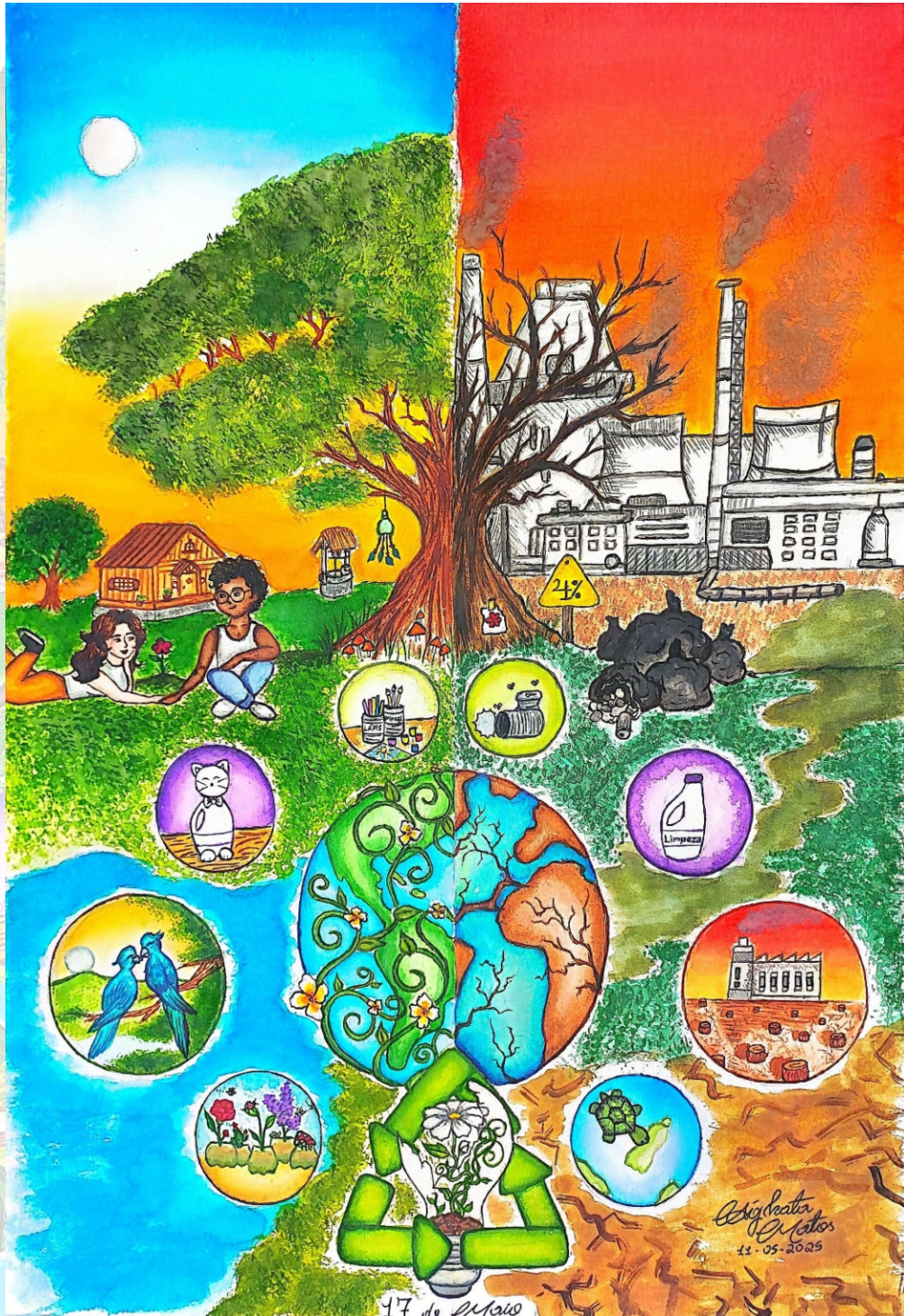


Revista

# DoCEntes

Volume 11 – Nº 042 | dossiê abril de 2026



Secretaria da Educação do Estado do Ceará



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



# Docentes

Volume 11 – Nº 042 | dossiê abril de 2026

[revistadocentes.seduc.ce.gov.br](http://revistadocentes.seduc.ce.gov.br)



**CAPES  
QUALIS**

A3

ISSN Eletrônico: 2526-4923

B1

ISSN Impresso: 2526-2815



Fortaleza – Ceará  
2026



Elmano de Freitas da Costa  
**Governador**

Jade Afonso Romero  
**Vice-Governadora**

Maria Jucineide da Costa Fernandes  
**Secretária da Educação**

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira  
**Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios**

Helder Nogueira Andrade  
**Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil**

Maria Jucineide da Costa Fernandes  
**Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional**

José Iran da Silva  
**Secretário Executiva de Planejamento e Gestão Interna**

Francisca de Assis Viana Moreira  
**Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar**

Julianna da Silva Sampaio  
**Assessora de Comunicação – ASCOM**

Danielle Taumaturgo Dias Soares – Marta Emilia Silva Vieira – Wiltemberg Nascimento Pereira  
**Assessores Especiais do Gabinete**

Ideigiane Terceiro Nobre  
**Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM**

Maria da Conceição Alexandre Souza  
**Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM**

Dóris Sandra Silva Leão  
**Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED**

Paulo Venício Braga de Paula  
**Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED/CDIE**

ASCOM – Assessoria de Comunicação  
**Produção Gráfica da Revista**

Gráfica Digital da SEDUC  
**Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final**

Profa. Dra. Rosilene Aires  
**Revisão Português**

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim  
**Revisão Inglês**

Elizabete de Oliveira da Silva  
**Normalização Bibliográfica**

Tiragem  
2.000 exemplares

Contatos:  
85 3101 3976  
revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

**Ághata de Matos Raulino**  
EEEP OSMIRA EDUARDO DE CASTRO – CREDE 10

Pintura intitulada  
**PARTE QUE TRANSFORMA**

"É através dos jovens que, moldados pela consciência ambiental, irão reconstruir o mundo que foi devastado pela ganância e egoísmo do homem, semeando assim, o cuidado e a compaixão para com nosso lar: o planeta terra."

ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

[www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br)



[instagram.com/seduc\\_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



[www.facebook.com/EducacaoCeara](https://www.facebook.com/EducacaoCeara)

## **Editor Chefe**

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



## **Conselho Editorial Científico**

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni - (Univesidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Rosilene Aires (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Suiane Costa Alves (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

## **Comissão Técnica Científica**

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Profa. Dra. Rosilene Aires

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

## **Diagramação**

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

# Sumário

Apresentação ..... **07**

Editorial ..... **09**

**DESENVOLVENDO UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EEFM SANTA LUZIA:**  
JORNADA DE DIAGNÓSTICO E MELHORIA DE PRÁTICAS DE ENSINO **13**

*Developing a Learning Strategy at EEFM Santa Luzia: a journey of diagnosis and improvement of teaching practices*

Unidade

01

Aline Soares Campos | Paula Andrea de Oliveira Dantas | Adriana Belchior Chaves | Adriana Schneider Muller Konzen

**PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA: INTERDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO CLIMÁTICA E SUSTENTABILIDADE.** **21**

*Teaching Practices in Geography: interdisciplinarity, climate education and sustainability*

Unidade

02

Eduardo Viana Freires

**PROJETO LEITURA PREMIADA: UMA PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA NA EEM FRANCISCA LINHARES DE SOUSA** **32**

*Award-Winning Reading Project: a proposal to encourage reading at the Francisca Linhares de Sousa High School*

