sistematização da pesquisa que traz como tema: *A formação continuada do coordenador pedagógico do ensino fundamental na rede municipal de Fortaleza*: uma análise da práxis pedagógica e dos saberes docentes (Silva, 2024). Essa dissertação deixa evidente a perspectiva e postura crítica que assumo em relação a minha existência no mundo e como esses fundamentos têm contribuído para que minha experiência docente e formação profissional seja constituída pela preocupação constante de me assumir como ser social que procura transformar sua práxis pedagógica todos os dias tendo como horizonte realidades emancipatórias.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre nossas trajetórias revela o quanto cada experiência e desafio moldou nossas vidas e carreiras. Dessa forma, a educação pública e os movimentos sociais foram fundamentais em nossas formações, oferecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Nessa perspectiva, cada um de nós, com suas histórias únicas, contribui para um panorama rico e diversificado da educação.

Nesse sentido, nossas trajetórias mostram a importância da resiliência, do engajamento e da busca constante por aperfeiçoamento. Consoante a isso, continuamos comprometidos com a educação, com a esperança de que nossas experiências possam inspirar outros a seguir caminhos semelhantes, sempre buscando a melhoria contínua e o impacto positivo na vida dos alunos e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA. Luciana de Souza. **O Papel das Organizações não Governamentais na Educação Popular**: um estudo de caso: A Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza e o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos na Comunidade do Lagamar. 81 f. Monografia (Centro de Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, 2001.

SILVA. Luciana de Souza. **A pedagogia das competências**: uma análise de suas implicações na ação e formação docente. Revista Tecer Conhecimentos, Recife, PE, Ano II, nº 1, setembro de 2007. ISSN 1808-7078.

SILVA. Luciana de Souza. **A formação continuada do coordenador pedagógico no ensino fundamental na rede municipal de Fortaleza**: uma análise da práxis pedagógica e dos saberes docentes. Dissertação (Programa de pós-graduação em ciências da educação. *Absoulute Christian University.Florida-EUA*, 2024.

SILVA, Iara Rute Morais de O. da. **As implicações do trabalho na formação do aluno trabalhador do curso de pedagogia da UECE**. 2016. Monografia. (Centro de Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE.

SILVA, Iara Rute Morais de Oliveira *et al.* História da formação de professores no Brasil e as determinações do capitalismo na educação. *In*: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Estudos e Tendências da Educação do Século XXI**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 222-237. ISBN: 978-65-85562-06-5 DOI:10.58203/Licuri.20667

PARTE 2

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 7

GÊNERO E RAÇA E OS FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS NA SOCIEDADE DE CLASSES: ELEMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

*Rosângela Ribeiro da Silva
Emanuele Cordeiro de Sousa
Maria Núbia de Araújo*

INTRODUÇÃO

O texto apresenta os aspectos teórico-práticos de um relato de experiência das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos: Gênero e Raça Fundamentos Onto-Históricos na Sociedade de Classes, vinculado ao Grupo Interdisciplinar Marxista - GIM, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), campus Ceará. Este coletivo é composto de professoras/es e estudantes da Educação Básica, pesquisadores da graduação e da pós-graduação em educação, oriundos de vários municípios do estado do Ceará. O grupo tem como finalidade contribuir para a formação humana, com base nas formulações de Marx (2017) sobre o processo de trabalho e o modo de produção na sociedade capitalista, discutindo a relação entre gênero e raça, através da análise do trabalho, da educação e do status das mulheres na sociedade de classes.

Assim, as categorias de gênero e raça partem dos fundamentos teórico-metodológicos da ontologia do ser social, articulando universalidade, particularidade e singularidade sobre a formação de mulheres e homens (Lukács, 2013). Desse modo, discutimos as relações históricas entre a formação do ser humano, o papel da educação e a interseccionalidade entre classe, raça e gênero, com base na crítica da sociedade do capital e das contradições no processo de reprodução social.

O texto está organizado em duas partes: a primeira trata brevemente sobre os fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos das questões de classe, raça e gênero como aportes para o desenvolvimento de nossas análises e a segunda apresenta resumidamente o conjunto de atividades realizadas pelo referido grupo de estudos com a intenção de proporcionar o debate das contradições do capitalismo no processo de formação de mulheres e homens, meninas e meninos, jovens e adultos.

Assim, a compreensão dos fundamentos da sociedade de classes se constitui como uma necessidade de uma reflexão da realidade à luz da categoria da totalidade, de suas mediações com os demais complexos sociais, relacionando-as com as determinações sociais, econômicas, políticas e culturais e o modo como essas influenciam e se manifestam no trabalho, na educação e na formação humana de mulheres e homens.

GÊNERO E RAÇA: FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS NA SOCIEDADE DE CLASSES

O trabalho apresenta parte dos estudos e debates desenvolvidos pelo Coletivo do Grupo acima mencionado, no qual é vinculado à Linha de pesquisa Gênero e Raça na sociedade de classes, e toma por base a análise marxista do real sobre a relação onto-histórica entre a gênese da exploração de classe e as opressões de gênero e raça/etnia no processo de produção e reprodução da existência humana.

Nossos estudos partem da inserção no seio do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE) no início dos anos 2000, enquanto discentes do Curso de Pedagogia, sob a orientação da profa. Susana Jimenez, cuja a contribuição para a ciência e para o pensamento revolucionário estruturou-se durante 50 anos de estudos pesquisa, empreendendo no seu trabalho de investigação a compreender a função ontológica da educação no processo de formação humana, discernindo o lugar e as possibilidades da educação nesse processo.

O grupo promove um estudo marxista no campo de gênero e raça, buscando o entendimento das raízes das desigualdades, a partir da análise da categoria trabalho e do complexo da educação a fim de problematizar a questão o declínio do status das mulheres na sociedade de classes. Considerando que “as concepções ideológicas do capital reduzem ou mascaram a constatação concreta do aprofundamento da pobreza e miséria da classe trabalhadora a uma simples constatação teórica ou conceitual” de que parte dessa população feminina permanecem sem “o acesso às riquezas produzidas pela humanidade estão temporariamente em condição de ‘vulnerabilidade social’” (Silva, 2015, p. 2019). Nessa direção, o reconhecimento de que a inferioridade atribuída às mulheres, e especificamente, às mulheres negras é fruto de uma construção histórica e social e não biológica ou natural, diferentemente das concepções defendidas pelos teóricos, criticados

por Leacock (2019), por isso é necessário compreender a gênese, o desenvolvimento e a estrutura da desigualdade nos diferentes modos de produção.

Nesse sentido podemos identificar as determinações sócio concretas nas categorias de gênero, raça e classe são situadas no espaço e no tempo e apresentam características complexas relacionadas às transformações na economia e nas formas de organização do modo de vida em sociedade.

Esse trabalho é de natureza bibliográfica e empírica, ancorada na perspectiva ontologia, com base nas leituras e aportes teórico-metodológicos das obras de: Leacock (2029); Lukács (2013), Marx (2017), Mészáros (2008), Tonet (2005), Davis (2019), González (2022) Silva (2015) e nas análises e ações promovidas pelos professores, estudantes e pesquisadores integrantes do grupo. A coleta de dados foi realizada durante as leituras, os encontros e os debates sobre as problemáticas em torno da discussão de gênero, raça e classe no processo de educação e formação humana.

Com participantes da região do Maciço do Baturité, Fortaleza e a Região Metropolitana de Fortaleza desenvolve debates e diálogos com outros grupos acadêmicos, dentre os quais podemos citar o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Sociologia da Saúde (NIPESS), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Parnaíba. São diálogos que têm como finalidade divulgar e fortalecer o trabalho dos estudos fundamentais das relações sociais alienadas no capitalismo, estabelecermos uma relação interinstitucional com escolas e universidades.

Sabemos que para enfrentar a desigualdade estrutural de classe articulada ou interseccionada com as questões de gênero e raça é preciso desenvolver atividades de caráter emancipador (Tonet, 2005) e pesquisas nas áreas das ciências humanas, em especial, da educação que mantenha um compromisso de classe, com o processo de transformação social, articulando-as com as lutas em geral da classe trabalhadora na defesa intransigente de uma nova sociedade.

O GRCLUTA, como temos denominado, promove estudos das relações onto-históricas entre a gênese da exploração de classes e as opressões de raça e de gênero no processo de produção e reprodução da existência humana. Sob esse prisma, a linha analisa os movimentos de luta e de resistência encetados pelo feminismo, em geral, e, pelo feminismo negro, em específico, no sentido de averiguar em que medida tais movimentos relevantes interconectam na busca por conquistas imediatas contra a sanha desumanada do sistema vigente ao horizonte de superação do capital, como condição da efetiva emancipação da humanidade (Tonet, 2005).

Entre essas atividades estão os encontros virtuais e presencias visando à reflexão e o estudo classista do comportamento, da formação humana, da educação problematizando a reprodução das relações desiguais entre mulheres e homens, negros e brancos desvelando-os como elementos articulados na estrutura da sociedade capitalista.

O debate de temas e problemas candentes do nosso tempo sobre o status da mulher a sociedade de classes, gênero e as lutas pela emancipação humana compõe um mosaico dos fundamentos onto-históricos na sociedade de classes encontra-se inserido no conjunto de estudos, pesquisas e debates realizado durante esses anos no interior de um ciclo de debates marxistas. Os encontros pretendem contribuir na discussão sobre a formação humana, que propõe nesse momento a análise das condições sociais com análise que será radical, rigorosa, abrangendo a totalidade.

Desde de sua origem o grupo estuda quinzenalmente a obra *Myths of Male Dominance: Collected Articles on Woman*, da antropóloga marxista norte-americana Eleanor Leacock, ora traduzida para o português pela professora Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez, com o título: *Mitos da dominação masculina: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres*. O livro reúne um conjunto de artigos nos quais a autora se debruça a estudar e a suplantando o mito da dominação dos homens sobre as mulheres e crianças na sociedade de classes.

RELATO DE EXPERIÊNCIA E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO GRUPO DE ESTUDOS

O grupo de estudos surgiu em 2020, sob a Coordenação da profa. Rosângela Ribeiro da Silva, professora adjunta da UNILAB, após o primeiro contato com a obra de Leacock *Mitos da Dominação Masculina*, no momento do lançamento do livro na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) em Quixadá/CE junto às professoras: Adele Cristina Araújo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA). Após a atividade citada, discutimos sobre a possibilidade de desenvolvermos um estudo da obra referida.

Nos anos seguintes: 2021, 2022, 2023 e 2024 continuamos os estudos e pesquisas com as leituras da obra e os debates acadêmicos e políticos. O grupo passou em 2023 a status de Linha de pesquisa do Grupo Interdisciplinar Marxista a convite do professor Roberto Kennedy Gomes Franco, da UNILAB.

Além do estudo teórico, o coletivo mantém um conjunto de ações realizadas, as quais abrangem as atividades de estudos e os debates promovidos nas universidades e nas escolas do Ceará e em outros estados do Nordeste que apresentaremos brevemente a seguir na sequência de sua realização.

O I Encontro de Gênero e Africanidades com o tema: gênero, classe, raça e colonialidade, cujo encontro foi realizado dia 15 de abril de 2021 no auditório do *campus* Liberdade, da UNILAB, em Redenção, Ceará. Como podemos observar na imagem 1:

Imagem 1 - Cartaz de divulgação do I Encontro Gênero e Africanidades



Fonte: Grupo de estudos - Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

Dentre os eventos da nossa participação nas escolas, destacamos o debate com estudantes da Escola de Ensino Médio, Eudoro Correia, situada no bairro Parangaba, em Fortaleza, CE, no ano de 2022 com a participação de uma estudante angolana, Graça Sebastião Felipe, que enriqueceu o debate sobre a participação das mulheres na sociedade no Brasil e em Angola, destacando os avanços e limites das lutas femininas sob a lógica capitalista.

O debate com o tema: **Gênero, Raça Classe e Colonialismo** foi realizado pela professora Bárbara Zeferino, mediado por Rosângela Ribeiro, no dia 22 de junho de 2022 no auditório do *campus* Liberdade, da UNILAB, em Redenção, Ceará. Como podemos observar na imagem 2:

Imagem 2 - Cartaz de divulgação do debate Gênero, Raça Classe e Colonialismo



Fonte: Grupo de estudos - Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

No dia 12 de novembro de 2022, outro importante debate promovido pelo grupo de estudos foi a participação no Ciclo de Formação Lélia Gonzalez Presente promoveu o Curso de Formação Intelectual e Política abordou o tema: As mulheres e a relação com o processo de produção: do igualitarismo às opressões na sociedade de classes, como observamos na imagem 3 abaixo:

Imagem 3 - Cartaz de divulgação do curso de formação



Fonte: Grupo de estudos - Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

Nessa atividade, a professora Rosângela Ribeiro discutiu junto ao Coletivo Lélia González as bases da exploração das mulheres e os mitos que envolvem a superioridade masculina e a inferioridade feminina, fundamentada na obra de Leacock (2019). A atividade contou com participação de mulheres de várias regiões do país, de diversos campos de atuação, como educação, saúde e movimentos sociais.

Em 2023 foi realizada a mesa de debate: O status das Mulheres na sociedade igualitária: implicações para a evolução social: notas sobre o pensamento de Eleanor Leacock aconteceu no dia 17 de junho de 2023, no auditório do Campus Liberdade da UNILAB, em Redenção, Ceará. O evento contou com a participação de discentes da UNILAB e professoras da educação básica dos municípios de Fortaleza e Caucaia.

Dentre as questões abordadas da obra de Leacock (2019), é importante ressaltar a afirmação de que “a análise do status das mulheres nas sociedades igualitárias é inseparável da análise da estrutura econômica como um todo, e conceitos fundados na estrutura hierárquica de nossa sociedade distorcem ambas as análises” (2019, p. 173). Uma das formas de distorção são as análises que ignoram a realidade histórica de cada período histórico em que os estudos das sociedades igualitárias são “incorporados ao mundo econômico e nos sistemas políticos que oprimem mulheres” (idem), generalizando as formas de organização social e econômica que antecederam a sociedade de classes. Como podemos observar na imagem 4:

Imagem 4 - Cartaz de divulgação da mesa de debate



Fonte: Grupo de estudos - Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

Ainda em 2023 participamos do Ciclo de Formação Lélia Gonzalez Presente, em seguida discutiu o tema: Mulheres, Raça e Colonialidade na sociedade de classes, realizado em 19 de agosto de 2023. Curso de formação com o Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, presente. Mulheres, Raça e Colonialidade na Sociedade de Classes.

Na ocasião, a estudante de Serviço Social, Gisele Albuquerque de Abreu e a professora Rosângela Ribeiro discutiram com base nos estudos realizados no grupo as

opressões vivenciadas por mulheres trabalhadoras, empobrecidas e negras no atual contexto, considerando as raízes históricas de escravidão no Brasil, no processo de colonização, bem como a invisibilização da mulher negra na negação do acesso aos direitos civis, como a saúde e a educação. Como podemos observar na imagem 5:

Imagem 5- Cartaz de divulgação do ciclo de formação Lélia Gonzalez



Fonte: Grupo de estudos – Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

Uma das atividades mais relevantes do grupo de estudo de 2023 foi quando recebemos a Profa. Susana Jimenez, tradutora da obra para o português da Eleanor Leacock para discutir com o grupo o tema: Do Igualitarismo à opressão em Leacock: o papel da educação, no Campus Palmares, Ceará. Foi muito importante para as integrantes do grupo e convidadas/convidados ter acesso aos elementos que abordam o campo do gênero a partir dos estudos marxistas, e do processo de produção de construção da tradução da obra, bem como acesso às imagens feitas pela professora Susana em visita ao Museu. Como podemos observar na imagem 6:

Imagem 6 - Cartaz de divulgação da palestra da Profa. Susana Jimenez



Fonte: Grupo de estudos – Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

O minicurso “Status da mulher nas sociedades igualitárias: notas sobre o pensamento de Leacock” foi ministrado pelas professoras: Rosângela Ribeiro, Núbia de Araújo e a estudante Welma Silva, no *Campus* Palmares, em 22 de novembro de 2023 na programação da Semana Universitária da UNILAB. Na ocasião discutimos sobre o desenvolvimento social, econômico, cultural e político e suas consequências para o estudo transcultural das mulheres, nas palavras da autora [...] envolvimento com a economia capitalista em desenvolvimento provocam efeitos profundos em sua relação com a produção e distribuição das necessidades básicas do grupo, e por conseguinte, com as fontes de poder e tomada de decisão (Leacock, 2019, p. 198). Como podemos observar na imagem 7:

Imagem 7 - Minicurso Status da mulher nas sociedades igualitárias: notas sobre o pensamento de Leacock



Fonte: Grupo de estudos – Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

Ainda no ano de 2023 tivemos conosco, virtualmente, a professora Lourdes Karoline Almeida, do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Piauí (UESPI) e a estudante de Ciências Sociais Rebeca Andrade, ambas do Núcleo de estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Como podemos observar na imagem 8:

Imagem 8 - Cartazes de divulgação do debate sobre Saúde mental da mulher negra



Fonte: Grupo de estudos - Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

A seguir o encontro presencial deste ano foi realizado no Campus Palmares, Ceará, em 19 de outubro de 2024, com o debate sobre a tese da professora Ana Joza de Lima, cujo estudo realizado foi sobre a obra que podemos acompanhar no cartaz abaixo:

Imagem 9 - Cartaz de divulgação do debate sobre Educação e opressão de gênero na obra de Leacock



Fonte: Grupo de estudos - Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

O grupo recebeu a profa. Dra. Ana Lima, da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) para apresentar o debate oriundo da sua pesquisa de doutorado sobre a obra de

Leacock com o tema Educação e opressão de gênero: um estudo fundamentado na ontologia marxiana (Lima, 2021).