Unidade

03

Janieles Araújo Neres | Erli Viana de Moura Filho | Sâmia Gomes Silva Magalhães

**ARGUMENTAÇÃO E IMAGINÁRIOS SOBRE PROFESSORES NAS TIRINHAS DO ARMANDINHO** **41**

*Argumentation and Imagination about Teachers in Armandinho's Comics*

Unidade

04

Fabiola Nunes Tavares | Maria Margarete Fernandes de Sousa

**ENSINO DE HISTÓRIA E LIBERDADE: A FORMAÇÃO DE SUJEITOS HISTÓRICOS NO PENSAMENTO DE E.P. THOMPSON E PAULO FREIRE**

*ttt and Freedom: the Formation of Historical Subjects in the Thought of E.P. Thompson and Paulo Freire*

**53**

Unidade

05

---

Nágila Maia Galvão | Carla Silvino de Oliveira

**PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES**

*Teaching practices and collaborative assessment at the Maria Ângela da Silveira Borges state vocational school: an experience report*

**63**

Unidade

06

---

Fernando Araújo Ribeiro | Milene Antunes de Alencar | Camila Bandeira Cunha | Gabriela Pereira Souza | Nodja Maria Tavares Holanda Cavalcanti Praxedes

**DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DE ENSINO: REFLEXÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DA EEMTI ANTÔNIO GERALDO DE LIMA**

*Diagnóstico de Prácticas de Enseñanza: reflexiones, desafíos y potencialidades en el contexto de la EEMTI Antônio Geraldo de Lima*

**73**

Unidade

07

---

Ildeoni Clévia Lopes Dantas | James Jean Lira Oliveira | Antonia Iraíce Pereira de Sousa

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NA INDUÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ**

*The role of school coordination in teacher induction in state public schools of Ceará*

**82**

Unidade

08

---

Daniel Martins Braga | Elcimar Simão Martins | Osmar Hélio Alves Araújo

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM MOVIMENTO: DIÁLOGO COM A PROFESSORA DRA. TEREZÁ SANDRA LOIOLA VASCONCELOS SOBRE FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS**

---

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos | Rosilene Aires | Suiane Costa Alves

**90**

Unidade

09

# Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na continuada qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido *locus* de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e

parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

# Editorial

## Diagnóstico de práticas de ensino

A presente edição da Revista DoCEntes, intitulada "**DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DE ENSINO**: experiências e reflexões nas escolas", tem como objetivo central socializar, sistematizar e analisar práticas pedagógicas, bem como estratégias de gestão escolar, desenvolvidas em escolas vinculadas à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Desenvolvido em parceria com o Instituto Unibanco, o trabalho envolve algumas escolas participantes do Projeto Piloto *Diagnóstico de Práticas de Ensino*, iniciativa articulada à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1) e à Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFORs 1, 2 e 3), vinculada à Iniciativa Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (Face).

O projeto teve início em 2024, com 14 escolas da SEFORs 1, 2 e 3 e da CREDE 1 e, em 2025, foi expandido para a CREDE 5, contemplando 34 escolas da regional. Em 2026, a iniciativa continua em expansão, com a adesão de todas as escolas das CREDEs 3 e 19, totalizando 100 escolas participantes do projeto, que passa a se denominar Jornada de Desenvolvimento Profissional Docente.

Alicerçado aos preceitos do Ciclo de Resolução de Problemas, da Melhoria Contínua e na categoria de análise Desenvolvimento Profissional Docente, o projeto fomenta o aprimoramento das práticas pedagógicas por meio da implementação de momentos formativos, com a aplicação de instrumentais em sala de aula, em consonância com as diretrizes pactuadas entre as instâncias da SEDUC e o Instituto Unibanco.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as produções que compõem a presente edição se caracterizam por apresentar temas correlatos ao projeto mencionado. Ao reunir experiências de diferentes contextos educacionais, este dossiê busca dar visibilidade aos processos formativos, organizacionais e pedagógicos que estruturam o cotidiano escolar, contribuindo para a socialização e para o aprimoramento das práticas de ensino e da gestão educacional.

A proposta editorial privilegia as vivências engendradas no âmbito da escola pública e da atuação docente, compreendida como *locus* privilegiado de produção de conhecimentos, de exercício da reflexão crítica e de permanente resignificação do trabalho educativo, em consonância com as reflexões de Alves e Aires (2025).

Nesse sentido, os textos reafirmam o compromisso com a produção, sistematização e circulação de saberes contextualizados, socialmente referenciados e orientados por princípios de equidade, direito à aprendizagem e fortalecimento da educação pública. A abordagem adotada reconhece o conhecimento pedagógico como construção coletiva, situada e historicamente condicionada.

Ao promover um diálogo orgânico entre teoria e prática, esta edição contribui para o aprofundamento de discussões sobre a atuação no ensino, processos avaliativos e estratégias de gestão escolar (NÓVOA, 2002), favorecendo a construção compartilhada de conhecimentos e a disseminação de experiências inspiradoras para outros contextos educacionais.

A publicação é uma contribuição teórica para o campo da formação docente, promovendo o intercâmbio de saberes entre escolas, técnicos e gestores da rede pública, ao incentivar uma cultura de reflexão crítica sobre o fazer docente e a gestão pedagógica, fundamentada em monitoramento e avaliação sistemática.

Os artigos, relatos de experiência e síntese de dissertação que compõem esta edição dialogam com múltiplas dimensões dos processos de ensino, articulando gestão pedagógica, currículo, avaliação, interdisciplinaridade, formação docente, componentes curriculares, modalidades de ensino e protagonismo estudantil.

De maneira convergente, os textos evidenciam o compromisso com a análise crítica do exercício educacional, a valorização do trabalho coletivo e o uso qualificado de evidências como subsídio para a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Como destaque, a edição apresenta a entrevista com a professora Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos, docente do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cuja contribuição encerra esta edição com aportes teóricos, epistemológicos e formativos.

A abertura da edição traz o artigo "Desenvolvendo uma Estratégia de Aprendizagem na EEFM Santa Luzia: jornada de diagnóstico e melhoria de práticas de ensino", que analisa o impacto do Projeto *Diagnóstico de Práticas de Ensino* no processo de ensino e aprendizagem na SEFOR 2 (INSTITUTO UNIBANCO, 2024). O estudo evidencia que a organização intencional e contextualizada das ações didático-pedagógicas, articuladas à gestão escolar, contribui significativamente para o aprimoramento dos processos educativos.

Em seguida, o artigo "Práticas de Ensino em Geografia: interdisciplinaridade, educação climática e sustentabilidade" investiga práticas pedagógicas em Geografia à luz da interdisciplinaridade (LIMA; ALVES, 2022), da educação climática e da sustentabilidade. A partir de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral José de Borba Vasconcelos, pertencente à CREDE 1, o artigo evidencia as metodologias participativas, as aprendizagens significativas, o protagonismo estudantil e a consciência socioambiental.

O terceiro artigo, intitulado "*Projeto Leitura Premiada: uma proposta de incentivo à leitura na EEM Francisca Linhares de Sousa*", vinculado à CREDE 1, apresenta uma iniciativa voltada à promoção do hábito de leitura, especialmente, (vírgula) no Ensino Médio noturno. Fundamentado em abordagens pedagógicas contemporâneas, na gamificação e em desafios literários, o projeto potencializa o engajamento, a autonomia, a reflexão crítica e o fortalecimento da cultura leitora, alinhando-se aos fundamentos teóricos de Freire (1989).

O artigo "Argumentação e Imaginários sobre Professores nas *Tirinhas* do Armandinho", pertencente à SEFOR 1, analisa, por meio de pesquisa qualitativa com base em semiolinguística e argumentação, como as *tirinhas* retratam os professores como essenciais para a sociedade democrática, mas enfrentando desafios como falta de reconhecimento social e ausência de políticas públicas adequadas. Os resultados reforçam a importância dos docentes e destacam os obstáculos que enfrentam no exercício da profissão.