Imagem 10 - Cartaz de divulgação Minicurso no IV Encontro Internacional Trabalho, Educação, Estética e Sociedade do Sertão Central



Fonte: Grupo de estudos - Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes/GIM/UNILAB

O minicurso sobre Feminismo e a sanha capitalista: alguns apontamentos foi realizado pela profa. Rosângela Ribeiro, Maria de Jesus e Emanuele Cordeiro apresentando fundamentos sobre a desigualdade de gênero, raça e classe na obra de Leacock.

O grupo prossegue estudando a obra de Leacock, produzindo resumos, artigos e participando de eventos acadêmicos e científicos apresentando o debate da condição das mulheres, da interseccionalidade entre classe, raça e gênero contribuindo na defesa de uma sociedade justa e verdadeiramente igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados sobre as relações onto-históricas entre a gênese da exploração de classes e as opressões de classe, raça e gênero no processo de produção e reprodução da existência humana têm contribuído com a formação humana e acadêmica de discentes e professoras que participam do grupo, mesmo com uma notável rotatividade na participação.

Os relatos das participantes que não conseguem acompanhar os estudos, sejam pela dor que os mesmos causam ao relacionar às suas histórias de vida ou pela falta de oportunidade para estudar devido à extensa jornada de trabalho que estas mulheres enfrentam, mesmo aos sábados, traduz a importância do estudo e debate em tela.

O entendimento das participantes do grupo em relação às opressões históricas vividas por mulheres da classe trabalhadora, negras, indígenas têm suas raízes no processo de transformação da sociedade igualitária para a sociedade de classes, no longo e perverso processo de colonização a serviço do capitalismo.

Outrossim, os fundamentos da sociedade capitalista e da formação humana são situados no espaço e tempo histórico a depender do modo de produção, cujo papel no processo de reprodução social tem reverberações na formação e socialização de mulheres e homens, em que as relações mais gerais e essenciais da sociedade de classes influenciam nesse processo de tornar-se humano impedindo a construção de uma sociedade igualitária e emancipada e livre do machismo e do racismo. Compreendemos que, para atingir a superação das injustiças, desigualdades sociais, raciais, de gênero, etnia, diversidade sexual é preciso ter como horizonte da luta a superação da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Cndiani. São Paulo, Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. Editora Zahar. 2020. p. 39-52.

JIMENEZ, Susana. Eleanor Burke Leacock: o comunismo primitivo e a história autêntica que precedeu a pré-história da humanidade. In: LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LIMA, Ana Joza de. **Educação e opressão de gênero na obra “Mitos da dominação masculina”**: um estudo fundamentado na ontologia marxiana. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2021.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: livro I, crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017 (Coleção Marx-Engels).

SILVA, Rosângela Ribeiro da. **As políticas socioeducativas no Brasil e a gestão da pobreza no contexto do PRELAC**: uma análise à luz da crítica marxista. 2015, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO GRUPO DE ESTUDOS HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA BRASILEIRA (GEHEPB)⁵

*Maria Núbia de Araújo
Rosângela da Silva Ribeiro
Aline Laureano Machado
Leopoldina Maria Aragão Maciel*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta, aspectos teórico-práticos fundamentais, através de um breve relato de experiência das atividades realizadas pelo Grupo de Estudos: História da Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB) durante esses três anos de existência de 2021 a 2024 mantém um diálogo com a formação de professores e as práticas pedagógicas. Esse coletivo é composto por professores da Educação Básica, pesquisadores da graduação e da pós-graduação em Educação, oriundos de vários municípios do estado do Ceará, e tem como finalidade contribuir para a formação teórico-política dos participantes. Ademais, com base no marxismo, discute a relação entre trabalho, sociedade e educação, pedagogia e formação humana, temas e problemas ancorados nos pressupostos de uma educação emancipadora (Tonet, 2005).

As atividades do referido grupo são direcionadas para o estudo da realidade educacional no Brasil com enfoque nos fundamentos teórico-metodológicos do pensamento crítico-dialético. Assim, discutimos as relações sócio-históricas desvelando o papel da educação e os liames entre pedagogia e escola, instrumentalizando a crítica da sociedade do capital, a partir da função desempenhada pela educação burguesa e do movimento contraditório inerente a reprodução da sociedade.

A compreensão dos fundamentos da sociedade de classes, da educação e da pedagogia parte dos determinantes do modo de produção capitalista constituem uma base para assimilarmos a função da Pedagogia brasileira e seus desdobramentos na formação de professores, considerando suas relações mais gerais e essenciais na sociedade de classes, em que neste processo contraditório são impostos obstáculos à classe

⁵ Este texto é uma versão ampliada do resumo expandido apresentado na XVI Jornada do HISTEDBR em João Pessoa – PB que ocorreu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) nos dias 30 de outubro e 1 de novembro de 2023.

trabalhadora para que ela possa acessar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Para tanto, buscamos realizar uma reflexão da realidade à luz da categoria analítica da totalidade, mais especificamente do conceito de trabalho, sociedade, educação e suas mediações com os demais complexos sociais; conhecer os fundamentos histórico-filosóficos da Educação e da Pedagogia brasileiras; discutir a função social e o desenvolvimento da educação no processo histórico e de reprodução do capitalismo para assimilar a função precípua das políticas educacionais no Brasil, as quais estão voltadas para a formação de professores, relacionando-as aos determinantes socioeconômicos e sua manifestação na escola e na formação de professores. Considerando a abrangência do grupo, destacamos dos estudos procedimentos metodológicos adotados para uma síntese das reflexões suscitadas pelas obras e atividades realizadas.

METODOLOGIA

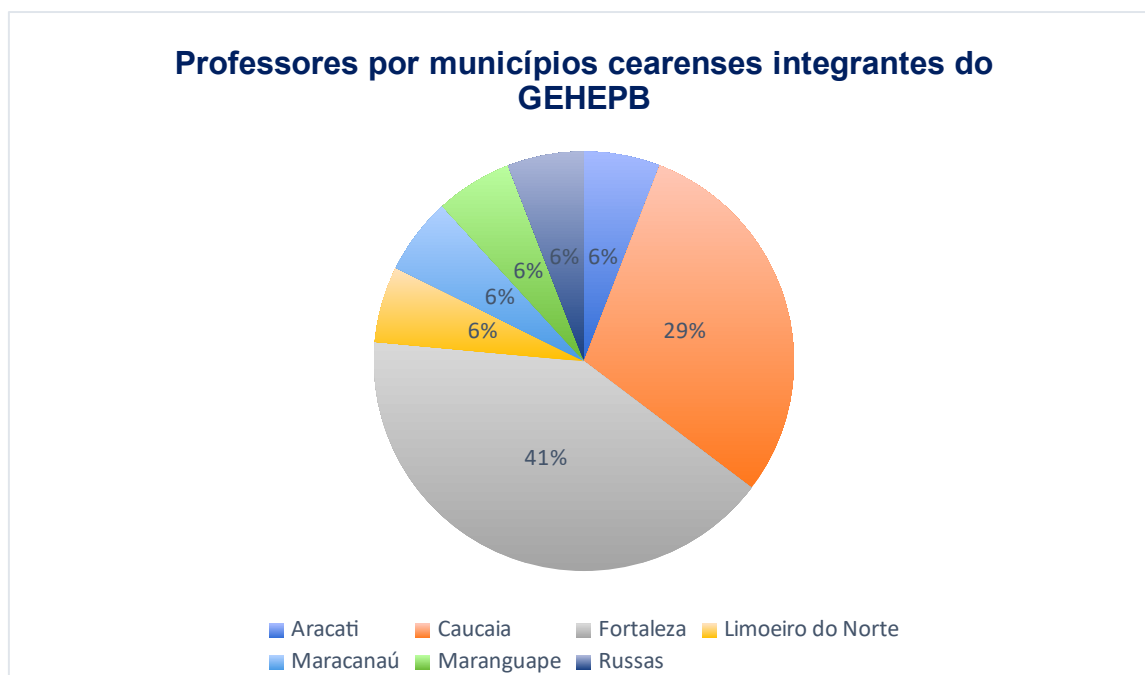
A natureza desta pesquisa é bibliográfica e empírica, ancorada na perspectiva crítica-dialética, com base nas leituras, análises e atividades desenvolvidas por professoras e pesquisadores integrantes do grupo referido. A coleta de dados foi realizada durante as leituras, encontros e debates sobre as problemáticas em torno da formação humana e da formação de professores, bem como durante o estudo e a reflexão sobre as teorias, as pedagogias e as práticas docentes expressas nas obras analisadas. Ademais, o aporte teórico-metodológico tomou como base as obras de: Lukács (2013), Marx (2017), Mészáros (2008), Saviani (2018, 2021a, 2021b) e Tonet (2005), cuja análise de situações concretas das relações socioeducacionais influem em manifestações históricas e pedagogicamente determinadas.

GRUPO DE ESTUDOS HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA BRASILEIRA (GEHEPB)

O Grupo de Estudos *História, Educação e Pedagogia Brasileira* (GEHEPB) surgiu da necessidade de aprofundamento dos estudos durante o curso de doutorado acadêmico em Educação, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Ele foi criado em 2021, para direcionar a nossa prática formativa e investigativa.

Ademais, o grupo conta com a participação de professores e pesquisadores, com representatividade das diferentes cidades do estado do Ceará: Aracati, Caucaia, Fortaleza, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Russas e São Gonçalo do Amarante, como podemos observar no gráfico a seguir. A capital se destaca na quantidade de professores, seguida da cidade de Caucaia.

Gráfico 1 - Professores por municípios cearenses integrantes do GEHEPB



Fonte: Autoras (2025).

Como podemos perceber pelo número de participantes do grupo, estão representadas as diferentes regiões do Ceará, abrangendo Fortaleza, a capital; a região do Litoral Leste; do Maciço do Baturité; da Região Metropolitana de Fortaleza; e da região do Vale do Jaguaribe.

Quanto às características de formação acadêmica e da atuação profissional dos integrantes do grupo de estudos, temos entre os dados de informações relacionadas tanto à formação inicial quanto à continuada, as quais estão distribuídas por titulação acadêmica e por função profissional. Ademais, o grupo é composto por três pós-doutoras, quatro doutoras, quatro mestres, oito especialistas e dois graduandos, distribuídos entre professores universitários, professores da Educação Básica, gestores da Educação Básica e formadores de professores, como podemos observar no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Nível de instrução e de atuação profissional dos participantes do GEHEPB



Fonte: Autoras (2025).

Neste relato de experiência do grupo de estudos, destacamos como essa iniciativa vem propiciando um espaço de reflexão permanente e formação sobre os fundamentos onto-históricos dos complexos sociais, por meio da realização de encontros virtuais e presenciais.

As leituras são direcionadas para análise da formação de professores no Brasil, com enfoque nos pressupostos dialéticos, a partir dos quais discutimos as relações entre os fundamentos da prática social e as implicações para a práxis educativa, pedagogia e escolar, compreendendo a educação como:

trabalho educativo é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

A educação compreendida como complexo na esfera da reprodução social, constitui-se sob duas dimensões: a) a educação *lato sensu*; e, b) educação *stricto sensu*, a fim de estabelecer bases filosóficas, lógicas e históricas para o desenvolvimento de uma análise rigorosa das unidades que constituem os fundamentos para a compreensão apropriada educação e Pedagogia no Brasil, estudando a gênese, o desenvolvimento e a consolidação.

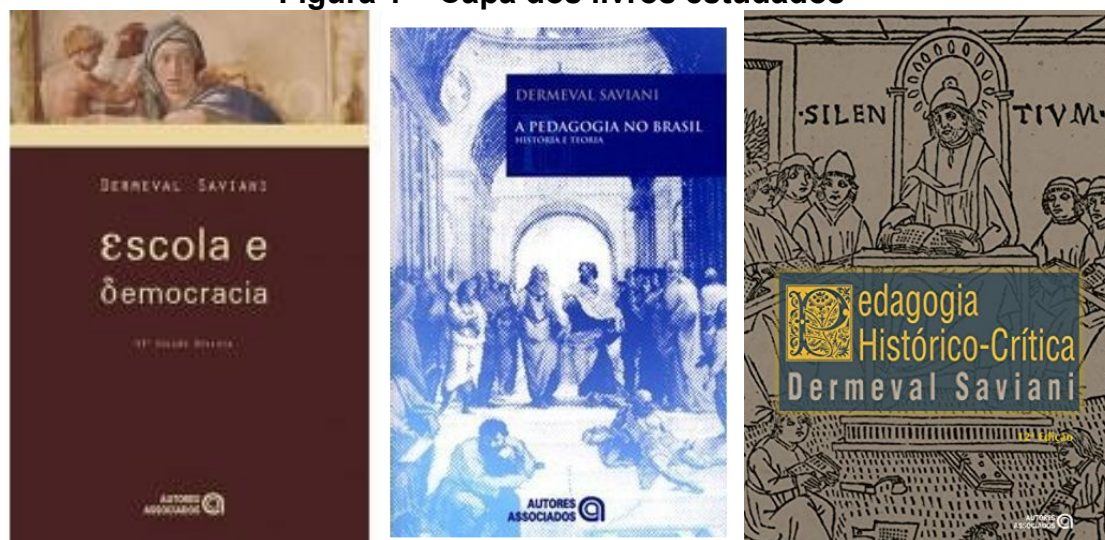
Esses aspectos são necessários para a discussão das categorias imbricadas no processo de produção e de reprodução social, no que se refere à produção da existência e a produção do conhecimento sobre a vida, a sociedade e a formação humana. Saviani e Duarte (2012), compreendem a formação humana como um processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Esta segue vinculada ao problema da possibilidade, da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas.

Assim, para seguir nessa direção realizamos as seguintes atividades o grupo de estudos, destacando as mais importantes para aprofundar essas reflexões:

- 1) O estudo de livros clássicos sobre os fundamentos da sociedade, da educação e da pedagogia no capitalismo com auxílio de poesias, músicas e vídeos:

Em primeiro lugar, as obras estudadas com a leitura e a discussão coletiva foram: *Escola e Democracia* no primeiro ano (2021-2022); *A pedagogia no Brasil: história e teoria* no segundo ano (2023) e a *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* no terceiro ano (2024). Esses são livros do intelectual, filósofo e escritor brasileiro Dermeval Saviani (Saviani, 2018; 2021a, 2021b). A seguir, destacamos a figura 1, 2 e 3 da capa das obras em ordem da realização dos estudos:

Figura 1 – Capa dos livros estudados



Fonte: Google imagens (2025).

As elaborações expressas nessas obras tratam dos fundamentos e pressupostos da sociedade, das teorias da Educação e das pedagogias no âmbito crítico-dialético, bem como das respostas dadas aos problemas educacionais contemporâneos.

- 2) A realização de debates e da articulação sociopolítica entre a escola e a universidade:

Em segundo lugar, o desenvolvimento de discussões e diálogos com outros grupos acadêmicos ocorre como maneira de publicizar, disseminar e fortalecer o trabalho sobre o estudo dos fundamentos das relações sociais capitalistas. Assim, estabelecemos uma relação interinstitucional com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por meio da Linha de Pesquisa que abriga o Grupo de Estudos Raça, Classe e Gênero: fundamentos onto-históricos na sociedade de classes e Grupo de Estudos Interdisciplinar Marxismo. A referida Linha de pesquisa toma por base a análise marxista do real sobre a relação onto-histórica entre a gênese da exploração de classe e as opressões de gênero e raça/etnia no processo de produção e reprodução da existência humana.