Por fim, o artigo "Ensino de História e Liberdade: a formação de sujeitos históricos no pensamento de E. P. Thompson e Paulo Freire", vinculado à SEFOR 1, examina o ensino de História enquanto prática emancipadora, orientada para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados, ao mesmo tempo em que problematiza os limites e as potencialidades de um currículo fundamentado em competências, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O estudo conclui que uma perspectiva emancipadora favorece o desenvolvimento da consciência histórica, da autonomia intelectual e do exercício da cidadania ativa.

Esta edição inclui ainda dois relatos de experiência:

1. "Práticas de Ensino e Avaliação Colaborativa na Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Ângela da Silveira Borges", localizada na SEFOR 2, que descreve a participação da escola no Projeto Piloto *Diagnóstico de Práticas de Ensino*, evidenciando o potencial da cooperação docente para aprimorar as ações pedagógicas;

2. "Diagnóstico de Práticas de Ensino: reflexões, desafios e potencialidades no contexto da EEMTI Antônio Geraldo de Lima", abrangendo a CREDE 1, que analisa o uso de instrumentos sistematizados de observação e análise, mostrando como orientam o desenvolvimento docente e consolidam o trabalho pedagógico inclusivo e democrático.

A síntese da dissertação que integra esta edição, intitulada "A Atuação da Coordenação Escolar na Indução de Docentes Iniciais em Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em Canindé-Ceará", vinculada à CREDE 7, dedica-se a analisar as possibilidades e os desafios da coordenação escolar no processo de indução profissional de professores iniciantes na rede pública estadual do Ceará. Os resultados revelam que, apesar do reconhecimento da importância dessa etapa da carreira docente, há necessidade de ações de indução sistematizadas e institucionalizadas, fazendo com que o processo dependa de iniciativas individuais, muitas vezes, pontuais ou ausentes.

Encerrando a edição, a entrevista intitulada "Educação Geográfica em Movimento" articula memórias formativas, saberes, experiências acadêmicas e desafios contemporâneos da docência, evidenciando a inseparabilidade entre Universidade, escola e comunidade e reafirmando a educação enquanto prática ética, política e emancipatória, em consonância com as reflexões obtidas em Menezes, Alves e Aires (2025).

Os textos desta edição reafirmam o papel das práticas de ensino como eixo estruturante da ação pedagógica e da gestão escolar, evidenciando seu caráter formativo, reflexivo e transformador. Ao socializar experiências concretas, análises contextualizadas e reflexões teoricamente fundamentadas, a Revista DoCEntes reafirma seu compromisso com a produção e a circulação de conhecimentos relevantes para a educação pública.

A publicação, assim, consolida-se como espaço de diálogo, reflexão e valorização dos saberes produzidos no cotidiano escolar, potencializando processos formativos contínuos e coletivos. Ademais, ao valorizar o conhecimento construído na e pela escola e ao promover o diálogo entre os distintos agentes da política educacional, a revista reafirma a escola pública como espaço privilegiado de inovação pedagógica, de reflexão crítica e de construção coletiva de sentidos para a prática educativa.

Nesse contexto, a Revista DoCEntes consolida-se como instrumento estratégico ao desenvolvimento profissional docente, ao aprimoramento da gestão educacional e a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo perspectivas emancipadoras de currículo, avaliação e formação, orientadas pelo direito à educação de qualidade socialmente referenciada e comprometidas com a transformação social.

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosilene Aires**  
**Prof<sup>a</sup>. Dra. Suiane Costa Alves**  
**Prof<sup>a</sup>. Dra. Dóris Sandra Silva Leão**  
**Prof<sup>a</sup>. Esp<sup>a</sup> Renata Paula de Oliveira Leite**

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, S. C.; AIRES, R. Conexões Educacionais: inovações no ensino, avaliação e formação da educação básica à superior. **Revista DoCEntes**, v. 10, n. 40, 2025. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1824>. Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em: 19 dez. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO (Org.). **Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2024. 53p. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1r\\_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1r_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing) Acesso em 11.out. 2025.

LIMA, I. B. de; ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2022. *Ebook*. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/home/servicos-e-informativos/livros-acesso-aberto/>. Acesso em: 12 set. 2025.

MENEZES, J. W. M.; ALVES, S. C.; AIRES, R. IFCE como Ponte para a Transformação da Educação Pública: entrevista com José Wally Mendonça Menezes. **Revista DoCEntes**, v. 10, n. 40, p. 78-88, 2025. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1823>. Acesso em: 23 dez. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.



# DESENVOLVENDO UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EEFM SANTA LUZIA: JORNADA DE DIAGNÓSTICO E MELHORIA DE PRÁTICAS DE ENSINO

Aline Soares Campos<sup>1</sup>  
Paula Andrea de Oliveira Dantas<sup>2</sup>  
Adriana Belchior Chaves<sup>3</sup>  
Adriana Schneider Muller Konzen<sup>4</sup>

## *Developing a Learning Strategy at EEFM Santa Luzia: a journey of diagnosis and improvement of teaching practices*

### **Resumo:**

O presente trabalho se propõe a descrever e analisar o projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino implementado na Escola de Ensino Fundamental e Médio Santa Luzia. Uma iniciativa focada no fortalecimento da gestão pedagógica com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento contínuo do docente e do discente através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e do Instituto Unibanco. O estudo está ancorado na abordagem qualitativa, conforme os estudos de Gamboa (2012), quando fundamenta que o objeto de estudo remete à significação das experiências vividas em processo e que são necessárias para compreendê-las de forma intrincada e complexa. A metodologia de trabalho colaborativo fundamenta-se em diversos autores, como Damiani (2008), Lave e Wenger (1991) e Vygotsky (1998), destacando a ação conjunta, a interação e a responsabilidade compartilhada como elementos centrais para a construção do conhecimento. Dessa forma, constata-se que a qualificação do processo de ensino e aprendizagem discente permeia o delineamento das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as), alinhados(as) à gestão pedagógica, em que emerge a importância do planejamento de ações que remetam às necessidades do contexto e do ambiente com o qual o(a) docente interage.

**Palavras-chave:** Práticas de Ensino. Formação Docente. Aprendizagem.

### **Abstract:**

*The present study aims to describe and analyze the Journey of Diagnosis and Improvement of Teaching Practices project implemented at Santa Luzia Elementary and Secondary School, an initiative focused on strengthening pedagogical management with the objective of promoting the continuous development of teachers and students through the Ceará State Department of Education and the Unibanco Institute. The study is grounded in a qualitative approach, in accordance with the studies of Gamboa (2012), who argues that the object of study refers to the meaning of lived experiences in process and that it is necessary to know in order to understand in an intricate and complex manner. The collaborative work methodology is based on several authors, such as Damiani (2008), Lave and Wenger (1991), and Vygotsky (1998), emphasizing joint action, interaction, and shared responsibility as central elements in the construction of knowledge. Thus, it is observed that the qualification of the student teaching and learning process permeates the design of didactic-pedagogical strategies developed by teachers, aligned with pedagogical management, highlighting the importance of planning actions that respond to the needs of the context and the environment with which the teacher interacts.*

**Keywords:** Teaching Practices. Teacher Training. Learning.

1. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e Coordenadora Escolar da Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Santa Luzia. ORCID: 0000-0002-2205-4697.

2. Mestra em Educação Universidade Estadual do Ceará. Professora de Língua Portuguesa e Gestora da EEFM Santa Luzia. ORCID: 0009-0001-6060-7547.

3. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Ateneu. Professora de Língua Portuguesa da EEFM Santa Luzia. ORCID: 0009-0008-2769-8839.

4. Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Articuladora da Gestão na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR 2). ORCID: 0000-0003-4925-0222.

## 1 INTRODUÇÃO

A gestão pedagógica desempenha um papel crucial no aprimoramento contínuo da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. A liderança escolar, em particular, exerce um impacto significativo nos resultados das aprendizagens dos estudantes e grande parte desse efeito é mediado pelas práticas de desenvolvimento dos professores em serviço.