Desse modo, realizamos debates com seguintes temas: a) As influências da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para o Curso de Pedagogia no Brasil em 2021; b) As políticas de (de) formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações para a formação de professores em 2022; c) Os apontamentos histórico-filosóficos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia no Brasil em 2023; d) Pedagogia no Brasil: história, teoria e profissão: notas introdutórias na Faculdade de Educação (FACED-UFC) em 2024. Destacamos algumas dessas atividades nas imagens abaixo com os cartazes de divulgação dos debates respectivamente nas figuras 4 e 5:

Figura 4 - Cartaz de divulgação: As políticas de (de) formação de professores e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: Curso de Pedagogia da UNILAB.

Nessa atividade apresentamos e discutimos com os estudantes do Curso de Pedagogia da UNILAB, na disciplina de Educação, gênero e raça fundamentos ontológico-históricos da sociedade de classes. No momento foi delineado um percurso histórico e filosófico sobre a relação entre a educação, a sociedade e o trabalho, compreendendo este último como fundante do ser social. Apresentamos ainda uma breve análise das pedagogias: Tradicional, Nova e Tecnicista relacionando-as com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular, chegando até a atualidade, onde a situamos no centro das políticas educacionais brasileiras em que o documento referido determina uma abordagem pragmática para a educação básica e a formação docente no Brasil.

Esse debate foi continuado no encontro a seguir no qual debatemos a especificidade do Curso de Pedagogia no Brasil e seus apontamentos histórico-filosóficos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como observamos na figura 5.

Figura 5 - Cartaz de divulgação: Os apontamentos histórico-filosóficos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia no Brasil



Fonte: Curso de Pedagogia da UNILAB.

Nessa atividade, discutimos sobre a história do curso de pedagogia, sobre as teorias pedagógicas, abordando pontos e contrapontos para a formação docente presentes nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1/2006 (Brasil, 2006), n.º 2/2015 e n.º 2/2019 com base nas definições que direcionam a formação

inicial e continuada de professores, tanto no Curso de Pedagogia, como nas demais licenciaturas que atuam na Educação Básica.

Em fevereiro de 2024, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC) também nos convidou para realizar uma formação e discussão sobre a 'Pedagogia no Brasil - história, teoria e profissão: notas introdutórias' com os estudantes do curso de pedagogia na disciplina de Pedagogia do Trabalho, no qual apresentamos a trajetória histórica da Pedagogia no mundo, situando a gênese, o desenvolvimento e a consolidação dessa teoria e área de conhecimento e suas metamorfoses no âmbito brasileiro, com base nas reformas curriculares do Curso de Pedagogia.

- 3) Participação, produção e publicação de textos em eventos e congressos científicos sobre as obras estudadas, relacionando-as com a crítica à política educacional e com as práticas educativas;

Após realizada a estruturação do grupo de estudos e iniciado o processo de leituras e pesquisas, verificamos coletivamente que a participação em eventos e congressos científicos, bem como, a produção e a publicação de textos sobre as obras estudadas proporcionaram uma melhoria no processo de apropriação teórico-conceitual das temáticas e questões relacionadas às políticas educacionais brasileiras e às práticas educativas dos professores.

Paralelamente aos estudos, ressaltamos as outras atividades, tais como: 1) a participação dos integrantes nos Círculos Formativos I, II e III do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Trabalho, Ontologia Formação e Emancipação Humana (EMANCIPA-UECE/UFC) entre 2021 e 2023, com momentos de formação crítica dos integrantes; 2) a participação nos cursos de extensão realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), saber: a) Pedagogia Histórico-Crítica: prática transformadora em 2020; b) Pedagogia Histórico-Crítica: ciência, currículo e didática em 2021; c) Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil em 2022; e d) Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Fundamental – Anos Iniciais: escola, currículo e didática em 2024. Todos esses momentos formativos propiciaram discussões sobre os fundamentos histórico-filosóficos da sociedade, da educação e da formação de professores no capitalismo, contribuindo para a nossa formação crítica e contextualizada.

Considerando que a produção do conhecimento e da ciência é um ato coletivo, nossas reflexões resultaram em debates nas universidades e na elaboração de textos e artigos para congressos acadêmicos, os quais foram publicados em formato de resumos

nas Semanas Universitárias da UECE nos anos de 2021, 2022 e 2023; em forma de resenha da obra *Escola e Democracia* na Revista Brasileira de História da Educação (Araújo *et al*, 2021; Araújo; Gonçalves, 2022). Por fim, publicamos dois capítulos no livro *Educação e Tendência do Século XXI*, em 2023, pela editora Licuri discutindo as determinações do capitalismo para a educação, os aportes teórico-metodológicos das teorias pedagógicas e a formação de professores no Brasil.

Esse processo de pesquisa participativa e coletiva teve como um dos resultados a defesa da tese da Coordenadora do grupo de estudos com o título: *Crônica de uma morte anunciada: o processo de despedagogização do curso de Pedagogia no Brasil frente às determinações do capital*, de Araújo (2024), cujo texto analisa a formação de pedagogo/as no nosso País e suas metamorfoses. Nesse sentido, discutimos a política de formação de pedagogos nos últimos 25 anos, a qual demarca as reformas curriculares no Brasil, consolidada no Curso de Pedagogia pela Resolução n.º 1/2006, por meio da relação com as determinações socioeconômicas, políticas e culturais que se traduzem no processo de despedagogização do Curso de Pedagogia no Brasil e nas determinações do capital.

Dando prosseguimento, neste ano, participamos do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), realizado no período de 15 a 18 de maio/2024, na cidade de Crato, sul do Ceará. O evento foi promovido pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e pela Associação Internacional de Pesquisas na Graduação em Pedagogia (AINPGP) da qual somos membros, na ocasião apresentamos a mesa “Os desafios da Educação Básica brasileira: gestão democrática, formação de professores e precarização do trabalho docente”, junto às professoras Marismênia Nogueira dos Santos e Maria Elly Krishna dos Santos Pereira, respectivamente (Araújo, 2024; Pereira, 2024; Santos, 2024), e Francisco Glauber de Oliveira Paulino realizando a mediação do debate. Essa atividade teve a finalidade de refletir a formação, a gestão e o trabalho dos professores na Educação Básica brasileira, além da apresentação de outros trabalhos científicos de produção coletiva do grupo de estudos. Em seguida compartilhamos o cartaz de divulgação da nossa atividade:

Figura 6 – Mesa Redonda

Fonte: Site do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED).

Essa mesa divulgou as nossas pesquisas de doutorado realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) estudos bibliográficos, documentais e empíricos analisando documentos e leis sobre a formação docente e a gestão escolar; as reformas recentes do Curso de Pedagogia Brasil (Araújo, 2024); a análise da gestão escolar de Pernambuco (Santos, 2024) e o estudo da experiência do trabalho docente do professor diretor de turma no Ceará (Pereira, 2024) e o debate com professores, pesquisadores e estudante do congresso.

O GEHEPB compõe a comissão organizadora da XVII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), com o tema *Desafios históricos para o Plano Nacional de Educação: como avançar na formação histórico-crítica na educação brasileira?* O evento será promovido de 11 a 14 de novembro pelo HISTEDBR, com a participação de 30 núcleos de pesquisa no campo da educação constituídos em diversos estados brasileiros. A jornada contribui e possibilita a socialização de pesquisas e estudos realizados pelos estudiosos da educação no campo da crítica marxista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e as atividades empreendidas na dinâmica da organização do GEHEPB nos impulsionam a reafirmar em Marx (2017) os fundamentos da sociedade capitalista e

em Lucas (2013) o complexo da educação como reprodução social. Nos termos da ontologia marxiana, cumpre a função de articular, de forma complexa e rica de mediações, os polos da individualidade e da genericidade, como complexos sempre abertos e contraditórios, indissociáveis da existência humana, a qual tem o trabalho como fundamento.

Na sociedade vigente, no contexto de crise estrutural do sistema de produção capitalista, a educação mantém uma relação dialética de alinhamento vídeo-político com a reestruturação produtiva, necessária ao novo padrão de acumulação de capital. Portanto, faz-se “necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27, *itálicos do original*) e construirmos uma nova hegemonia no processo de disputa para a formação da classe trabalhadora.

Assim, no que tange aos desdobramentos dessas relações mais gerais no campo da formação humana e da formação de professores, especialmente, no Curso de Pedagogia no Brasil, vemos que elas revelam um processo de rebaixamento no nível formativo, quando identificamos que o conjunto da legislação não somente retira os elementos clássicos, como se constitui em obstáculo à apropriação dos conteúdos mais genuínos, impossibilitando uma formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Núbia de. **Crônica de uma morte anunciada**: o processo de despedagogização do curso de pedagogia no Brasil frente às determinações do capital [recurso eletrônico]. 2024. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113892>. Acesso em: 30 maio 2024.

ARAÚJO, Maria Núbia de *et al.* A relação entre educação e a sociedade de classes: teorias pedagógicas e prática docente. *In*: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2021. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/areas.jsf> Acesso em: 18 set. 2023

ARAÚJO, Maria Núbia de; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Escola e democracia: uma ode à educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 22, n. 1, e 239, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/58500>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União de 16 maio de 2006**. Seção 1. Brasília, DF: CNE, 2006. p.11.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélcio Schneider; Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: livro I, crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Maria Elly Krishna dos Santos. **O projeto professor diretor de turma nas escolas profissionais de nível médio do Ceará**: um estudo sobre a precarização do trabalho docente. 268 f. Tese (doutorado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Doutorado Acadêmico - Programa de Pós-graduação Em Educação, Fortaleza, 2024.

SANTOS, Marismênia Nogueira dos. **A Formação do Professor-Gestor Escolar**: uma análise onto-marxista da política de responsabilização educacional do estado de Pernambuco. 2024. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REGULAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE-CE

Iran Débora da Silva

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, trato sobre a educação escolar de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobre os desafios, a inclusão, o trabalho docente, as políticas educacionais, as declarações e as leis que garantem o acesso e a permanência da educação formal de estudantes com TEA pela perspectiva crítica da educação no Brasil, sob viés da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Analiso, como professora pedagoga, por meio de relato de experiência em sala de aula na educação infantil, no município de São Gonçalo do Amarante, CE, as dificuldades encontradas para o acesso e a permanência para o atendimento desse público.

Inspirada a pesquisar sobre educação inclusiva de crianças com autismo por motivo pessoal, quando conheci o amor em forma de um garotinho com TEA, de sete anos, em 2022 (que permanece em minha vida), este que não precisou se expressar com palavras para demonstrar amar e me incentivar a continuar buscando melhores práticas para fazer a educação inclusiva em meu trabalho e trajetória profissional. Por ele, e para ele, minha incessante luta para incluir diariamente crianças com TEA no ensino regular das escolas e na sociedade. Esta luta torna-se urgente, diante de um sistema que nega a educação de qualidade para os alunos oriundos de escola pública.

Ao analisar os dados do Censo Escolar de 2023, é notório que as escolas estão recebendo cada vez mais matrículas e demandas para atender pessoas neurotípicas e neurodivergentes, desafiando professores a buscarem conhecimento, a fim de ensinar a todos os seus alunos, típicos e atípicos. Isso tem sido um fator histórico recente, pois a âmbito internacional e nacional, as políticas públicas que foram tomadas são datadas depois do século XX. Um dos referenciais para a Educação Especial é a Declaração de Salamanca, de 1994, dentre outras.

O artigo aborda ainda duas perspectivas de tendência pedagógicas que norteiam a prática pedagógica da educação no Brasil: a tradicional e a nova. Levantando a discussão sobre essas duas principais, pois ambas são ainda hegemônicas e traçaram a história da pedagogia brasileira, como também constituíram o que conhecemos hoje como educação. Essas tendências fazem parte da nossa prática escolar, permeando nossa rotina em sala de aula. Portanto, situamos como forma de compreender as suas implicações em minha prática.

Após apresentada a parte legal e normativa da educação especial para inclusão pela perspectiva histórica entre caminhos e retrocessos, trago em seguida os avanços legais no que diz respeito ao atendimento de crianças com TEA no município de São Gonçalo do Amarante-CE, sua defesa, desafios encontrados, bem como apresento as pedagogias que predominam no sistema educacional do país, suas implicações no fazer docente e a proposta pedagógica contra hegemônica de educação defendida por Saviani (2021).

METODOLOGIA

Este trabalho está consubstanciado de uma pesquisa qualitativa em formato de relato de experiência da minha prática docente como professora da rede pública de ensino. Aqui, analiso os regimentos leais e normativos: a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; a Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; a Declaração de Salamanca, 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9395/96; a Convenção da ONU sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, 2007; a Política Nacional de Educação Inclusiva, 2008; a Lei Brasileira de Inclusão, 2015. Bem como, um estado da arte dos autores: Costa; Gomes; Bezerra (2022); Dutra; Dutra (2021); Lustosa; Figueiredo (2021); Mazzotta (2001); Mészáros (2008); Padilha; Silva (2020); Saviani (2021a, 2021b, 2021c); Tomazelli; Girianelli; Fernandes (2023).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CAMINHOS, PROGRESSOS E RETROCESSOS.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996, título III, artigo 4º, inciso III, subscreve que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Esse serviço deve ser prestado preferencialmente na rede regular de ensino.

Mesmo diante desse avanço prescrito por lei, verifica-se que a educação especial no Brasil caminha entre progressos e retrocessos no que diz respeito ao atendimento desse público. Historicamente, teve início no século XX, precisamente, a partir da década de 1850 com ações isoladas datadas de 1854 a 1956 e políticas de caráter nacional a partir de 1957 Mazzotta (2001). As instituições atendiam pessoas com deficiência, chamados também de “excepcionais”.

No período imperial houve um decreto, nº 1.428, no Rio de Janeiro, que determinava a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos é fundado e iniciativas com vista ao atendimento de pessoas com deficiência repercutem no país.

Em 1960, uma campanha é instituída, através do Decreto nº 48.961, realizada sob influência dos movimentos liderados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e pela Sociedade Pestalozzi, denominada de Campana Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). O objetivo da CADEME era a promoção em âmbito nacional da educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional de crianças com alguma deficiência mental. As políticas educacionais para a educação especial, de forma inclusiva, normalmente, surgiram das necessidades e da iniciativa das famílias dessas pessoas para depois surgirem como políticas públicas educacionais de responsabilidade do Estado.

Com isso, um conjunto de leis, de Declarações e de Convenções passaram a regulamentar como a educação deveria ser para atender pessoas com deficiência, que foram marginalizadas da sociedade. Destes documentos, destacamos a nível internacional e nacional, alguns deles: a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; a Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; a Declaração de Salamanca, 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9395/96; a Convenção da ONU sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, 2007; a Política Nacional de Educação Inclusiva, 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão, 2015 que constituem o conjunto de legislação da educação inclusiva.

Concernente com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, artigo 205, deixa claro que a educação é um direito de todos e dever do Estado para o pleno desenvolvimento e do exercício da pessoa como cidadão e para a qualificação do seu trabalho, e no artigo 206, inciso I, diz respeito à igualdade para a

permanência e na oferta do ensino. Sendo assim, compreendo que o ensino regular para crianças com TEA está assegurado por lei. No entanto, mesmo diante desses avanços, a realidade educacional está longe de atender este público. As condições de trabalho que professores encontram no cotidiano escolar está longe de oferecer um ensino de qualidade, com salas super lotadas, mobiliários precários, uma infraestrutura sem as mínimas condições de acesso e permanência para crianças que necessitam de uma escola adequada à sua realidade e sem as mínimas condições para o educador realizar com qualidade o seu fazer pedagógico.

as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais [...] (Mészáros, 2008, p. 25).

Analogamente a isso, podemos perceber que as reformas que foram e são expressas em leis, normas e declarações são apenas reformistas, pois o sistema capitalista, conforme explicita Mészáros (2008), não proporciona em sua estrutura a possibilidade de mudança, devido seu caráter irreformável. A própria Declaração de Salamanca de 1994, ao explicitar que pessoas com deficiência eram e ainda são consideradas, pela sociedade, como inaptas para executarem atividades e que se deve combater essa ideia por meio da defesa da educação inclusiva como meio de fomentar a educação para todos, livre de discriminações e preconceitos, não avançou como um direito político para todos. Portanto, é uma premissa urgente em nosso país a discussão de alunos que necessitem de condições para estarem dentro do sistema educacional. O próprio artigo 24 da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a educação garante o reconhecimento do direito à educação de pessoas com deficiência de modo a promover oportunidades para seu pleno desenvolvimento, sua liberdade, sua criatividade dos talentos, com base na igualdade e sem discriminação, segundo o pleno exercício dos Direitos Humanos. Tais determinações aplicam-se para os países que, como Estados Parte, no qual o Brasil se enquadra.

O artigo 3º da Declaração Mundial de Educação para Todos descreve sobre os grupos que são socialmente marginalizados da educação formal. Dentre eles, pessoas com TEA, as quais têm medidas descritas no documento sobre os procedimentos que os países signatários devem tomar para garantir a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência no sistema educacional de forma integrante.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem por objetivo a transversalidade da educação especial, da educação infantil até o ensino superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização até os níveis mais elevados do ensino; a formação de profissionais da educação para a inclusão escolar e de professores para o atendimento educacional especializado; a colaboração e participação da família e da comunidade escolar; a acessibilidade nos transportes, arquitetônica e urbanística; a articulação para a implementação das políticas públicas.

Em 2012, foi criada no Brasil a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei n.º 12.764, a qual estabelece punição para o gestor escolar ou para a autoridade competente que recusar matricular pessoas com qualquer tipo de deficiência. Já em 2014, o Atendimento Educacional Especializado foi instituído com o objetivo da universalização do ensino para pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e com deficiência. Este atendimento deve ocorrer em toda a educação básica, da pré-escola ao ensino médio.

Em 2015 criou-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que regulamenta os direitos das pessoas com deficiência, com objetivo de incluí-las na sociedade. Para isso, rege normas sobre disposições dos prédios, de atendimento prioritário, de moradia e habitação, de trabalho, de educação etc.

A partir do Decreto nº 10.502/2020, foi instituída a Política de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. No seu artigo 7, do Capítulo V, prevê que os centros de atendimento especializado são considerados serviços e recursos da educação especial. E, no seu inciso XV, determina a garantia de serviços de “atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos” (Brasil, 2020).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) de 100 crianças, uma possui TEA. O transtorno pode ser acompanhado de alguma outra condição, como: epilepsia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, depressão, ansiedade, altas habilidades; e divide-se em três níveis de suporte, daí a necessidade de compreendermos melhor as manifestações dessas características.

A quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas tem maior concentração no número de matrículas do Ensino Fundamental, de acordo com o Censo Escolar do Brasil de 2023. O que também vem aumentando significativamente é o quantitativo de crianças com esse transtorno, como registra o *Centers for Diseases Control and Prevencion* (CDC, 2024) dos Estados Unidos da América (USA) de 36 (trinta e seis)

crianças, 1 (uma) tem TEA. Sendo esta pesquisa com base apenas na faixa etária de 8 anos de idade.

Similarmente aos avanços legais em nível nacional, o município de São Gonçalo do Amarante, CE, de acordo com a Lei n.º 1.575/2021, responsável pela criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), a qual regulamenta o atendimento especializado para os estudantes do município que tenham Necessidades Educacionais Especiais (NEE), dos quais alunos com TEA se enquadram. O órgão referido dispõe de uma equipe multidisciplinar, composta por: 2 (dois) terapeutas ocupacionais, 3 (três) psicólogos, 2 (dois) psicopedagogos, 2 (dois) fonoaudiólogos, 1 (um) psicomotricista e estagiários nas áreas afins.

Essa lei foi de imensurável ganho para o município e seus alunos. Na lei, consta que os atendimentos devem ocorrer semanalmente ou quinzenalmente, de acordo com a demanda. No entanto, o CAEE é responsável pelo atendimento de toda a Educação Básica da cidade e não comporta a necessidade dos alunos e estes têm seu atendimento comprometido. Outra observação sobre essa lei é a proposta de formação que o CAEE deveria dar para os professores e profissionais de educação, porém, não vem acontecendo. A ampliação do CAEE com mais profissionais especialistas para melhor atender a demanda do município, torna-se importante e urgente para atender as demandas, no entanto isso não vem ocorrendo.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), há professores nas escolas municipais. Entretanto, esses docentes, muitas vezes, não têm um espaço apropriado, como uma sala para a realização do seu trabalho e lhes faltam recursos, como materiais pedagógicos para suas aulas. Os atendimentos com esses profissionais, após a pandemia da COVID-19, começaram em 2023 nas escolas e creches.

Diante de todos esses avanços, a realidade posta pelo sistema capitalista não proporciona aos educadores realizar uma prática de ensino genuinamente democrática, impossibilitando-os de um melhor ensino-aprendizagem. Em minha realidade educacional, no município de São Gonçalo do Amarante, defronto-me com diversas dificuldades. Uma delas é a falta de urbanização em determinadas localidades, que impossibilita os alunos de chegarem até a escola. Nos períodos chuvosos, esses determinados locais ficam intransitáveis para transportes de grande porte, por conta de buracos nas estradas, lamas e trechos escorregadios. Embora a aula seja repostada, essa quebra na rotina para as crianças lhes é prejudicial, pois muitas vezes já estão esperando o transporte escolar e

suas famílias só ficam sabendo que não haverá aula pouco tempo antes do horário de início dela.

Outro relevante fator prejudicial para os alunos com TEA, é a rotatividade de cuidadores escolares, pois o município dispõe de estagiários nessa área de atuação. Nas creches, há pelo menos dois estagiários em diferentes turnos, que acompanham a rotina das crianças diariamente. Ou seja, mesmo como o avanço legal, o que muitos educadores vivenciam cotidianamente é fruto de um sistema que pouco avança na oferta da qualidade para o ensino escolar dos alunos de escolas públicas, estes, em sua grande maioria, filhos da classe trabalhadora.

PRÁTICA DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? NARRATIVA DE UMA PROFESSORA EM SALA DE AULA

Para contextualizar minha prática docente, com base na Pedagogia Histórico Crítica (PHC), a qual estudo juntamente com o Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB), que é coordenado pela professora Dra. em Educação, Núbia de Araújo, destaco marcos históricos relevantes para a constituição dessa proposição educacional. Em sua obra *Escola e democracia*, Dermeval Saviani (2021) escreve sobre a questão da marginalização da educação e sobre as consequências dessas duas teorias de ensino no que diz respeito à uma educação reparadora da marginalidade do ensino e equalizadora. Para ele, a marginalidade é “[...] um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida.” (Saviani, 2021, p. 4) e que tem como meio e instrumento para a correção dessas distorções a educação.

Diante desta afirmação, o autor escreve sobre as estratégias da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia da Escola Nova para repararem a marginalização. No entanto, ambas fracassaram em suas tentativas.

De acordo com a Pedagogia Tradicional, o papel da escola seria a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e a sistematização desses, assim como a difusão da instrução. Entretanto, a escola com esse modelo não atingiu a universalização do saber, pois nem todos tinham acesso à educação e os que tinham, não tinham bom resultados e não conseguiam aprender os conteúdos.

Em contraposição a essa tendência pedagógica, a Escola Nova, tendo em vista equacionar a marginalização, diferentemente da tradicional, o aluno era o centro do saber

e, as suas necessidades, a preocupação principal da escola. Sua ideia para corrigir a marginalização era que a escola, na medida que se ajustava, se adaptava aos indivíduos, faria com que a sociedade, os seus membros, não se importassem mais com as diferenças e mutuamente se aceitassem. Porém, a Escola Nova deixou de ensinar os conteúdos historicamente acumulados culturalmente e reforçou a disparidade entre a educação oferecida para a burguesia e a para a classe trabalhadora. Enquanto os alunos da classe burguesa se apropriavam do saber, os da proletária tiveram o prejuízo causado pelo afrouxamento dos conteúdos das disciplinas da educação formal. Isto foi o fator motivador para a marginalização desta última classe.

Sendo assim, percebo que em minha rotina, em sala de aula, ocorre a necessidade de implementar uma pedagogia de caráter renovador, no entanto, esta mesma pedagogia não me oferece as condições para implementá-la diante da precariedade de muitas escolas. Para tanto, o ensino tradicional, este muito criticado pelos modelos educacionais, ainda se faz presente em nosso cotidiano. Deixo claro aqui, o tradicional no sentido de uma aula apenas expositiva, pois, para Saviani (2021a), devemos resgatar o tradicional que o ensino sistematizado nos traz, como acesso ao saber científico.

Embora haja inúmeras políticas públicas, normas e leis que buscam assegurar a educação inclusiva no Brasil, uma educação escolar para todos de qualidade e prioritariamente pública; me deparo, na verdade, cotidianamente, com falta de recursos básicos para as aulas, como mesas e cadeiras condizentes com a quantidade de crianças matriculadas, recursos pedagógicos, como blocos lógicos, materiais escolares como, canetinhas e giz de cera apropriado para a idade dos alunos. Os recursos para a educação brasileira são escassos ou mal distribuídos? Essa é uma questão para outra discussão.

O fato é que nos falta ao sistema de ensino e aos professores da rede municipal uma formação continuada e recursos básicos para fazer a educação de qualidade para todos os alunos, principalmente para os que têm TEA; como também espaços adequados para o ensino regular e o acompanhamento do AEE, porque

Nas escolas brasileiras já estão matriculados alunos que são público-alvo da educação especial. E não se trata somente de estarem na escola. Trata-se de tornar realidade o ensino fecundo [...] (Padilha; Silva, p. 118).

Para que o ensino de crianças com TEA aconteça, de modo verdadeiramente inclusivo, é necessário que o acesso e a permanência delas de fato ocorra. Que, assim como defende a PHC, é preciso considerar as particularidades dos alunos, com e sem

TEA, bem como ensinar os conteúdos formais, o conhecimento que foi acumulado historicamente pela sociedade. A educação inclusiva acontece quando todos os alunos estão aprendendo juntos, em colaboração uns com os outros. E a escola pública tem papel fundamental nisso, pois

é um dos poucos (últimos?) espaços em que a convivência com o diverso ainda é parte de seu aspecto funcional. Ainda nela há possibilidade – não sem conflitos e nem sem luta incessante – de convívio entre as pessoas de diferentes cores de pele, de diferentes etnias e países de origem, gêneros, deficiências, orientações religiosas, políticas e sexuais. Os “perigos” da escola pública estão, justamente, nessa convivência, nessas interações, na possibilidade de que, uma vez que seus participantes estejam conscientes de seu papel, no “risco” de que ela ensine/transmita conhecimentos e conceitos científicos que retirem os indivíduos das sombras e da superstição e, com isso, torne-se possibilidade de ser revolucionária na construção de um novo homem em uma nova sociedade! (Padilha; Silva, 2020, p. 115).

Embora o papel da escola esteja limitado, pois está inserida numa sociedade capitalista que a reduz a exercer a função reprodutora desse sistema, é nesse ambiente que se torna possível a discussão de sociedade que vivemos e onde podemos nos expressar de modo a pensar em outro modelo de sociedade. Em razão disso e em defesa da inclusão verídica de alunos com TEA, vejo como premissa da práxis pedagógica a pedagogia revolucionária, a PHC (Saviani, 2021 a).

Embora não possa mudar por completo a sociedade, porque vivemos numa sociedade capitalista, onde a diversidade em suas relações sociais é distorcida para desigualdade, entendo que, como alternativa

diferentemente do que ocorre nas relações sociais alienadas do modo de produção capitalista, onde a diversidade humana foi compreendida historicamente de forma bipolar “normal/anormal”, sendo normal o Ser Humano produtivo, cuja corporalidade é considerada “normal” a partir do substrato biofísico e psíquico enquanto o “anormal” é aquele que foge aos padrões de normalidade e assim demanda técnicas de intervenção dos profissionais médicos, psicólogos, educadores especiais, entre outros, para a PHC que almeja a superação das relações sociais alienadas em todos os processos formativos, a diversidade é constitutiva do Ser Humano, já as desigualdades, geralmente justificadas em diferenças individuais, sociais e/ou culturais, são condições produzidas historicamente (Padilha; Silva, 2020, p. 111).

Por isso, ressalto a importância do ensino formal a todos os alunos, com o sem TEA, para que o ser diverso tenha seu espaço e respeito devido na sociedade. É isso que ensino aos meus alunos neurotípicos, ainda pequenos; a respeitar seus colegas típicos e atípicos, e que eles podem aprender, apesar do antagonismo. Não defendo aqui uma visão romântica de inclusão escolar, mas embora ainda estejamos nesse modelo de sociedade neoliberal, entendo que preciso começar por fazer algo para mudá-la. Minha contribuição

enquanto professora é buscar fazer o melhor que posso para disseminar o conhecimento formal para alunos da classe trabalhadora.

Portanto, como afirmou Saviani “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.” (2021a, p. 45). Somente assim, ensinando a todos de maneira política e revolucionária, poderemos construir uma sociedade alternativa à capitalista, em que as diferenças não sejam transformadas em divergentes classes sociais.

Assim, entendo que a pedagogia histórico-crítica se interessa em promover educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, como também, ensinar o conhecimento produzido pela sociedade, cultural e histórico, dos saberes formais. Isto, porque tem uma concepção de sociedade igualitária para todos os indivíduos em sua estrutura metodológica, pois tem a prática social como seu ponto de partida e por fim, de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade do professor vai para além do cuidar, que também faz parte do ensino formar um vínculo afetivo. Ele precisa de ferramentas metodológicas para realizar seu trabalho, como afirmam (Dutra; Dutra, 2021) “A formação inicial e continuada são nutrientes valiosos aos profissionais engajados na tessitura de uma educação inclusiva.” (p. 48). Dessa forma, entendo a necessidade latente de estar continuamente estudando e me apropriando de conhecimentos para nortear minha prática pedagógica.

Acredito que através da pedagogia revolucionária, nossas crianças marginalizadas por questão econômica, social e biológica, como é o caso do TEA, possam receber a educação que lhes fora negada. Para além de pensar no professor como mediador do aluno para que ele aprenda sozinho, o ensino sistematizado é dotado de mecanismos de ensino para que o aluno aprenda a dominar as técnicas as tenha transformado em automatização para partir a adquirir mais conhecimento e ter domínio do máximo de saber historicamente produzido socialmente. Aprendemos o que nos possibilitam a aprender, ou seja, os alunos não poderão aprender o que não lhes for apresentado e o professor é peça fundamental para orientar seus alunos.

Mesmo que sejamos seres da sociedade em que vivemos, não precisamos ser reféns dela. Com isto, não afirmo que mudaremos a sociedade através da educação, *à priori*, mas que podemos colaborar na transformação de mente dos nossos alunos, para

que respeitem as diferenças diariamente em sala de aula; e de realidades, possibilitando que alunos com TEA aprendam, assim como os demais alunos. Além desse trabalho, devemos lutar por melhorias e para que a inclusão efetiva seja realidade não apenas nas escolas, como na sociedade. Alunos revolucionários revolucionarão a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário oficial da União, seção 1, ed. 189, p. 6, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica, p. 50-53. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC, SEESP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CDC. *Autism prevalence at its highest, according to data from 11 ADDM Network communities*, 2024. Disponível em: [https://www.cdc.gov/media/releases/2023/p0323-autism.html#:~:text=Autism%20Prevalence%20Higher%2C%20According%20to%20Data%20from%2011%20ADDM%20Communities,-Autism%20Prevalence%20Higher&text=One%20in%2036%20\(2.8%25\),Mortality%20Weekly%20Report%20\(MMWR\)](https://www.cdc.gov/media/releases/2023/p0323-autism.html#:~:text=Autism%20Prevalence%20Higher%2C%20According%20to%20Data%20from%2011%20ADDM%20Communities,-Autism%20Prevalence%20Higher&text=One%20in%2036%20(2.8%25),Mortality%20Weekly%20Report%20(MMWR)). Acesso em: 20 jul. 2024.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161, 2022. Disponível em:

Formação Docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção | Reflexão e Ação (unisc.br). Acesso em: 24 jul. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência de Jomtien. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DUTRA, Cláudia Pereira; DUTRA, Martinha Clarete. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as mudanças estruturais dos sistemas educacionais. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (orgs.). Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 5, p. 43-51.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

LUSTOSA, Francisca Geny. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças-livro eletrônico. Fortaleza: Imprensa Universitária, [2021]. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61678/1/2021_liv_fglustosa.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OMS. Autismo: Relatório da Organização Mundial da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. SILVA, Régis Henrique dos Reis. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 3. ed. Campinas: SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 44. edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 12. edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis; FERNANDES, Conceição Santos. **Incidência de transtorno global do desenvolvimento em crianças**: características e análise a partir dos CAPS. *In: Psicologia USP*, V. 34, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210002>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAPÍTULO 10

CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE CAUCAIA-CEARÁ

*Grasiele Ribeiro Marinho do Nascimento
Elaine Maria Cunha Teixeira*

INTRODUÇÃO

A pesquisa enfatiza sobre a importância da contribuição da contação de histórias para o devido processo de ensino-aprendizagem como prática pedagógica. Isto porque compreende-se que a ludicidade é uma forma de permitir que as crianças consigam, por meio da sua forma de ver a vida, se desenvolver diante as atividades que são direcionadas para elas.