Reconhecendo a importância dessa dimensão, o presente trabalho se propõe a descrever e analisar uma iniciativa focada no fortalecimento da gestão pedagógica com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento contínuo profissional do docente. Assim, a proposta do projeto, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) em parceria com o Instituto Unibanco (IU), baseia-se no princípio de que o desenvolvimento profissional docente deve ter como foco a própria prática pedagógica, em um movimento de reflexão sobre a ação em sala de aula.

O esforço se materializou por meio de uma parceria entre a rede da SEDUC/CE e do IU, que desenvolveram o projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino para validar a relevância da proposta e seu potencial de expansão. A fase piloto envolveu a implementação do projeto em 15 escolas da rede, em um esforço coletivo com a equipe da SEDUC e da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio (Cogem), a fim de coletar dados e insumos para testar o projeto em ambiente real com o objetivo de colher insumos para melhoria da proposta, aprimorar a iniciativa e para realização futura em escala.

A justificativa para esta abordagem reside no vasto potencial de avanço na Dimensão da Gestão Pedagógica, uma área com comprovado impacto na aprendizagem dos estudantes. Embora saibamos que ainda há muito espaço para avançarmos, a Dimensão da Gestão Pedagógica tem um maior impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. Destarte, esta ação se apoiou nas metanálises realizadas por pesquisas, como as de Robinson (2011), que demonstram que: estabelecer metas (visão de ensino), garantir um ensino de qualidade (planejamento, coordenação e avaliação do ensino e do currículo) e promover o aprendizado e o desenvolvimento docente são pilares essenciais para o sucesso escolar.

A presente iniciativa, ao focar a capacitação dos docentes e o aprimoramento da prática pedagógica, busca contribuir diretamente para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, para operacionalizar esta abordagem, atuaram em conjunto: a gestão pedagógica, as escolas participantes do projeto, a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza, a Coordenadoria de Gestão Pedagógica e o Instituto Unibanco. Ambas realizaram um diagnóstico sistemático das práticas de ensino atuais, identificando as necessidades de melhoria e embasando a criação de intervenções.

Desse modo, a Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Santa Luzia, da SEFOR 2, juntamente com as equipes COGEM/SEDUC/IU, realizaram um diagnóstico das práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula, pretendendo identificar suas necessidades de melhoria junto aos(as) professores(as) visando ao desenvolvimento dos(das) docentes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreendemos, conforme Hallinger e Murphy (1985), que a atuação do líder escolar, sob a perspectiva da liderança pedagógica, transcende a função administrativa para se tornar um catalisador do desenvolvimento profissional docente. Essa abordagem estratégica, focada na qualidade da prática de ensino e na implementação curricular, é essencial para criar as condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem se aprimorem de maneira sustentável.

Nesse cenário, os conceitos-chave do projeto são: desenvolvimento profissional; gestão e liderança pedagógica; práticas de ensino; e núcleo pedagógico, para poder melhorar o trabalho educativo dos(as) docentes e, mais amplamente, assegurar a aprendizagem dos(as) alunos(as).

### 2.1 Desenvolvimento Profissional: o professor como agente de mudança

O desenvolvimento profissional docente transcende a ideia de formação inicial e continuada, configurando-se como um processo contínuo e contextualizado no ambiente de trabalho. Conforme destaca Marcelo (2009), ele não se restringe a eventos pontuais, mas se manifesta como uma atitude permanente de indagação

e busca por soluções inovadoras para os desafios da prática pedagógica.

Entendemos o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo, que se deve concretizar no local de trabalho do docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, por meio de experiências, tanto formais como informais. Essa perspectiva exige que o processo seja intencionalmente planejado e organizado para promover a reflexão sobre o exercício da docência. O docente, ao refletir sobre sua prática, passa a ser um agente ativo de seu próprio desenvolvimento, revisando suas estratégias e aprimorando suas competências.

## **2.2 Gestão Pedagógica: impulsionando a melhoria do ensino**

A gestão e a liderança pedagógica são fundamentais para a criação de um ambiente escolar que promova a melhoria contínua da educação. A liderança, nesse contexto, vai além da administração escolar e se concentra no apoio e desenvolvimento dos professores, incentivando a inovação e a experimentação.

Um dos marcos iniciais para a compreensão desse conceito foi o trabalho de Hallinger e Murphy (1985), que propuseram um modelo de liderança instrucional. Neste modelo, o líder escolar atua: *definindo a missão da escola*: estabelecendo objetivos claros e compartilhados para a comunidade escolar; *gerenciando o programa instrucional*: monitorando o currículo, supervisionando o ensino e protegendo o tempo de instrução; e *promovendo o clima escolar*: estabelecendo expectativas elevadas e proporcionando incentivos para professores e alunos.

A atuação do líder pedagógico impacta diretamente a prática docente e, conseqüentemente, o aprendizado dos(as) alunos(as). A literatura aponta que a liderança exerce uma influência significativa no engajamento dos estudantes e no seu desempenho escolar, conforme Bellibaş, Gümüs e Liu (2021) e Bendikson, Robinson e Hattie (2012).

A liderança pedagógica não é apenas uma prática pontual, mas um processo contínuo de busca pela excelência. Conforme destacado pela pesquisa, a liderança é um instrumento de transformação e

melhoria do ensino, segundo Bellibaş, Gümüs e Liu (2021) e Bendikson, Robinson e Hattie (2012).

Ao atuar de forma estratégica, a gestão pedagógica proporciona as condições e o suporte necessários para que a prática docente se desenvolva e se aprimore continuamente. Esse processo não só fortalece o corpo docente, mas também cria um círculo virtuoso que eleva a qualidade de toda a experiência educacional para os(as) alunos(as).

## **2.3 Práticas de Ensino**

As práticas de ensino, longe de serem apenas a execução mecânica de um plano de aula, constituem o cerne do fazer pedagógico, refletindo a aplicação de saberes teóricos e a interação dinâmica com o contexto da sala de aula. Inspirado na perspectiva de práticas essenciais de McDonald, Kazemi e Kavanagh (2013), este trabalho compreende as práticas de ensino como um conjunto de movimentos, rotinas e estratégias didáticas que se manifestam de forma observável e identificável na ação docente.

Essas práticas não são meramente procedimentais, pois, conforme Ferreira *et al.* (2022), são ações intencionais que estruturam o ambiente de aprendizagem e apoiam ativamente o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos por parte dos(as) estudantes. Elas representam a transposição da teoria pedagógica para o espaço prático da sala de aula, onde as interações entre professor(a), aluno(a) e conhecimento se concretizam de forma significativa. Assim, o aprimoramento das práticas de ensino passa pela reflexão sobre o núcleo pedagógico e a qualidade das atividades propostas, visando a fortalecer o engajamento e a efetividade do processo de aprendizagem.

## **2.4 Núcleo Pedagógico como Essência da Prática**

A prática de ensino pode ser compreendida a partir da conceituação de um núcleo pedagógico, que se estabelece como a relação fundamental entre três componentes inseparáveis: docentes, discentes e objeto de conhecimento. A qualidade e a natureza da prática pedagógica emergem justamente da interação entre esses três elementos, configurada e mediada pela atividade de aprendizagem.

A atuação do(a) professor(a) não se dá de forma isolada, mas em constante diálogo com as particularidades dos(as) estudantes e com as características específicas do conhecimento a ser ensinado. É na dinâmica dessa interconexão que se moldam as estratégias e as rotinas que definem a prática, tornando-a contextualizada e eficaz, conforme Figura 1.

**Figura 1** – Núcleo Pedagógico.



Fonte: Instituto Unibanco (2024).

A atividade docente emerge como o elemento vital que dinamiza o núcleo pedagógico. Ela não se limita a exercícios ou tarefas, mas representa o trabalho efetivo e engajado que os(as) estudantes realizam para processar, construir e consolidar o conhecimento. A atividade é o elo que conecta o(a) estudante ao objeto de conhecimento sob a orientação do(a) professor(a).

Em suma, o núcleo pedagógico compõe uma estrutura conceitual para analisar as interações cruciais em sala de aula, enquanto a atividade é reconhecida como o mecanismo central que impulsiona o processo de aprendizagem dos(as) estudantes. A articulação desses conceitos permite uma compreensão profunda e reflexiva sobre a natureza e a complexidade do trabalho pedagógico.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, conforme os estudos de Gamboa (2012), quando fundamenta que o objeto do estudo remete à significação das experiências vividas no processo e que é necessário conhecer para compreender de forma intrincada e complexa.

O projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino caracteriza-se como uma metodologia de trabalho colaborativo, destinada às escolas, com o objetivo de identificar, analisar e aprimorar as práticas pedagógicas em sala de aula.

A metodologia de trabalho colaborativo, fundamentada em diversos autores, como Damiani (2008), Lave e Wenger (1991) e Vygotsky (1998), destaca a ação conjunta, a interação e a responsabilidade compartilhada como elementos centrais para a construção coletiva do conhecimento. Trata-se de um processo social e interativo em que os participantes compartilham ideias e experiências para atingir um objetivo comum. Diferencia-se do trabalho cooperativo, que é mais voltado para a divisão de tarefas, por focar a interdependência e a cocriação.

A jornada do diagnóstico de prática pressupõe passos fundamentais a serem realizados na escola, conduzidos pela equipe de gestão pedagógica escolar, de forma colaborativa com os(as) professores(as), sendo eles: (1) disseminação da proposta e organização do trabalho na escola; (2) levantamento das práticas de ensino; (3) definição da prática de ensino a ser aprimorada; e (4) definição das ações. O processo se inspira no Ciclo de Resolução de Problemas para a Melhoria Contínua, de Mintrop, Órdenes e Madeiro (2018), o que garante uma abordagem sistemática e cíclica para o diagnóstico e a intervenção pedagógica.

Assim, a parceria SEDUC/IU objetiva contribuir para a organização de procedimentos que apoiem as escolas na realização de um diagnóstico das práticas de ensino, de modo a estruturar ações estratégicas para o aprimoramento da equipe docente e a melhoria dos resultados de aprendizagem. Essas ações metodológicas foram realizadas na EEFM Santa Luzia, no período de setembro a outubro de 2024, envolvendo professores e professoras das quatro áreas de conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que trabalhavam com as turmas de 2ª série do Ensino Médio.

A organização dessa metodologia proposta pela SEDUC/IU se desdobra em quatro etapas principais, que podem ser repetidas em ciclos para garantir a melhoria contínua da ação escolar, organizadas em quatro etapas. A seguir, descreveremos as etapas a serem desenvolvidas no ambiente escolar da EEFM Santa Luzia.

### 3.1 Etapa 1: disseminação e organização

- Disseminação da proposta: a equipe gestora apresenta a metodologia aos(as) professores(as), detalhando os objetivos da jornada e a importância da participação de todos(as).
- Análise de resultados: a equipe analisa os resultados de aprendizagem da escola a fim de selecionar as séries, turmas e componentes curriculares que serão foco do diagnóstico.
- Definição do escopo: determinação dos(as) professores(as) que participarão do levantamento das práticas de ensino e seleção dos instrumentos de coleta de dados (observação, entrevistas, etc.).

### 3.2 Etapa 2: levantamento das práticas de ensino

A partir da utilização dos instrumentos, a equipe de gestão pedagógica escolar identificou as práticas comuns da equipe docente e, em conjunto com os(as) professores(as), elegeu uma delas para ser foco de intervenção da ação desenhada pela gestão pedagógica. Para tanto, foi necessário seguir estes passos: (1) orientar sobre a aplicação dos instrumentos; (2) realizar a execução do acompanhamento das aulas e aplicação dos instrumentos; (3) garantir o registro das informações na ferramenta *online*; e (4) sistematizar as informações levantadas na ferramenta *online*.

### 3.3 Etapa 3: definição da prática de ensino a ser aprimorada

Esta etapa tem como objetivo definir, de forma colaborativa e embasada, qual prática pedagógica foi aprimorada, a partir dos dados levantados na fase de diagnóstico. As ações implementadas estavam alinhadas à proposta do piloto e aos resultados identificados.

### 3.4 Etapa 4: definição das ações

Após a discussão coletiva com os(as) professores(as) e a definição de qual prática de ensino comum foi foco de ações de desenvolvimento profissional, foi o momento no qual a equipe de gestão pedagógica realizou a etapa de definição da ação. Para tanto, na sequência do projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino, seguiu-se os seguintes passos: (1) identificação das causas; (2) definição da ação para o desenvolvimento profissional da equipe docente; e (3) compartilhamento da ação definida com a equipe docente e os(as) estudantes.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O interesse e a motivação pelo projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino deram-se pelo fato de a EEFM Santa Luzia ter sido indicada pela SEFOR 2 para participar da ação. O convite foi aceito devido aos desafios observados no contexto de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e nos planejamentos pedagógicos da escola por área de conhecimento.

Desta feita, ocorreu o processo formativo oferecido pela SEDUC/IU, do qual participaram a coordenadora escolar e a regente da sala de multimídias da EEFM Santa Luzia, que tiveram uma formação com a trilha específica, subsidiada pela equipe pedagógica do IU, para a apropriação da proposta do piloto, incluindo a linha conceitual, a jornada de aprimoramento e as atribuições de cada um(a) no processo. Durante a formação, foram apresentadas as práticas para a definição da ação, sendo elas: docência compartilhada, autorrelato do(a) professor(a) e relato dos(as) estudantes. As práticas poderiam ser todas trabalhadas ou apenas duas, desde que o autorrelato do(a) professor(a) fosse preservado na ação.

Durante essa formação, foi lançado o convite para a realização das observações das aulas no ambiente escolar, com o objetivo de coletar dados qualitativos sobre as práticas pedagógicas apreciadas. Essa ação das observações das aulas ocorreu com o registro dos pontos fortes e dos aspectos pedagógicos que poderiam ser aprimorados com o projeto.

Assim, compreendemos que o conceito de desenvolvimento profissional veio a ser modificado durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (MARCELO, 2009).

Assim, ao retornarmos à EEFM Santa Luzia, após a formação, organizamos e realizamos uma reunião com todo o corpo docente para apresentar as linhas gerais, os objetivos e o planejamento do projeto Jornada de

Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino, bem como os materiais (slides e apostilas) trabalhados na formação e a escolha das turmas que participaram do projeto na escola.

No momento seguinte, após o encontro com a equipe de professores(as) e equipe técnica da EEFM Santa Luzia, a coordenação escolar trabalhou junto ao(a) Professor(a) Coordenador(a) de Área (PCA) para aprofundar a proposta e repassá-la aos(as) professores(as) envolvidos(as) diretamente no projeto. Com a sistematização das informações apresentadas e levantadas na reunião anterior, a equipe de gestão pedagógica trouxe os subsídios necessários para a definição das práticas a serem aprimoradas (CARMO; ROCHA, 2024).

Desta feita, uma ação da gestão pedagógica eficaz visa a promover um ambiente de confiança e respeito mútuo, em que os(as) educadores(as) se sintam apoiados(as) e comprometidos(as) com a aprendizagem coletiva. Além disso, a gestão pedagógica é responsável por organizar e planejar o sistema educacional da escola, refletindo as diretrizes das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, garantindo autonomia para a construção coletiva de projetos (HALLINGER; MURPHY, 1985).