Compreende-se ser fundamental a discussão sobre este tema porque muitos profissionais afirmam que a contação de histórias vem sendo substituída pela utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, uma vez que as crianças já não têm interesse em fazer uso de recursos que se apresentam em sala de aula, que não estejam relacionadas às tecnologias.

Entretanto, identifica-se que este não é o contexto, uma vez que a partir do momento em que existem investimento da compra de recursos lúdicos e capacitação dos profissionais, consequentemente eles conseguem preparar atividades que chamam a atenção do discentes, melhorando sua criticidade acerca das questões que eles enfrentam na sociedade.

Assim, o objetivo geral busca compreender os fatores que provocam os desafios do processo de ensino-aprendizagem, através da contação de histórias nas escolas públicas do município de Caucaia, Ceará.

Para tanto, utilizou-se a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, tendo por método o hipotético dedutivo com exposição exploratória. Utilizou-se ainda a revisão de literatura, visando embasar as respostas alcançadas a partir de uma aplicação de questionário, contabilizando quatorze questões, sendo sete abertas e outras sete fechadas.

A estrutura do artigo considera as informações gerais sobre a temática tratada na pesquisa na introdução, posteriormente, apresenta-se o referencial teórico e as análises sobre o estudo desenvolvido, e por fim, as considerações finais e as referências utilizadas na pesquisa.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Compreende-se que a contação de histórias torna possível o incentivo ao hábito da leitura, o desenvolvimento da linguagem oral, a possibilidade de envolvimento de crianças com o mundo da fantasia e da imaginação, assim como auxiliar a comunicação entre as crianças (Presotto, 2022). Complementam Queiroz e Maciel (2014, p. 02):

A contação/audição de histórias infantis é considerada um passo importante para a leitura, uma vez que atua no desenvolvimento linguístico, afetivo e cognitivo das crianças, especialmente, construindo significados, conhecimentos e trocas interpessoais.

A troca de experiências é crucial para que as crianças se sintam motivadas a experimentar diversos gêneros literários, uma vez que a descoberta de novas possibilidades garante o desenvolvimento da imaginação. Contudo, é importante salientar que ao contar histórias, os professores devem ter um olhar crítico para o público-alvo, uma vez que, durante a atividade, os aspectos socioemocionais estão presentes.

O olhar crítico deve, sobretudo, considerar o uso dos recursos tecnológicos nas escolas, uma vez que essa ferramenta tem reduzido a importância das atividades manuais, como a contação de histórias, apresentando desafios aos docentes com relação à efetivação dessa atividade.

Santos (2022) enfatiza que contar histórias não se trata de uma prática nova, uma vez que essa prática é desenvolvida desde os primórdios, em busca de compartilhar conhecimento, cultura, práticas religiosas, assim como também garantir entretenimento da sociedade.

TECNOLOGIAS E A SUBSTITUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Como mencionado anteriormente, na visão de muitos profissionais, a contação de histórias mesmo sendo uma função importante para o desenvolvimento das crianças, vem sendo substituída pelo uso em excesso das tecnologias, sendo essa uma função

importante para o desenvolvimento das crianças. É importante esclarecer que “por muito tempo a arte de contar histórias era uma atividade doméstica, especialmente nas áreas rurais, que aos poucos foi perdendo seu espaço devido ao avanço da urbanização e do uso de novas tecnologias” (Bandeira, 2019, p. 06).

Conforme Bandeira (2019) a contação de história se resume, atualmente, apenas em um momento vivido entre a criança e seus familiares no momento de dormir, sendo que esse cenário precisa ser revertido ao considerar que a contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento da criança com relação ao raciocínio lógico, melhoria da linguagem, entre outros contextos.

De acordo com Weschenfelder, o pensamento de que é complexo fazer uso de recursos tecnológicos para uma criança se desenvolver com relação a leitura ocorre porque:

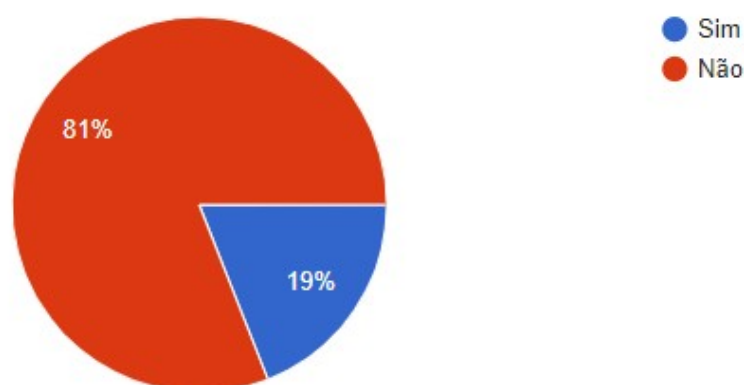
Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano - o polo informático-midiático - pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que os novos atores da comunicação, agora ligados aos neurônios digitais, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, onde todas as formas de vozes produzem o megatexto, produto de um empreendimento coletivo (Weschenfelder, 2009, p. 37).

Como é possível identificar, na visão de muitos profissionais, o uso excessivo de tecnologias permite que as crianças reduzam o contexto de interação, uma vez que a comunicação próxima permite um maior desenvolvimento intelectual. Isso porque a leitura, em sua essência, garante o crescimento social de um indivíduo, por meio de pensamento crítico e criativo.

Bandeira (2019) afirma que a contação de histórias é crucial para o desenvolvimento de um indivíduo, pois é através das palavras que o autor conta a história que os sujeitos podem sentir as emoções da história, estimulando-os a interpretar as letras, a fim de que consigam ler.

Identifica-se que 81% dos docentes afirmaram deterem capacitação como contador de histórias, ao passo que 19% afirmam que não. Importante ressaltar que não há como os profissionais identificarem a importância dessa prática didática, uma vez que não identificam seus benefícios para a formação de um sujeito, sobretudo, inserido na educação infantil.

Gráfico 1 - Tem formação como contador de histórias?



Cabe destacar que apenas por meio da formação como contador de histórias o professor consegue entender que esse é um “elemento de arte, ensino, enunciação, resgate de memória, incentivo à imaginação, ressignificação e transformação social para a ciência, a tecnologia e a sociedade” (Lima; Anjos; Roças, 2020, p. 03). Em outras palavras, a formação acerca da contação de histórias permite que o professor identifique a relevância do uso desse recurso, mesmo que faça uso de outros mais.

Compreende-se ser fundamental ser capacitado na contação de histórias porque “o contador de histórias assume um importante papel de transmitir conhecimentos, valores, crenças e costumes de um povo, contribuindo para manter viva essa genuína expressão cultural da humanidade” (Palma; Coelho, 2021, p.03). Em outras palavras, contar histórias não é apenas levar uma ludicidade para junto dos sujeitos, mas sim, direcioná-los em sua própria cultura, reconhecendo sua importância e levando este reconhecimento a outros indivíduos, uma vez que em cada sala de aula, existe uma diversidade de valores e crenças.

Cabe considerar que “a arte de contar histórias ao humanizar, preservar a memória e criar laços entre as novas e velhas gerações, é um ato político por resgatar a memória em uma sociedade marcada pelo esquecimento e pela perda do ouvir” (Palma; Coelho, 2021, p. 04). E estas não precisam, necessariamente, serem apresentados aos sujeitos em desenvolvimento, de maneira arcaica, pelo contrário, é crucial levar o conhecimento por meio de ferramentas que eles gostam, o que permite a sua atenção para a aquisição de uma cultura.

Entretanto, é fundamental destacar que a contação de histórias pode ser desenvolvida por meios manuais assim como fazendo uso de recursos tecnológicos, sendo, portanto, crucial que os professores avaliem a melhor forma de atuar, a fim de que

a contação de histórias esteja presente junto às crianças, desenvolvendo estas ao seu desenvolvimento, em contexto físico, psíquico e cognitivo. Como podemos observar no quadro 1

Quadro 1 - Você acredita que a contação de história contribui com a aprendizagem das crianças? Justifique.

I	Sim. Como falei anteriormente, é um método que desperta autonomia na leitura.
II	Com certeza! O aprendizado vem através do lúdico e da facilitação do que se quer passar via professor/aluno.
III	Sim. A criança aprende mais quando se sente motivada por algo que desperte a sua atenção, desenvolvendo assim a sua criatividade e despertando o gosto pela leitura.
IV	Sim. Pois de maneira lúdica prende a atenção e desenvolve habilidades que são mais difíceis desenvolver somente com atividades escritas
V	Sim, impulsiona a curiosidade pela leitura.
VI	Com certeza. O contato das crianças com o livro de história desperta o interesse em descobrir e criar palavras é algo que encanta e aguça a imaginação das crianças.
VII	Sim. A contação traz o interesse, despertar curiosidade e faz as crianças recontar.
VIII	Sim, desenvolve a linguagem, escrita e a leitura.
IX	Sim
X	Sim. Pois, auxilia no processo de ensino-aprendizagem, utilizando uma metodologia mais lúdica.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Todos os profissionais afirmaram fazer uso da contação de história por acreditarem que contribui com a aprendizagem das crianças, inclusive uma das profissionais discorrem que ***“enquanto a criança está ouvindo a história, lida ou dita pelo professor, sem imaginário desbloqueia os cadeados que prendem sua aprendizagem”***. Já outro profissional afirma que o recurso didático ***“auxilia no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional”*** das crianças.

Assim, é possível notar que mesmo aqueles que pouco usam os recursos ou têm menos compreensão sobre a importância dessa didática, a levam para as suas salas de aula, sendo apenas relevante que se capacitem acerca do assunto para fazer um uso mais consciente do mesmo junto aos seus alunos.

Importante ainda mencionar a fala do professor X quando ele enfatiza que a contação de histórias permite auxílio no ***processo de ensino-aprendizagem, utilizando uma metodologia mais lúdica***, minimizando as chances de fracasso escolar das crianças, considerando que elas se sentem estimuladas a estar no ambiente escolar, aprendendo e compartilhando seu conhecimento com os colegas ao seu entorno.

Cabe destacar que a importância de usar a contação de histórias, entendendo que se trata de uma das atividades consideradas meios que fazem com que os estudantes, principalmente da Educação Infantil, interajam com os professores e socializem os sentimentos e expressem sobre o que está aprendendo e vivenciando em seu dia a dia,

dentro e fora do contexto educacional, ou seja, é uma ludicidade fundamental para que os alunos consigam expressar suas emoções (Rodrigues, 2014).

Posteriormente, os profissionais foram questionados sobre os recursos tecnológicos, e se acreditam que estes podem tomar o espaço da contação de histórias tradicional, sistematizados no quadro 2.

Quadro 2 - Você acredita que os recursos tecnológicos tomaram o espaço da contação de história em sala de aula?

I	Não
II	Não. Pois pouco se tem recurso tecnológico.
III	Quando a escola possui tais tecnologias, sim.
IV	No âmbito das escolas públicas, não.
V	Em partes sim, mas os livros ainda são de grande importância na contação de história, porém a tecnologia faz parte do dia a dia das crianças e despertam mais interesse
VI	Não, embora sejam muito interessantes.
VII	Não.
VIII	Acredito que não, principalmente a educação infantil, nos anos iniciais sempre existirá a contação de história pois eles amam o faz de conta, a imaginação.
IX	Sim
X	Caso a tecnologia tenha tais recursos, a contação de história fica mais em segundo plano.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

De acordo com alguns profissionais, a contação de histórias tende a ser deixada de lado quando as tecnologias estão presentes nas escolas, o que nem sempre é verdade, uma vez que há uma escassez de recursos tecnológicos. No entanto, para o professor VIII, as tecnologias não substituem totalmente os recursos lúdicos, como a contação de histórias, mas já atrapalham. É importante ter em mente que alguns profissionais acreditam que não usar esse recurso é um retrocesso, ao mesmo tempo que entendem que fazer uso em excesso pode desenvolver uma educação frágil.

Se a escola não se utiliza da tecnologia está andando ao contrário da história, ou melhor dizendo, ela está deixando à desejar no processo de ensino-aprendizagem pois, isolada do contexto social do aluno, ignorando as mudanças, os avanços e transformações ocorridas pelas tecnologias avançadas e socialmente compartilhadas não vai satisfazer a necessidade do aluno e acaba por desenvolver e construir conhecimentos de forma fragmentada e descontextualizada (Santos, *et al.*, 2015, p.02).

A partir desse entendimento, identifica-se como é fundamental a qualificação dos profissionais da educação nesse sentido, a fim de que consigam saber em que momento os recursos didáticos distintos são necessários de serem utilizados, sempre na tentativa de desenvolver os alunos, com qualidade e responsabilidade.

Importante ainda apresentar a percepção do professor V quando ele diz que os recursos tecnológicos, em partes, tomaram o espaço da Contação de História em sala de aula, quando diz: *“Em partes sim, mas os livros ainda são de grande importância na contação de história, porém a tecnologia faz parte do dia a dia das crianças e despertam mais interesse”*. O que o docente destaca é que essa substituição acontece, na grande maioria das vezes, porque os alunos se interessam mais pelas tecnologias do que pelos livros.

Diante dessa identificação, é relevante destacar que a formação acerca da contação de histórias permite que os professores identifiquem tarefas que auxiliem na utilização em sala de aula, estimulando a participação dos alunos, por meio de seus interesses particulares, minimizando cada vez mais a exigência em usar os recursos tecnológicos. Relevante frisar que não é que a tecnologia precise deixar de existir em sala de aula, mas é importante que os profissionais não se limitem apenas a essa didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as informações que surgem a partir da pesquisa, é possível inferir que o objetivo do estudo foi alcançado, uma vez que desejava compreender os fatores que provocam os desafios do processo de ensino-aprendizagem, através da contação de histórias nas escolas públicas de Caucaia-Ceará e, identificou-se que os desafios são diversos, uma vez que se relacionam à falta de condições financeiras para conseguir inserir, de fato, o livro na vida das crianças, sobretudo, quando pensamos sobre a condição dos pais dos sujeitos, visto que a escola é apenas uma extensão do que ocorre nos lares.

Acerca dos professores, a pesquisa esclareceu que o maior problema se trata da falta de capacitação de como desenvolver uma aula lúdica, fazendo uso de contação de histórias. Este contexto fica evidente a partir da fala de uma das professoras que participaram do estudo, enfatizando que a maioria dos professores não sabem desenvolver a contação de histórias, fazendo apenas a leitura do livro para as crianças, o que não chama sua atenção e inviabiliza a utilização do recurso lúdico.

Levando em consideração as informações que foram apresentados, ao longo da pesquisa, é possível dizer que é crucial que a formação continuada dos professores ocorra, sobretudo, de docente a docente, por meio de troca de experiências, uma vez que

existem profissionais que se apresentam com maior criatividade para dialogar com as crianças, fazendo uso dos recursos lúdicos.

Confirma-se que as histórias não estão perdendo espaço na rotina pedagógica nas escolas públicas, devido ao avanço tecnológico, uma vez que os professores continuam contribuindo com o direcionamento das atividades que são divididas entre manuais e tecnológicos, auxiliando no desenvolvimento amplo dos sujeitos em fase de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, K. B. L. **Contação de histórias na era digital**: a importância da literatura infanto-juvenil na formação de leitores críticos. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/2266/1/tcc_art_karinabastosdelunabandeira.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

LIMA, V. S.; ANJOS, M. B.; ROÇAS, G. Contação de histórias: formação, atuação e ensino. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 02, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11325>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PALMA, V. F. A.; COELHO, M. T. B. F. **Formação de professores contadores de histórias através das mídias digitais**. CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID2730_30092021222509.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

PRESOTTO, E. H. A contribuição da contação de histórias na educação infantil: ação-reflexão-ação do ensino-aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 13, n. 3, p. 471-480, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/rep/article/view/10538>. Acesso em: 20 jul. 2023.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A. **Contribuições da contação de histórias infantis e a formação de crianças leitoras**. Educação Unisinos, v. 18, n. 01, p. 25-34, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v18n01/v18n01a04.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

RODRIGUES, M. H. V. **A contação de história na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Pedagogia), João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26896/1/MHVR04042014.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SANTOS, A. A *et al.* Relato de experiência de contação de histórias: primando por uma linguagem próxima à vivência dos alunos. **Anais Educação em Foco**: IFSULDEMINAS, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/493>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SANTOS, M. R. E. **A contação de história na educação infantil na escola.** Trabalho de conclusão de curso (TCC) (Curso de Pedagogia), Conde – PB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4280/1/mres06022015.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

WESCHENFELDER, E. V. Leitura em tempos de cibercultura. *In*: Weschenfelder, E. V **Práticas leitoras para uma ciber civilização**: vivências interdisciplinares e multimídias de leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

CAPÍTULO 11

O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA ESCOLA MÁRIO DA SILVA BEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES

*Evecris Keylla Pajeú Saraiva
Marismênia Nogueira dos Santos*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é o resultado de um estudo realizado a partir da disciplina de Trabalho e Conclusão de Curso da Especialização em Psicologia Aplicada a Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). O tema fundante do estudo é compreender o trabalho do orientador educacional diante das dificuldades socioemocional identificadas no cotidiano do espaço escolar. Para tanto, realizamos um estudo de caso, buscando refletir através da prática os principais pontos levantados, complementamos a pesquisa com um estudo bibliográfico, utilizando da análise de artigos e livros de dirigentes pensadores do tema, que conjecturam os assuntos que serão expostos neste trabalho como: Grinspun (2011), Tonet e Lessa (2011), Freire (1996) entre outros.