A qualidade da educação em uma instituição escolar está intrinsecamente ligada à atuação da gestão pedagógica, que exerce um papel fundamental na condução das práticas pedagógicas e na promoção de um ambiente de aprendizagem eficaz. A transição de um modelo de gestão meramente administrativo para um modelo de liderança pedagógica, com foco no ensino e na aprendizagem, tem sido apontada pela literatura especializada como um fator determinante para a melhoria dos resultados de aprendizagem (BELLIBAŞ; GÜMÜS; LIU, 2021).

A escolha foi realizada pela equipe de gestão e pelos(as) professores(as), considerando a prática que demonstrou maior relação com os resultados de aprendizagem das turmas da 2ª série do Ensino Médio. Os(As) professores(as) envolvidos(as) representaram cada uma das áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, a escolha conjunta fortaleceu o processo, assegurando que a intervenção seja relevante e alinhada com as necessidades e

interesses dos(as) professores(as), bem como a observação, que ocorreu entre os pares.

Em uma outra reunião com a participação dos(as) professores(as), dos(as) PCA e da coordenação escolar, foram definidas as práticas a serem aprimoradas, tendo como foco gerar o maior impacto nos indicadores de aprendizagem. Assim, na reunião, foram escolhidos para a aplicação: à docência compartilhada e o autorrelato do(a) professor(a). Reforçamos que o grupo gostaria de trabalhar todas as práticas, mas a atividade tinha um tempo para devolução à SEDUC/IU.

Ao apoiar e promover o desenvolvimento e o apoio entre os(as) professores(as), criamos um ambiente favorável para que o corpo docente pudesse implementar o planejamento de forma mais eficaz. Assim, conseguimos que o currículo fosse não apenas seguido, mas compreendido e adaptado às necessidades dos(as) alunos(as); que metodologias inovadoras fossem adotadas: ao encorajar a experimentação e a reflexão sobre a prática, os(as) docentes fomentam a melhoria contínua do ensino e trabalham de forma colaborativa ao compartilharem conhecimentos e experiências para resolver desafios pedagógicos (BENDIKSON; ROBINSON; HATTIE, 2012).

O projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino foi acolhido com muito entusiasmo por toda a comunidade educativa, embora a ação do acompanhamento da aula trouxesse algumas inquietações, fosse nos(as) professores(as) que planejaram e deram suas aulas nas turmas de 2ª série ou nos(as) colegas professores(as) que acompanharam as aulas. Para os(as) estudantes da 2ª série que participaram do projeto, houve a comunicação sobre o projeto, no qual eles(as) colaboraram.

A EEFM Santa Luzia realizou as aulas baseadas nos princípios do projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino. Os instrumentos (apostilas e fichas de observação) serviram para suporte nos estudos e planejamento das aulas ou para apreciação, além de colaborarem para a amplitude da identificação das práticas que precisavam de aprimoramento, com a possibilidade de ter diversas perspectivas sendo consideradas: equipe de gestão pedagógica escolar, professores(as) e estudantes.

Em suma, compreende que as práticas de ensino integram a dinâmica do núcleo pedagógico. Estas

devem ser um conjunto de rotinas e estratégias que o(a) professor(a) utiliza para orquestrar a relação entre docente, discente e objeto de conhecimento. A atividade é a materialização dessa orquestração, representando o esforço cognitivo do(a) estudante e o momento em que o aprendizado de fato acontece (MCDONALD; KAZEMI; KAVANAGH, 2013).

Na conclusão do projeto, após essa etapa formativa, os resultados foram compartilhados com a comunidade escolar da EEFM Santa Luzia, bem como a coordenação escolar registrou na ferramenta *online*, oferecida pelo IU, todas as informações coletadas (observações, dados dos formulários) das práticas: docência compartilhada e autorrelato do(a) professor(a). Houve ainda um novo encontro formativo com a EEFM Santa Luzia, as escolas participantes do projeto, a equipe da SEFOR 2, a equipe da Cogem e a equipe do IU.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica na EEFM Santa Luzia, com apoio da SEDUC/IU, propiciou a integração do planejamento, reverberando numa prática de ensino com foco na aprendizagem dos(as) estudantes e na reflexão dos(as) professores(as).

Assim, a gestão pedagógica é crucial para o suporte e a formação do(a) professor(a) e o planejamento para a aprendizagem estudantil, pois ela promove o desenvolvimento profissional e alinha as práticas e os objetivos da ação pedagógica. Essa atuação criou um ambiente propício para a formação contínua e o aprendizado, oferecendo suporte ao professor por meio das reflexões, troca de experiências e análises das práticas pedagógicas.

A gestão pedagógica, simultaneamente, orientou o planejamento escolar, definindo metas e estratégias que sinalizaram o foco na aprendizagem dos(as) alunos(as), na sua autonomia e no desenvolvimento de habilidades. A gestão pedagógica é fundamental para a formação do(a) professor(a) e para o planejamento da aprendizagem, pois atuou como um elo entre as políticas educacionais e a prática docente em sala de aula. Ao organizar e coordenar as atividades educacionais, ofereceu suporte contínuo aos(as) docentes para que possam aprimorar suas práticas e garantir um processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, mediante a realização da ação do projeto Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino, infere-se que esta reverberou de forma positiva no processo formativo dos(as) professores(as) e na aprendizagem dos(as) estudantes, provocando uma qualidade nas práticas docentes. Desse modo, a aprendizagem se configurou como um caminho viável e conducente a um processo de aprendizagem, por intermédio do estímulo à participação e engajamento dos(as) estudantes na construção e superação de seus desafios formativos.

Constata-se que, a qualificação do processo de ensino e aprendizagem discente permeia o delineamento das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) alinhadas à gestão pedagógica, emerge a importância do planejamento de ações que remetam às necessidades do contexto e do ambiente com o qual o(a) docente interage.

Nesse sentido, a Jornada de Diagnóstico e Melhoria de Práticas de Ensino na EEFM Santa Luzia, ressaltamos a relevância da disponibilização de condições de trabalho que propiciem aos(as) professores(as) e à gestão pedagógica o planejamento e a execução de ações que possam impactar na aprendizagem discente. Asseveramos que essas ações perpassam a infraestrutura escolar, os recursos didático-pedagógicos, a quantidade de estudantes por turma e o apoio da SEFOR 2, da SEDUC e dos parceiros(as).

Acreditamos que, assim, fortalecemos o ambiente escolar os fatores que favorecem a gestão pedagógica, a motivação e o fortalecimento docente, possibilitando o desenvolvimento de ações qualificadas, com repercussões na aprendizagem dos estudantes e do contexto no qual o(a) professor(a) atua.