Consoante aos objetivos desta pesquisa é possível refletir o quão o orientador educacional é importante para a prática de educação emancipatória dos alunos, pois através da sua função na escola permite aos alunos discutirem e refletir sobre temas do seu dia a dia. Mediante as reflexões obtidas neste estudo, ao que se refere o foco central, percebemos que a escola cujo há presença do orientador educacional tem um diferencial no seu quadro pedagógico, pois esse profissional tem como função na escola dar um suporte pedagógico, voltado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como ajudar no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Hoje a atuação do orientador difere de alguns marcos da história da orientação educacional, esse profissional que antes era voltado apenas para os alunos problemas da escola, hoje com novas resoluções e com a LDB de 1988, tem por finalidade ajudar na relação família escola, professor/aluno, buscando entendê-los na sua subjetividade e compreender o cotidiano, para poder ajudá-los no desenvolvimento pleno e na aprendizagem eficaz.

Trazemos neste estudo a contribuição do papel do orientador educacional na escola de Ensino Fundamental EMEF Mário da Silva Bem, que fica localizada no bairro Frei Damião, no município de Juazeiro do Norte, a escola totaliza uma matrícula de 1315 alunos, na qual podemos encontrar uma variedade cultural e social dos educandos.

Refletimos, portanto nesse trabalho que o papel do orientador tem sido importante na construção do sujeito que chega à escola, pois através das intervenções feitas pela orientação, através de uma escuta sensível, um acolhimento, rodas de conversa que buscam trabalhar com os alunos temas que envolvem seu dia-a-dia, assim como temas importantes a serem conversados pois fazem parte da fase de transição, como auto estima, *bullying*, violência, entre outros.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se divide em duas etapas, a primeira de cunho bibliográfico, pois buscamos compreender através de leituras de autores como Grispun, Balestro e outros que discutem sobre o conceito de orientação educacional e seu papel na educação.

Buscamos complementar a pesquisa através de um estudo de caso onde buscamos aprofundar e exemplificar o que diz os autores através da vivência no contexto escolar, visto que nesta pesquisa o papel do orientador é analisado por quem vivencia, assim temos um estudo de caso observacional. Trivifios (1987, p.133-134) define o estudo de caso como:

O Estudo de Caso na pesquisa quantitativa caracteriza-se fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar. [...] O que é o Estudo de Caso? É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.

Nessa parte da pesquisa voltamos o olhar para o orientador educacional, lotado na EMEF. Mário da Silva Bem. No município de Juazeiro do Norte, cidade do interior do Ceará, segundo os dados da Secretaria de Educação do Município (SEDUC), conta-se 94 escolas da rede municipal, onde 36 escolas de Educação Infantil, 12 de Educação infantil e fundamental I, 46 de Ensino fundamental I e II. Entre as 94 escolas, apenas 24 contam no seu quadro pedagógico, o orientador educacional. Entre essas escolas, a escola E.M.E.F Mário da Silva Bem, uma das maiores da rede em número de matrículas, totalizando em 2024, 1315 alunos. A escola fica situada no bairro Frei Damião, bairro periférico do município e que atende alunos de diversas localidades ao redor, muitos dos alunos da

instituição estão inseridos em um contexto de vulnerabilidade social, pobreza, violência e drogas.

O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

No Brasil, o orientador educacional, é o profissional que atua na escola, fazendo as mediações entre aluno-escola – família, ele tem sua formação na área de pedagogia, ou curso específico de gestão escolar, faz parte da equipe gestora da escola, junto com o diretor e coordenador pedagógico, sua função está ligada a um suporte pedagógico, voltado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como, uma das funções mais importantes e principais do seu trabalho é ajudar no desenvolvimento pessoal do aluno, dando suporte nas questões socioemocionais e na sua formação como cidadão, ajudando a desenvolver seus valores sociais e pessoais, e na resolução dos conflitos.

Segundo Grinspun, (2011, p.11),

A orientação educacional hoje, tem um compromisso com e para o aluno, não apenas para orientá-los no seu desenvolvimento a partir de suas necessidades, mas para oferecer os meios e as possibilidades de uma formação mais segura e mais abrangente que não se limita ao aqui e agora, não apenas a ajudá-los nas dificuldades na/da escola, mas para orientar para vida, para ser, cada vez mais um indivíduo multiplicador e transformador do seu tempo.

Em alguns marcos do campo de atuação do orientador educacional, esse profissional teve por muitas vezes seu trabalho voltado apenas para resolver os “problemas” dos alunos, junto a sua família. O foco estava apenas no aluno e na sua conduta no ambiente escolar, por muitas vezes esse foi o papel do orientador que já chegou a ter sua função desvalorizada no Brasil. Com a LDB 5.692/71, no seu artigo 10 onde fica “instituída obrigatoriamente a orientação educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, família e a comunidade”.

Assim, a Lei de Diretrizes e Base da Educação que rege a educação até os dias atuais, a LDB 9394/96 traz um novo olhar para orientação educacional, agora diante de uma gestão democrática e participativa, o orientador, tem na escola um dos papéis mais estratégicos, monitorar, dar apoio pedagógico, técnico, administrativo, garantir a implementação de políticas públicas e dá suporte para o processo de ensino e aprendizagem. Buscar compreender o aluno em sua totalidade e fazer a ponte entre escola, família e comunidade, buscando compreender todo o contexto que o aluno está

inserido, despertando nele o senso crítico, através de propostas que eleve o conhecimento cultural, tornando o ambiente escolar um lugar acolhedor e formador. Nesse sentido “a prática dos orientadores deve estar vinculada às questões pedagógicas e ao compromisso ético de contribuição na construção de uma escola democrática, reflexiva e cidadã” (Balestro, 2005, p. 21)

Para Grispun, (2011) o orientador busca contribuir de uma forma significativa em cada segmento da escola. Com os alunos: o orientador trabalha questões coletivas, que surgem na escola, valores e cultura, buscando construir junto com o aluno uma identidade pessoal e conscientização do coletivo. Junto com a direção, o orientador colabora com as tomadas de decisões que visam a construção de uma escola, autônoma e participativa, assim como decisões que estão ligadas ao aluno. Com os funcionários da escola, o orientador busca trabalhar o coletivo, a autoestima, a identidade profissional e as atribuições de cada membro, visando o bom funcionamento da escola. Com os pais, a sua função é trazê-los para dentro da escola, não para queixas de alunos indisciplinados, mas como ponte para a participação ativa dos pais, em atividades que visam a construção do educando, da família e da escola, assim aproximando a comunidade do ambiente escolar e fazendo que os pais também se sintam parte do processo educativo.

De acordo, com o documento norteador das atribuições dos cargos da Secretaria Municipal de Educação do Juazeiro do Norte, o orientador deve estar lotado na unidade escolar dando um suporte pedagógico a coordenação. O mesmo exemplifica as atribuições desse profissional como, orientar junto ao núcleo gestor, os alunos, buscando um desenvolvimento pessoal, dando suporte a sua formação como cidadão; ajudar nas resoluções de conflitos entre alunos e professores e membros da comunidade escolar, visando um ambiente de paz, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como ajudar os professores a conhecer os alunos, entender seus comportamentos, suas dificuldades de aprendizagem, e buscar junto ao corpo docente contribuir com o processo de ensino/aprendizagem; ainda faz parte das atribuições segundo o documento, que o orientador deve atuar como uma ponte entre instituição e comunidade, abrindo o diálogo entre ambas para entender as expectativas e realidade e o planejamento escolar. Grinspun (2011, p. 20) ressalta que:

O trabalho do orientador deve estar ligado a todas as áreas da escola onde todos trabalham em prol de um único objetivo que de fazer uma escola que sirva aos propósitos da atual sociedade no que tange as exigências de formação de aluno e professores críticos e autônomos.

Uma vez que entendemos a complexidade do trabalho do orientador diante das demandas da escola, podemos voltar o seu olhar para a sua função primordial, que é a da mediação entre professores, alunos, pais e núcleo gestor, buscando na sua prática favorecer o diálogo entre eles, visando que a escola caminhe de uma forma exitosa, atingindo seus objetivos.

Em muitas situações, o papel do orientador é confundido com o do psicólogo ou do psicopedagogo, mas não cabe a esse profissional diagnosticar problemas de cunho psicológicos, ou de aprendizagem, mas cabe a ele orientar a família para uma busca profissional que possa ajudar o aluno atingir os objetivos. Nesse sentido, o papel da orientação é ter o primeiro contato com as questões que atrapalham os alunos a terem uma boa aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS

Ao atravessarmos um período, de mudanças significativas em todos os setores da sociedade, a globalização, os avanços tecnológicos, a pandemia, percebemos uma mudança nos sujeitos que vivem nesse espaço, tempo. Ao voltarmos para a escola, depois da pandemia nos deparamos com uma escola adoecida, muitos alunos apresentando problemas psicológicos e de relacionamento social, assim como dificuldades de aprendizagem e adaptação ao ambiente escolar, voltar a conviver com o outro, com o diferente trouxe a escola novas demandas, como lidar com o uso excessivo do celular, dependência emocional, medo da morte, ansiedade, depressão, assim como outras questões que a escola já vivenciava, como bullying, preconceito, violência, drogas. De acordo com a pesquisa Avaliação do Futuro, feita em 2022 pela Secretaria da Educação de São Paulo e pelo Instituto Ayrton Senna, cerca de 70% dos alunos do estado de São Paulo relataram sintomas de depressão e ansiedade. Além disso, 18,8% relataram esgotamento, enquanto 18,1% dizem perder o sono por conta de preocupações.

Os índices nos mostram que a escola agora tem uma nova demanda, não podemos desassociar educação de saúde mental dos alunos, tivemos que voltar o olhar para questões socioemocionais, para podermos chegar a atingir os objetivos da aprendizagem, pois começamos a entender que, para que o aluno consiga uma aprendizagem significativa, precisamos dar a ele o espaço para aprender antes das letras a reconhecer quem é, e entender suas emoções. O olhar atento agora não está somente no aluno

problema, mas sim em todo contexto escolar, na compreensão de quem é o sujeito dentro e fora da escola.

Precisamos entender sobre a subjetividade do aluno, que se entrelaça com outras subjetividades, pois além dos alunos, que estão na transição de infância para adolescência, estamos falando também dos alunos que estão na transição da adolescência para fase adulta, não podemos negar que essa fase tem suas próprias características, pois os alunos estão passando por um processo de construção da sua subjetividade, como afirma Grispum (2011, p. 217).

A subjetividade envolve tanto o conhecimento em si, como a emoção, o simbólico e a representação que o indivíduo faz da própria realidade, assim como o que está disponibilizado pela sociedade e é apreendido e interpretado pelo indivíduo. O eu desse indivíduo se relaciona com o mundo tenta compreendê-lo e compreender tenta se compreender, também.

Para entendermos quem são os sujeitos e o que eles trazem, precisamos também ter um olhar voltado para a que cotidiano eles fazem parte, pois o mundo é o resultado das nossas relações, o ambiente a qual pertencemos nos diz muito sobre nós, Grispum (2011) coloca a importância do estudo do cotidiano para as transformações da escola, pois a escola é dotada de sujeitos que possuem valores e crenças diferentes, para entender quem são aqueles alunos no cotidiano escolar, é preciso entender quem são fora dele, só assim poderíamos compreender as atitudes, as decisões que os alunos tomam no ambiente escolar, agora não fazemos mais parte analisar o aluno apenas naquele espaço, e tentá-lo moldar diante de regras da escola, como diz Grispum (2011, p. 62) “No cotidiano escolar, temos que levar em consideração a valorização do senso comum, do que é imaginário, das representações sociais que se convencionou chamar de realidade.” Precisamos adentrar na realidade do educando, para entendermos o que buscam e o que podemos oferecer.

Entender quem são os alunos, dentro e fora da escola possibilita a reconhecer e acessar seus problemas de aprendizagem, de comportamento, nos faz perceber o aluno na sua totalidade, pois passamos a entender o educando na sua totalidade e não só o indivíduo que passa quatro horas na escola, e que traz o que vivencia fora e leva para fora o que vivencia dentro da escola. Nesse sentido, o orientador passa a ser visto como “um especialista capaz de ajudar o aluno na sua formação o melhor possível, que não se esgota apenas no racional, mas que engloba o sensível e o emocional” (Grinspun, 2011, p. 177).

O papel do orientador na escola Mário da Silva Bem nos dias atuais busca trabalhar uma vertente emancipatória, que busca despertar nos seus alunos suas potencialidades, pois percebemos que muitos alunos dessa escola, não acreditam no processo de transformação através da educação, por esse motivo as atividades realizadas pelo orientador busca trabalhar a consciência crítica do aluno, em relação a problemas que fazem parte do seu cotidiano, reflexões sobre consciência de classe, os efeitos do capitalismo na vida deles, a exposição a violência, o mercado de trabalho, o bullying, autoestima, racismo, intolerância religiosa, projeto de vida, temas que fazem parte do cotidiano e que fazem parte da construção do indivíduo.

Um dos mecanismos usados para conhecer os alunos é a escuta ativa e sensível deles, é uma das atividades mais realizadas pela orientação educacional, pois é através dela que se busca identificar o que pode estar levando o aluno a apresentar certos comportamentos que prejudicam sua aprendizagem. Para compreendermos o aluno, precisamos dar a ele o espaço de fala, sem julgamentos e interrupções. Freire (1996), afirma o quão importante é saber escutar, saber exercer o silêncio, para só assim aprendermos a falar com quem se ensina. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transforma o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p. 113).

Durante a escuta não cabe ao orientador fazer intervenções de cunho psicológico, mas uma conversa sensível de aconselhamento, buscar escutar os anseios e preocupações dos alunos, tentar identificar através da escuta vivências em torno da violência psicológica, sexual, doméstica, bullying. A escuta é a porta para uma intervenção mais eficaz, um olhar mais sensível a aquele educando que muitas vezes é rotulado, esse acolhimento gera um vínculo.

A escuta, não está apenas para o aluno, pois a escola não é um ambiente onde só o aluno importa, embora ele seja o eixo central, mas os momentos de escuta se dão também para os funcionários, professores e os pais, com a mesma intenção de escutar os anseios e preocupações e tentarem buscar às mediações para a resolução dos problemas.

Outras ações importantes nessa construção da subjetividade dos alunos são as rodas de conversas, que partem sempre do que foi identificado através das escutas dos alunos, esses momentos buscam sempre trazer reflexão acerca das vivências do alunado, como o *bullying* um dos temas mais trabalhados e que tem afetado a saúde mental dos alunos, pois percebemos um número expressivo de alunos na escola com baixa autoestima, com crises de ansiedade e muitas vezes com episódios de auto mutilação, a

raiz do problema muitas vezes é, a falta de pertencimento ao grupo tanto escolar quanto familiar, brincadeiras associadas a aparência e a questão social. Nesse sentindo busca-se estar sempre atento as demandas que os alunos trazem para que atitudes como essas não se propaguem e que os alunos se tornem os próprios agentes transformadores dessa cultura na escola.

Também faz parte das suas atribuições a mediação dos conflitos, entre alunos e alunos, alunos e professores, mediar os conflitos nem sempre é tarefa fácil, pois o que se percebe é que muitos dos alunos ao se envolverem em confusão estão apenas reproduzindo vivências do seu cotidiano, como desestrutura familiar que reflete na escola, o diálogo que é reproduzido na escola, se desfaz ao chegar no seio familiar.

Uma vez que o orientador busca através das suas atribuições ajudar os alunos a desenvolverem suas competências sócios emocionais, ele se depara com um alunado adoecido emocionalmente, precisando da ajuda desse profissional, que muitas vezes é acessado com um grito de socorro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do exposto podemos perceber que o orientador educacional na escola Mário da Silva Bem tem um papel importante na construção do sujeito aluno, pois parte do olhar individual de cada aluno para o coletivo. As demandas do coletivo são sentidas e entendidas através do que cada aluno sentiu ou vivenciou das experiências na escola. Como afirma Grispum (2011, p. 221)

O trabalho, a ação da orientação educacional devem estar voltados para ver nesse aluno, não apenas o aluno da escola com todas as suas características, possibilidades, dificuldades, potencialidades, mas sim em ver e agir na direção de ajudá-lo a construir sua subjetividade, com os recursos que possui, mas com a certeza que poderá caminhar mais e melhor a parti do conhecimento que possui da sua própria realidade e do contexto atual.

Nesse sentindo, as atividades desenvolvidas pela orientação educacional buscam trabalhar com seus alunos a construção da subjetividade, fazendo como os mesmos percebiam que estão em constante transformação de quem são, que o meio influencia nessa construção, e que eles influenciam no meio em que vivem. Percebe-se que a escuta sensível e a comunicação entre alunos, pais e professores tem proporcionado uma aprendizagem significativa, um olhar mais atento as dificuldades de cada aluno. Um trabalho que se inicia na sala da orientação educacional, mas que se desenvolve em

conjunto com todos os agentes da comunidade escolar, buscando assim não voltar o ensino apenas para o currículo formal, mas buscando contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos com esse estudo uma visão do papel do orientador educacional na escola Mário da Silva Bem, onde podemos compreender que as unidades educacionais que possuem esse profissional, conseguem compreender e ajudar os seus estudantes nas demandas socioemocionais que eles trazem para escola, que a partir das intervenções do orientador conseguimos contribuir em um melhor desempenho, pois com o trabalho realizado, a escuta ativa, o aluno consegue com mais facilidade identificar seus sentimentos e suas fragilidades, e assim busca se ajudar e se entender melhor. Além de que o diálogo com os pais e professores sobre as situações que vivenciamos na escola com os alunos, fazem ter outro olhar sobre o educando, permitindo assim que ele se sinta acolhido por todos os grupos a que pertence.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALESTRO, M. **A trajetória e a prática da orientação educacional**. Revista Prospectiva n. 28, 2004/2005.

Dificuldades de socialização pós- pandemia: o que a escola deve fazer? Disponível em: <https://fazeduacao.com.br/dificuldades-socializacao-pos-pandemia/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

GRINSPUN. Mírian. P. S. Z. **A orientação educacional:** conflitos de paradigmas e alternativas para escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVÍFOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 12

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NO COLÉGIO ESTADUAL REGINA PACIS⁶

*Douglas Cavalcante Holanda
Antonia Karla Bezerra Gomes*

INTRODUÇÃO

As condições infraestruturais e materiais escolares podem influenciar na produção e qualidade do trabalho do professor, bem como afetar sua saúde. Segundo pesquisa realizada por Gasparini *et al.* (2005), constatou-se que a ausência de recursos pedagógicos em escolas leva ao aumento da jornada de trabalho do professor, podendo levar a diminuição da qualidade e satisfação do profissional com a profissão.

Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (Gasparini *et al.* 2005, p. 191).

A ausência de boas condições aos docentes pode gerar sobre-esforços, assim como alterações psicofisiológicas por excesso de demandas sobrepostas aos professores. Situações como despreparo profissional para lidar com demandas da profissão, podem levar a uma situação de estresse, corroborando para a redução da qualidade da saúde dos docentes, o que impacta diretamente na qualidade do ensino (Gasparini *et al.* 2005; Marri *et al.* 2012; Freire; Shor, 2013; Garcia *et al.* 2021).

A qualidade do ensino depende de fatores como, infraestrutura, condição material e qualidade de recursos humanos. O exercício da atividade docente no Brasil pode ser desafiador a depender da instituição de ensino, com a escassez ou a quantidade mínima de materiais como retroprojetores, computadores com acesso a rede e televisores, assim como a ausência de espaços adequados para aulas específicas como laboratórios e quadras (Marri *et al.* 2012; Garcia *et al.* 2021).

⁶ Este capítulo de livro foi publicado originalmente em formato de artigo nos ANAIS do XI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em 2024. O mesmo sofreu algumas alterações de conteúdo e de formatação para atender as exigências desta publicação, porém nada que tenha modificando o conteúdo original do texto ou o posicionamento de seus autores diante do problema discutido.

Segundo Gasparini *et al.* (2005), a qualidade dos recursos humanos é um fator preponderante para a qualidade de ensino, podendo ser analisados, por alguns fatores como grau de formação, capacitação e fornecimento de formação continuada. Todos os anos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realiza o Censo Escolar, com a finalidade de obter dados quantitativos e qualitativos sobre as escolas do Brasil.

Portanto o presente artigo buscou analisar as condições de trabalho docente no Colégio Estadual Regina Pacis (CERP), visando aspectos como qualidade da infraestrutura escolar, bem como condições materiais e recursos humanos, viabilizando a qualidade do ambiente em que ocorram práticas docentes. O ambiente de trabalho foi analisado, visando a existência, qualidade e uso de infraestruturas e de materiais de prática docente, já os recursos humanos foram analisados por meio do Indicador de Esforço Docente (IED), proveniente do Censo Escolar do ano de 2023.

O trabalho foi dividido em três etapas, sendo a primeira a pesquisa bibliográfica com autores como Gasparini *et al.* (2005) e Garcia *et al.* (2021), que abordam a temática das condições de trabalho dos docentes e seus impactos na saúde e qualidade de ensino dos mesmos, além de autores como Baldini e Tavares (1985), Coelho (2014), Moura *et al.* (2016) e Perillo *et al.* (2017), que discutem o conforto térmico nas salas, discutindo também sobre infraestruturas e materiais que promovam minimamente o conforto climático.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo, realizada na data de (28/11/2023), no Colégio Estadual Regina Pacis (CERP), ou seja, visita *in loco*, onde realizou-se o registro fotográfico de espaços tais como, laboratórios, sala dos professores e salas de aulas, tendo ênfase nas salas dos primeiros anos do ensino médio, uma vez que as turmas dos primeiros anos tinham aulas em tempo integral, havendo a necessidade de uma infraestrutura mais adequada.

A terceira etapa consistiu na elaboração de uma escala adaptada, proposta por Soares Neto *et al.* (2013), que possibilita “medir” quantitativamente e qualitativamente a infraestrutura escolar bem como a disposição de materiais, laboratórios, quadra, salas de aula e sala dos professores, com base nos microdados do censo escolar do ano de 2023, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Das várias categorias abordadas pelo Censo Escolar, há uma que será utilizada para analisar o grau de esforço docente dos profissionais do Colégio Estadual Regina Pacis. O Indicador de Esforço Docente (IED) consiste em um índice elaborado a partir da

coleta de dados em escolas, que permite analisar o nível de esforço exercido pelo profissional docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Colégio Estadual Regina Pacis, foi fundado em 1942, inicialmente como uma instituição particular, sendo vendido à Diocese de Crateús em 1952, passando ao Governo do Estado em 1971, localizado no centro da cidade de Crateús, na Rua Francisco Sá, nº 160. Segundo o Censo Escolar 2023 disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o CERP oferta ensino médio em tempo integral e regular, nos turnos diurno e noturno.

Ainda segundo o Censo Escolar de 2023, o CERP conta com um total de 20 salas de aula utilizadas, sendo 12 climatizadas e 11 com acessibilidade a pessoas com necessidades especiais - PNE, possuindo também, sala dos professores, sala da diretoria, sala de leitura/biblioteca, pátio com cobertura, uma quadra com cobertura e três laboratórios, sendo eles o de informática, biologia e química (INEP, 2023).

Quanto aos materiais de uso docente/pedagógico e administrativo, o CERP conta com copiadora, desktops, impressora, scanner, televisores, rede (acesso à internet), DVD, equipamentos multimídia (datashow), bem como materiais científicos (equipamentos de laboratório), artísticos (instrumentos musicais/culturais), esportivos e de difusão (equipamentos de amplificação/difusão do som).

Buscando determinar a qualidade infraestrutural e material, elaborou-se um quadro adaptado de Soares Neto *et al.* (2013), que mensura a qualidade infraestrutural e material, de acordo com a presença e ausência dos mesmos no colégio analisado. Para itens existentes, é atribuído um valor igual a (1), para itens ausentes um valor igual a (0), com base nos resultados da (Tabela 1), elaborou-se um percentual que categoriza o nível de desenvolvimento infraestrutural e material do colégio.

Tabela 1 - Escala Material e Infraestrutural

(Continua)

Item	Descrição	Valor	Item	Descrição	Valor
1	Sala dos Professores	1	11	Sala Multiuso	0

Tabela 1 - Escala Material e Infraestrutural

(Conclusão)

Item	Descrição	Valor	Item	Descrição	Valor
2	Auditório	1	12	Sala do AEE	1
3	Área Verde	0	13	Sala de Leitura	0
4	Banheiro - PNE	0	14	Computador/Desktop	1
5	Banheiro - Funcionários	1	15	Televisor (TV)	1
6	Biblioteca	1	16	Equipamento Multimídia	1
7	Pátio	1	17	Internet	1
8	Quadra	1	18	Material Ped. - Surdos	0
9	Laboratório de Ciências	1	19	Material Ped. - Científico	1
10	Laboratório de Informática	1	20	Material Ped. - Artístico	1

Fonte: Autores (2024). Adaptado de Censo Escolar (2023).

Vale ressaltar que a escala de Soares Neto *et al.* (2013), utiliza o método da Teoria de Resposta ao Item (TRI), para analisar os microdados do censo escolar, permitindo assim gerar uma escala de análise para várias escolas simultaneamente, contudo neste trabalho, optou-se por uma adaptação do método anteriormente citado, simplificando-o, uma vez que está sendo analisado uma única escola, portanto optou-se por focar em ambientes e materiais de práticas pedagógicas e de uso utilitário aos docentes, para assim constituir a construção do percentual.

Dos vinte itens analisados, quinze itens obtiveram valor igual a (1) e cinco itens obtiveram valor igual (0), constituindo um percentual de qualidade com base na presença de infraestruturas e materiais de 75%, enquadrando a escola no nível adequado, que segundo Soares Neto *et al.* (2013), representa uma escola com boas condições materiais e infraestruturais, com dependências adequadas para o ensino, contendo quadra, laboratório e ambientes propícios à prática esportiva e pedagógica.

Com o objetivo de obter mais dados sobre as dependências do CERP, foi feita uma visita *in loco*, com registros fotográficos onde buscou-se reforçar a análise qualitativa infraestrutural e material de ambientes como, a sala dos professores, os laboratórios de informática, química e biologia e as salas de aula, elaborando-se um recorte, com foco nas salas dos primeiros anos, que eram utilizadas pelas turmas do ensino médio em tempo integral.

A sala dos professores é ampla, contendo dois banheiros sendo um masculino e outro feminino para uso somente dos profissionais, com piso em cerâmica, forro em PVC e janelas de vidro. Dispondo de uma ampla mesa centralizada, contendo cadeiras, além de mesas individuais e cabines com computadores conectados à rede, a sala possui armários individuais com identificação para cada docente, sofás, geladeira, televisor e ar-condicionado, além de boa iluminação. A sala dos professores constitui um espaço confortável e de fácil locomoção além de proporcionar descanso aos docentes, sendo um ambiente climatizado.

O Laboratório Escolar de Informática (LEI) é amplo, apresentando piso em cerâmica, com forro e janelas de vidro, que corroboram para uma boa iluminação ao laboratório. No LEI há disposição de quadro branco, um projetor e computadores funcionais com sistema Linux conectados à rede. No LEI há três ar condicionados, mostrando-se um ambiente proporcional para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

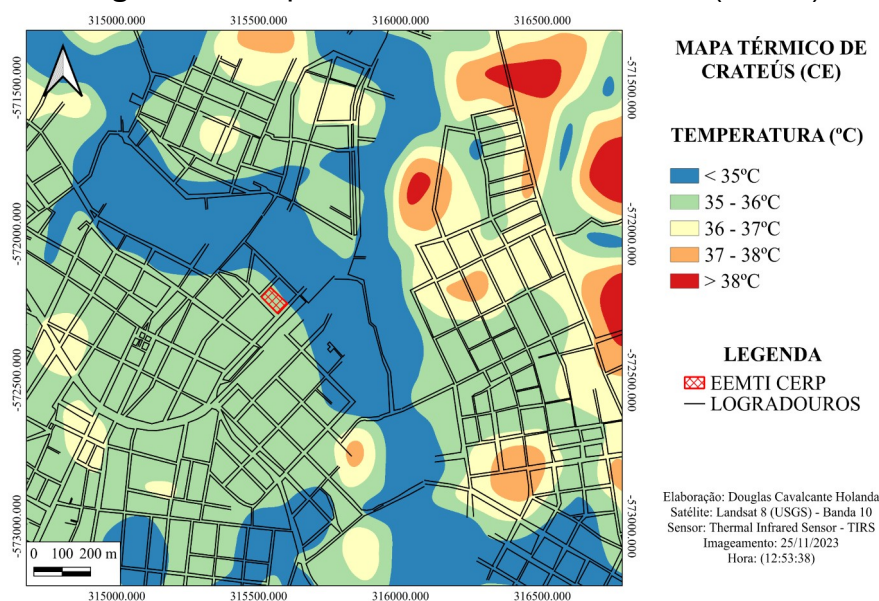
O laboratório de química dispõe de amplo espaço com boa iluminação, forrado e com piso em cerâmica. Possui bancada central revestida também em cerâmica, quadro branco, além de um grande banner com normas de segurança, contendo armários, equipamentos laboratoriais, tais como suportes e vidrarias utilizados em experimentos. O laboratório de química conta com a presença de materiais pedagógicos e jalecos para a segurança dos docentes e discentes, além de ar condicionado.

O laboratório de biologia, por sua vez, conta com um espaço amplo, sendo forrado, apresentando pia em alumínio, além de piso e balcão central em cerâmica, possuindo também boa iluminação e ar condicionado, com quadro negro, birô com computador para o professor, além de muitas cadeiras, armários e prateleiras. Na parede há um banner possuindo regras básicas de segurança de laboratório e formas anatômicas dispostas em prateleiras, assim como microscópios, corroborando assim para um ambiente bem equipado para práticas pedagógicas.

As salas de aula dos primeiros anos são forradas, contendo piso em cerâmica e janelas de vidro, possuem cadeiras e mesas em boas condições, com ar-condicionado e bebedouro com água mineral, as salas são de tamanho regular, contendo à disposição muitas cadeiras e mesas, o que corrobora para uma sala com aspecto lotado, dificultando a locomoção tanto dos alunos quanto dos docentes, apresentando-se como um ambiente desconfortável para locomoção.

A quadra e o pátio, são ambientes de prática pedagógica e de socialização das atividades docentes, ambos apresentam cobertura, proporcionando proteção térmica. É importante ressaltar que, tanto a proteção térmica por cobertura de ambientes tidos como externos e da climatização de ambientes internos, se faz necessário em Crateús, uma vez que as temperaturas de superfície se mostram elevadas. A figura 1 mostra um mapa de Temperatura de Superfície Terrestre (TST), de Crateús, CE, evidenciando altos valores.

Figura 1 – Mapa de TST da área de estudo (CERP)



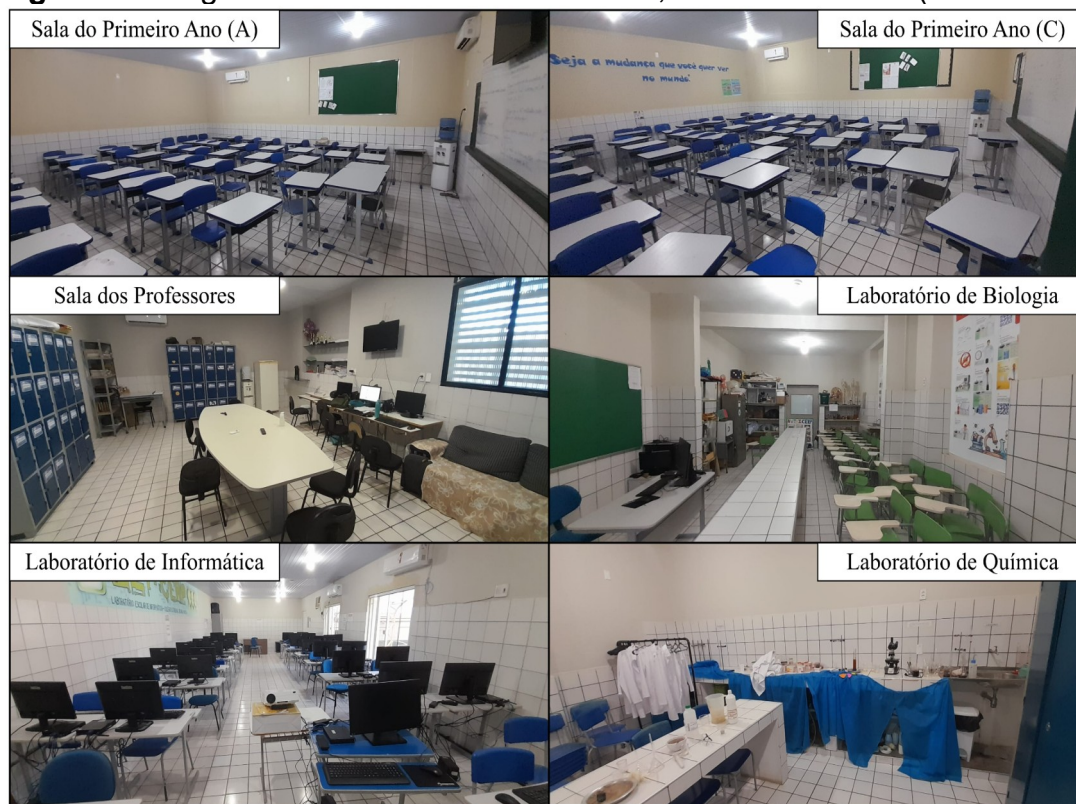
Fonte: Autores (2024). Adaptado de Qgis (2024).