## REFERÊNCIAS

---

- BELLIBAŞ, M. S.; GÜMÜS, S.; LIU, Y. Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. **School Effectiveness and School Improvement**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 387-412, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>. Acesso em: 11 out. 2025.
- BENDIKSON, L.; ROBINSON, V.; HATTIE, J. Principal instructional leadership and secondary school performance. **Set: Research Information for Teachers**, [S. l.], v. 1, p. 2-8, 2012. Disponível em: <https://www.nzcer.org.nz/nzcerpress/set/articles/principal-instructional-leadership-and-secondary-school-performance>. Acesso em: 15 out. 2025.
- CARMO, C. M. do; ROCHA, M. A. Desafios e contribuições do acompanhamento pedagógico das ações do foco na aprendizagem sob o viés da gestão escolar. **Revista Docentes**, v. 9, n° 31, 36-45. 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1232>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FERREIRA, F. C. F. *et al.* A prática docente sob múltiplos olhares: ação e reflexão do fazer pedagógico. **Revista Docentes**, v. 7, n° 17, p. 67-74. 2022. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/466>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- HALLINGER, P.; MURPHY, J. Assessing the instructional management behavior of principals. **The Elementary School Journal**, [S. l.], v. 86, p. 217-247, 1985. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1086/461445>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- INSTITUTO UNIBANCO (Org.). **Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2024. 53p. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1r\\_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1r_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing) Acesso em 10.dez. 2025.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University, 1991.
- MARCELO, G. C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MCDONALD, M.; KAZEMI, E.; KAVANAGH, S. S. Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. **Journal of Teacher Education**, [S. l.] v. 64, n. 5, 2013. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487113493807?utm\\_source=researchgate.net&utm\\_medium=article](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487113493807?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article). Acesso em: 10 nov. 2025.
- MINTROP, R.; ÓRDENES, M.; MADERO, C. Mejora escolar en Chile: el énfasis de la lógica "desde afuera hacia adentro" y el desplazamiento de la lógica "desde adentro hacia afuera". **Cuadernos de Educación**, Santiago de Chile, v. 79, p. 1-10, 2018.
- ROBINSON, V. M. J. **Student-centered leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## *Teaching Practices in Geography: interdisciplinarity, climate education and sustainability*

### **Resumo:**

Nas últimas décadas, as práticas de ensino têm se destacado como um tema central nas pesquisas educacionais, sobretudo para aqueles que buscam compreender e aprimorar os processos de formação. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas em Geografia, relacionando-as aos debates atuais sobre a urgência da sustentabilidade ambiental. A escolha da Geografia justifica-se tanto por sua importância na compreensão das interações entre sociedade e natureza quanto pelo seu potencial de promover nos estudantes uma consciência ambiental crítica e responsável. O estudo foi realizado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral José de Borba Vasconcelos, adotando uma abordagem qualitativa e caracterizando-se como pesquisa-ação por meio de um estudo de caso, conforme os referenciais teóricos de Minayo (2013) e Triviños (1987). O principal produto da investigação foi a disciplina eletiva Clima: fenômenos, impactos e conscientização, oferecida no semestre letivo de 2025.1. Essa disciplina foi planejada como um espaço formativo voltado à análise crítica dos fenômenos climáticos. A investigação revelou que a interdisciplinaridade, o uso de metodologias participativas e a contextualização territorial se mostraram estratégias fundamentais para promover aprendizagens significativas. Os resultados indicam que a experiência contribuiu para o fortalecimento do protagonismo dos estudantes e para a consolidação da educação climática como um elemento estruturante no ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Práticas de Ensino. Geografia. Sustentabilidade Ambiental.

### **Abstract:**

*In recent decades, teaching practices have emerged as a central topic in educational research, particularly for those seeking to understand and improve learning processes. In this context, the present article offers an in-depth reflection on pedagogical practices in Geography, connecting them to current debates on the urgency of environmental sustainability. The choice of Geography is justified both by its importance in understanding the interactions between society and nature and by its potential to foster a critical and responsible environmental awareness among students. The study was conducted at the José de Borba Vasconcelos Full-Time High School, adopting a qualitative approach and characterized as action research through a case study, following the theoretical frameworks of Minayo (2013) and Triviños (1987). The primary outcome of the investigation was the elective course Climate: Phenomena, Impacts, and Awareness, offered during the 2025.1 academic semester. This course was designed as a formative space aimed at the critical analysis of climatic phenomena. The investigation revealed that interdisciplinarity, the use of participatory methodologies, and territorial contextualization proved to be fundamental strategies for promoting meaningful learning. The results indicate that the experience contributed to strengthening student protagonism and consolidating climate education as a foundational component in Geography teaching.*

**Keywords:** Teaching Practices. Geography. Environmental Sustainability.

1. É pós-doutor em Geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É membro do Laboratório de Geoprocessamento do Ceará e do Grupo de Geoprocessamento e Modelagem de Dados Geoambientais (CNPq), ambos vinculados ao Departamento de Geologia da UFC. É professor de Geografia da EEMTI José de Borba Vasconcelos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7010-5260>.

## 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre as questões ecossistêmicas tornou-se inexorável e absolutamente premente, uma vez que a compreensão aprofundada dos impactos das atividades antrópicas sobre o meio ambiente constitui pressuposto irrenunciável para qualquer iniciativa voltada à conservação ecológica e à sustentabilidade planetária, conforme argumenta Boff (2012).

Em um cenário global marcado pela intensificação da degradação do espaço natural e pela aceleração das mudanças climáticas, a análise crítica das interações entre sociedade e natureza revela-se não apenas necessária, mas urgente, configurando-se como condição *sine qua non* para a formulação de políticas, práticas e atitudes comprometidas com a manutenção da integridade dos ecossistemas, como aponta Freires (2012).

Antes de se avançar para a implementação de medidas concretas de preservação, impõe-se a apreensão da complexidade intrincada dos ecossistemas, bem como o reconhecimento das múltiplas interdependências entre elementos bióticos e abióticos, cuja fragilidade pode desencadear efeitos em cascata sobre a biodiversidade e sobre os sistemas sociais dela dependentes, nos termos definidos por Orr (1992).

Dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de ações integradas e orientadas pela sustentabilidade, voltadas à salvaguarda dos recursos naturais, cuja escassez ou degradação comprometeria, de modo irreversível, a continuidade da vida em suas diversas dimensões, no âmbito local, regional e global.

Nesse cenário, a educação assume um papel estratégico e insubstituível na promoção da conscientização sobre questões socioambientais (LIMA; ALVES, 2022). Ao estimular a formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a preservação do meio ambiente, as práticas educativas contribuem diretamente para a transformação cultural necessária à construção de sociedades mais justas e ambientalmente responsáveis.

Dessa forma, o processo educativo vai além da simples transmissão de conhecimentos, tornando-se um espaço fundamental para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que favorecem a

integração equilibrada entre as necessidades sociais e a conservação ecológica.

A adoção de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e experiências pedagógicas práticas permite que a Educação Ambiental (EA) ultrapasse o campo da transmissão teórica, consolidando-se como processo formativo integral que articula dimensões cognitivas, afetivas e éticas.

Essa abordagem favorece a compreensão da inter-relação entre fenômenos ecológicos, processos socioeconômicos e responsabilidades éticas, promovendo uma interação sustentável entre sociedade e natureza, alicerçada nos princípios da justiça ambiental e da resiliência ecológica (UNESCO, 2021).

No âmbito escolar, o currículo de Geografia assume papel central na formação de uma consciência socioambiental crítica, especialmente quando articulado às temáticas das mudanças climáticas. Ao integrar conteúdos relacionados à vulnerabilidade dos ecossistemas, aos impactos das alterações climáticas e às estratégias de mitigação e adaptação, o ensino de Geografia oferece aos estudantes uma compreensão sistêmica e multidimensional das inter-relações socioambientais, permitindo-lhes perceber as implicações globais das ações locais e assumir a responsabilidade coletiva na construção de soluções sustentáveis, conforme os pressupostos teóricos de Freires (2020).