Analisar a presença de infraestruturas, que favoreçam o conforto térmico, pode ser importante, pois de acordo com Baldini e Tavares (1985), Coelho (2014), Moura *et al.* (2016) e Perillo *et al.* (2017), o conforto térmico pode ser considerado como condição de trabalho que impacta tanto na atenção do aluno, quanto na qualidade de ensino dos professores, portanto, se faz essencial a presença de infraestruturas bem como materiais que proporcionem alguma proteção térmica.

Vale ressaltar que em todos os ambientes visitados foi constatado a presença de cobertura e climatizadores. Porém os microdados do censo escolar de 2023 evidenciam que das vinte salas de aula utilizadas, somente doze são climatizadas. Ainda segundo Moura *et al.* (2016), o exercício da atividade docente em ambientes termicamente desconfortáveis, pode levar a uma série de problemas de ordem psicológicas e fisiológicas, além de desidratação, fadiga cerebral e esgotamento físico, o que pode corroborar para

uma redução da qualidade de ensino. A figura 2 mostra alguns registros fotográficos que auxiliaram na descrição dos ambientes.

Figura 2 – Registro dos ambientes analisados, coletados no dia (28/11/2023)



Fonte: Autores (2024).

Os ambientes analisados em geral dispõem de boas condições aos profissionais do magistério atuantes no CERP, com atenção somente à sala dos primeiros anos, como já citado, contém muitas cadeiras e mesas, que pode dificultar a locomoção na sala. As condições de trabalho dos profissionais do magistério estão intrinsecamente ligadas às condições infraestruturais e materiais do ambiente de trabalho, pesquisas como a de Gasparini *et al.* (2005), constam a síntese entre condições infraestruturais/materiais com a qualidade de saúde e ensino dos profissionais do magistério.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológica (Gasparini *et al.* 2005, p. 192).

A qualidade dos recursos humanos será analisada a partir do Índice de Esforço Docente (IED), coletados no censo escolar de 2023. O IED é um percentual construído a partir do método estatístico da Teoria de Resposta ao Item (TRI). O IED é formado a partir

dos dados estudados, sendo divididos em seis níveis de esforço, que vão do nível-1 ao nível-6.

Para a construção do Indicador de Esforço Docente (IED), o INEP utiliza dados provenientes do Censo Escolar, analisando quatro variáveis, que são: o número de escolas em que o docente atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto mais atuações em escolas, turnos trabalhados, alunos atendidos e etapas de ensino o profissional atender, subentende-se que maior será o esforço, portanto o INEP, desenvolveu o IED com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem como objetivo quantificar e organizar os dados em níveis de esforço, que variam do nível-1 ao nível-6, que representam uma escala crescente de esforço. A seguir os valores do IED de 2023 para o CERP na Tabela 2.

Tabela 1 – Indicador de Esforço Docente (IED)

Indicador de Esforço Docente - Profissionais do Magistério (CERP)					
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
0,00%	15,10%	19,60%	45,70%	19,60%	0,00%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023).

O Indicador de Esforço Docente (IED) (2023), evidenciou a ausência de profissionais nos níveis 1 e 6, que correspondem respectivamente ao grupo de menor e maior esforço. Vale ressaltar que os demais níveis do IED para o ensino médio representam grupos de esforço intermediários, onde (15,10%) dos profissionais encontram-se no nível-2, (19,60%) no nível-3, (45,70%) no nível-4 e (19,60%) no nível-5. Sendo perceptível a maior presença de profissionais com (45,70%) no nível 4, que corresponde ao perfil docente que possui entre 50 a 400 alunos, atuando em dois turnos em uma ou duas escolas e em duas etapas do ensino.

O IED apresentou-se como uma ótima metodologia para avaliar o sobreesforço docente, contudo, deve-se atentar ao fato de que o IED, avalia somente as variáveis do trabalho docente, não levando em consideração fatores como, a idade e a saúde dos mesmos, tais fatores podem ser variáveis importantes na determinação do sobre-esforço ocasionado pela profissão.

Segundo pesquisa realizada por Naujorks (2002), o exercício da atividade docente promove desgaste emocional e estresse, o que impacta diretamente na qualidade da

saúde do profissional. Segundo Sanchez *et al.* (2013), é possível notar em docentes problemas de saúde como algias osteomusculares nas regiões da coluna cervical, da lombar, assim como dos membros inferiores e superiores, além de estresse e desânimo, que são condições psicofisiológicas relacionadas às características ocupacionais da profissão docente.

No geral o CERP apresentou boa disponibilidade de materiais de uso pedagógico, com equipamentos para os três laboratórios, sendo evidenciado pelos microdados do censo escolar de 2023, que faltam materiais de práticas pedagógicas para surdos, corroborando com ideia de que o professor trabalhe mais, pesquisando, elaborado e adaptando materiais pedagógicos para alunos surdos, promovendo a inclusão, gerando assim uma carga a mais de trabalho para o docente.

Segundo Naujorks (2002), a proposta de inclusão agiu como agente estressor, uma vez que a inclusão chegou nas escolas de forma imposta aos professores, os professores por sua vez tiveram de se adaptar, com a ausência de preparo e de materiais que facilitam a inclusão de alunos com necessidades especiais nas atividades docentes, gerando carga adicionais de trabalho, nem sempre sendo bem sucedido. Ainda segundo Naujorks (2002) e Gasparini *et al.* (2005), tais desafios mal sucedidos podem ocasionar sensação de impotência, sentimentos de desilusão e descontentamento com a profissão.

É necessário ater-se a estudos mais profundos sobre os desafios e as condições de trabalho impostas aos profissionais do magistério, que não raro enfrentam problemas já supracitados, como o excessivo número de alunos, além de péssimas condições infraestruturais e materiais, bem como controle administrativo, afetando assim a qualidade dos recursos humanos o que impacta diretamente na qualidade de saúde e ensino (Gasparini *et al.* 2005; Freire; Shor, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou avaliar as condições dos profissionais do magistério no CERP, analisando por meio de visita *in loco* e do censo escolar, elementos infraestruturais e materiais que influenciam na saúde e ensino dos profissionais, bem como analisando também os recursos humanos por meio do Indicador de Esforço Docente. É perceptível que o CERP apresentou boas condições infraestruturais para a prática das atividades docentes, contendo salas e laboratórios a disposição das atividades pedagógicas.

Conclui-se que o colégio analisado possui boas condições infraestruturais, materiais e de recursos humanos como evidenciado pela escala adaptada, pela visita *in loco* e pelo IED, corroborando assim com boas condições de trabalho. As condições de trabalho dos profissionais do magistério são oriundas de políticas públicas educacionais e de investimentos que visem a melhoria da qualidade dos equipamentos e da infraestrutura, como evidenciado na pesquisa, o ambiente e a satisfação dos profissionais com o mesmo, influencia na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2023). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Indicadores Educacionais 2023: Índice de Esforço Docente**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BALDINI, Maria Dolores Aparecida; TAVARES, Antonio Carlos. Conforto térmico em salas de aula e influência no aproveitamento escolar. **Geografia**, p. 163-172, 1985.

COELHO, Daniel António Soares. **Avaliação do Conforto Térmico em salas de aula**. 2014. Tese de Doutorado.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Ricardo Alexandrino; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; MIRANDA-RIBEIRO, Adriana de. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, 2021.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 189-199, 2005.

MARRI, Izabel; RACCHUMI, Julio; FILOCRE, João; GUIMARÃES, Vanessa. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, v. 28, 2012.

MOURA, Premma Hary Rodrigues *et al.* O conforto ambiental do professor em sala de aula. **Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, p. 98-114, 2016.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, p. 117-125, 2002.

PERILLO, Paulo José Lima; CAMPOS, Marcus André Siqueira; DE ABREU-HARBICH, Loyde Vieira. Conforto térmico em salas de aula: revisão sistemática da literatura. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, v. 8, n. 4, p. 236-248, 2017.

SANCHEZ, Hugo Machado *et al.* Incidência de dor musculoesquelética em docentes do ensino superior. **Rev Bras Med Trab**, v. 11, n. 2, p. 66-75, 2013.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. aval. educ**, p. 78-99, 2013.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)



Aline Laureano Machado

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Professora efetiva da rede municipal de Educação Básica de Limoeiro do Norte-CE. E-mail: alinemachado200@hotmail.com.



Antonia Karla Bezerra Gomes

Mestra em Avaliação de Políticas Públicas - UFC/IFCE (2020). Especialista em Gestão em Políticas Públicas pela UVA (2014). Pedagoga pela FAEC/UECE (2009). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Crateús. Trabalhou como Coordenadora Pedagógica na Sociedade Amigos da Biblioteca Norberto Ferreira Filho - SABI; Produtora na Cia. de Teatro Os Cara da Arte e no Cine Poti; Orientadora nos Projetos Mais Educação e Mais Cultura nas escolas Furtado Leite, Vilebaldo Martins e Francisca Machado; Elaboradora de Projetos na Secretaria de Cultura de Crateús e Novo Oriente e Secretária Adjunta de Cultura no Município de Crateús. Poetisa, contadora de histórias, cineclubista e agitadora cultural. Email: karla.gomes@ifce.edu.br.



Douglas Cavalcante Holanda

Graduando em Licenciatura em Geografia pelo IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus de Crateús (2021), Técnico de Enfermagem pela ETPJ - Escola Técnica Primeiro de Janeiro (2024). Atuou como Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Email: douglas.holanda08@aluno.ifce.edu.br.



Dulcimaria Portocarrero Pinheiro

Formada em Letras e Pedagogia, especialista em Gestão Escolar e Educação Profissionalizante, Mestre em Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Professora da Rede Pública do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Atualmente Gestora Escolar da rede estadual e Consultora do Programa PAIC-Integral. Grupo de estudo: História, Educação e pedagogia Brasileira (GEHEPB/UECE). Email: dulcimariapinheiro@gmail.com.



Elaine Maria Cunha Teixeira

Doutora em Ciências da Educação pela *World University Ecumenical*. Possui especialização em Pedagogia: Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2012. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, 2010. Professora da Escola Antônio Braga da Rocha no município de Caucaia-Ceará desde 2013. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Fundamental, Alfabetização e Contação de histórias. E-mail: elainemct@hotmail.com.



Emanuele Cordeiro de Sousa

Possui graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Graduação em Licenciatura em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2018/2022). Pós-Graduanda em Ensino de História do Brasil e do Mundo Contemporâneo no programa Latus Senso da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Compõem a equipe de coordenação do Grupo de Estudos Gênero e Raça fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes (GIM/UNILAB). Pesquisando principalmente nos seguintes temas: Decolonialidade, Educação, História, Gênero. E-mail: emanuelle.cordeiro@aluno.unilab.edu.br.



Evecris Keylla Pajeú Saraiva

Especialista em Gestão Escolar / Psicologia em educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Orientadora Educacional do Município de Juazeiro do Norte - CE, E-mail: evecrispajeu@gmail.com.



Francisco Glauber de Oliveira Paulino

Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Crateús. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE); Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE). E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br.



Grasielle Ribeiro Marinho do Nascimento

Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2024). Possui Especialização em Pedagogia: Gestão Educacional pela Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (2004). Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de formação de professores da Vitória de Santo Antão (2003) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), 2009. Professora no município de Caucaia, Ceará desde 2011. E-mail: grasieleribeiro@outlook.com .



Iara Rute Moraes de Oliveira da Silva

Mestra pela Universidade Federal do Ceará (UFC) 2024, Especialista em Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) 2019, pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2016, professora da Educação Básica no município de Maranguape, CE. E-mail: iararute10@gmail.com



Iran Débora da Silva

Professora pedagoga de Educação Infantil da rede pública do município de São Gonçalo do Amarante-Ce. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Especialista em Neuropsicologia de Docência do Ensino Superior pela União Brasileira de Faculdades-UniBF. Membro do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB). E-mail: deborajesussilvavid@gmail.com.



Kevin Cristian Paulino Freires

Mestre pela Universidad Europea del Atlántico e pelo Centro Universitário São Camilo. Professor-Formador da Prefeitura Municipal de Caucaia. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa (GEPEMAC) e do Grupo de Pesquisa Hidrosedimentológica do Semiárido (HIDROSED). Revisor e avaliador da Olimpíada de Matemática do IFCE (OMIFCE). E-mail: freireskeven43@gmail.com.



Leopoldina Maria Aragão Maciel

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e Professora de Fortaleza, CE. E-mail: leomarcuslindo@gmail.com.



Liária de Sousa Bezerra

Especialista em Alfabetização e Multiletramento (UECE), graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), integrante do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB) e professora da Educação Básica da rede privada do município de Fortaleza-CE. E-mail: liariasousa@gmail.com.



Luciana de Souza Silva

Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Pedagoga pela UECE (Universidade Estadual do Ceará). Habilitada em Administração Escolar pela UECE. Especialista em Ciências da Religião pelo ICRE (Instituto de Ciências da Religião, atualmente Faculdade Católica de Fortaleza). Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. E-mail: lucianasougaby119@gmail.com.



Maria Núbia de Araújo

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro de Educação (CED-UECE). Coordenadora do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB). Professora no município de Caucaia-Ceará desde 2017. Possui experiência na área de Formação de professores e Ensino Fundamental. Desenvolve estudos e pesquisas sobre Trabalho, Formação Humana e Curso de Pedagogia no Brasil, atuando principalmente nos temas: teoria pedagógica, escola, currículo, formação de professores e reformas educacionais. Possui interesse também pelas áreas de Feminismo, Gênero e Raça. E-mail: nubiadearaujo@yahoo.com.br.



Marismênia Nogueira dos Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Mestre em Educação pelo PPGE- UECE, MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo - USP, Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Orientadora Educacional do Município de Juazeiro do Norte – CE. E-mail: marismenia85@gmail.com.



Rosângela da Silva Ribeiro

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutora em Educação Brasileira pelo PPGEB da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará -UFC, Professora Adjunta do Instituto de Humanidades/UNILAB, Ceará. Coordenadora da Linha de Pesquisa Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de Classes /Grupo Interdisciplinar Marxista/UNILAB, Ceará; Vice-cordenadora do Projeto de extensão Ciclo de Debates Marxistas/GIM/UNILAB. Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiro e Indígena - NEAABI, UNILAB, Ce. E-mail: rosangelaribeiro@unilab.edu.br.



Paula Virgínia de Oliveira Nunes Colares

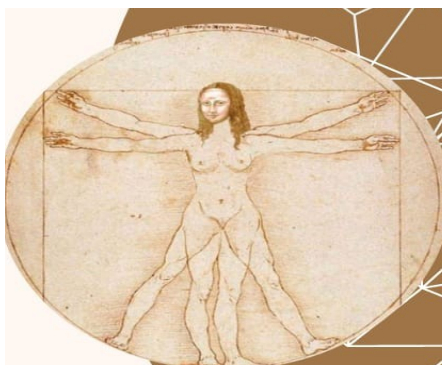
Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede municipal de Fortaleza. E-mail: paulavonc@gmail.com.

Terezinha Alves Farias Lima



Mestranda em Ciências da Educação pela *Word University Ecumenical* e possui formações em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Ceará (2016) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Professora no município de Caucaia - CE, onde acumulo experiência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na Educação do/no Campo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo - EDUCAMPO/UFC e do Grupo de Estudos em História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB/UECE). Email: terezinhadamasceno1977@gmail.com.

**GRUPO DE ESTUDOS: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA
BRASILEIRA (GEHEPB)**



**GRUPO DE ESTUDOS GÊNERO E RAÇA: FUNDAMENTOS
ONTO-HISTÓRICOS DA SOCIEDADE DE CLASSES**



GRUPO DE ESTUDOS AFRITUDES