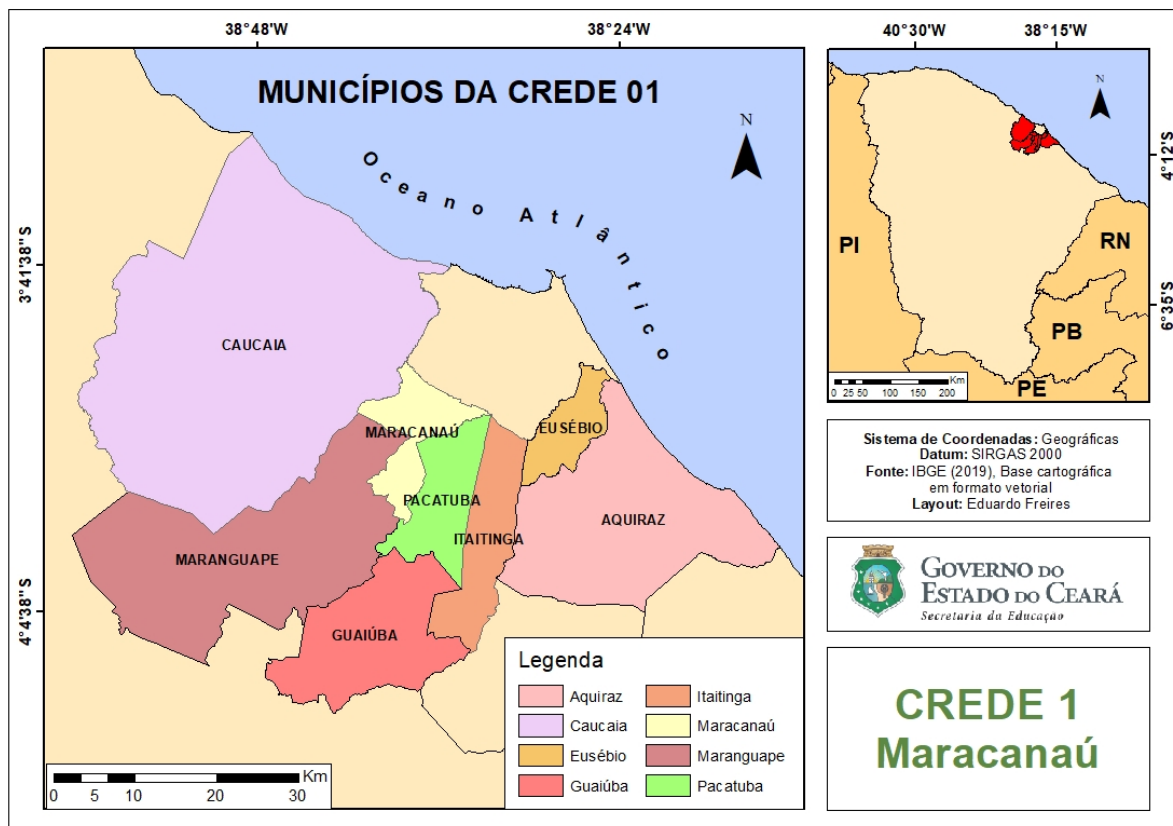
Adicionalmente, Alves e Abba (2023) destacam que essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais essenciais à cidadania ambiental, incluindo a análise crítica, a tomada de decisões responsáveis e o engajamento em práticas sustentáveis.

Assim, de acordo com Mendonça e Danni-Oliveira (2007), a EA quando consolidada no currículo escolar deixa de ocupar posição periférica e passa a constituir elemento estruturante do projeto pedagógico, articulando formação acadêmica, ética e cidadã. Tal perspectiva prepara indivíduos para enfrentar desafios socioambientais contemporâneos com responsabilidade, sensibilidade ética e consciência crítica.

O campo empírico desta pesquisa foi delimitado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) José de Borba Vasconcelos, vinculada à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE

1) (Figura 1). O universo investigativo incluiu as turmas da 1ª série A, B e C do turno vespertino, totalizando 36 estudantes participantes da disciplina eletiva ofertada no semestre letivo 2025.1.

Figura 1 – Mapa de Localização da CREDE 1



Fonte: Freires, E. V.

A relevância desta investigação, portanto, decorre da necessidade premente de compreender e aprimorar estratégias educativas capazes de promover a conscientização ambiental e fomentar comportamentos sustentáveis, sobretudo diante das mudanças climáticas, cujos efeitos transcendem fronteiras geográficas e impactam diretamente a qualidade de vida das populações e a integridade dos ecossistemas.

Ao analisar a articulação entre o currículo de Geografia e as temáticas climáticas, busca-se evidenciar caminhos para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de intervir de maneira ética, responsável e eficaz frente aos desafios socioambientais.

Reconhece-se, ainda, que a EA ultrapassa os limites da escola, constituindo-se em elemento estratégico para políticas públicas, movimentos sociais e

iniciativas comunitárias, atuando como catalisadora de transformações culturais e comportamentais que podem consolidar práticas sustentáveis em diferentes escalas (MARTINEZ; VIDAL, 2016).

Dessa forma, esta pesquisa contribui para promover um diálogo aprofundado sobre as práticas de ensino em Geografia voltadas à EA, evidenciando sua relação com os debates contemporâneos sobre a urgência da sustentabilidade ambiental.

Tais objetivos extrapolam a reflexão teórica e encontram aplicabilidade concreta nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Geografia, cujas estratégias inovadoras podem instrumentalizar os estudantes a compreender, analisar e intervir de maneira crítica nas dinâmicas ecossistêmicas que permeiam seus territórios.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As práticas de ensino, de acordo com Martinez e Vidal (2016), constituem intervenções pedagógicas que visam a melhoria do aprendizado, proporcionando aos discentes oportunidades de compreender o espaço geográfico, suas dinâmicas e relações sociais, econômicas e ambientais.

Segundo Vasconcelos (2024), território é entendido como o espaço físico ocupado por uma comunidade, definido e estruturado a partir de normas jurídicas e políticas. Essa compreensão do território orienta práticas pedagógicas no ensino de Geografia, que podem envolver estratégias diversificadas, como: (1) aulas expositivas dialogadas, que permitem ao professor apresentar conceitos fundamentais enquanto estimula a participação ativa dos alunos; (2) atividades de campo e estudos locais, que favorecem a observação direta e a análise crítica do território; (3) uso de recursos cartográficos e tecnológicos, como mapas, imagens de satélite, Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e plataformas digitais, que enriquecem o aprendizado, tornando conceitos abstratos mais concretos; (4) projetos interdisciplinares, que procuram integrar a Geografia com História, Ciências e Linguagens, permitindo aos alunos perceber as relações entre fenômenos naturais e sociais, desenvolvendo o pensamento crítico e habilidades de pesquisa; e (5) estudos de caso e resolução de problemas, que proporcionam aos alunos a oportunidade de analisar situações reais.

Tais práticas contribuem de forma decisiva para a promoção de uma aprendizagem significativa, conforme aponta Moreira (2013), estimulando a curiosidade investigativa e o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais à interpretação crítica do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, observa-se que a utilização de recursos tecnológicos, aliada à implementação de projetos interdisciplinares, propicia aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais ativa, contextualizada e reflexiva, consolidando a construção de saberes críticos e autônomos.

A integração de diferentes metodologias, como destaca Freires (2012), possibilita aos discentes estabelecer conexões entre distintas áreas do conhecimento, compreender a complexidade

das dinâmicas espaciais e sociais e desenvolver competências digitais, analíticas e colaborativas, fundamentais para interpretar e tomar decisões informadas sobre a realidade geográfica contemporânea.

Alinhadas a esses recursos, as aulas expositivas dialogadas sobre mudanças climáticas configuram-se como instrumentos pedagógicos estratégicos, possibilitando ao professor apresentar conceitos essenciais enquanto incentiva a participação ativa dos alunos mediante questionamentos, debates e reflexões críticas.

De acordo com a Unesco (2021), tal abordagem favorece a compreensão aprofundada das causas e consequências dos fenômenos ambientais, estimulando os estudantes a correlacionar os saberes teóricos com a realidade cotidiana, desenvolvendo assim pensamento crítico, consciência socioambiental e competências para a proposição de soluções sustentáveis diante dos desafios contemporâneos do espaço geográfico.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como ferramenta metodológica capaz de potencializar esses processos de aprendizagem, ao integrar diferentes campos do conhecimento para uma análise mais completa e articulada dos desafios socioambientais, conforme os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Em consonância com as reflexões contemporâneas acerca das mudanças climáticas, tal enfoque possibilita aos discentes apreender não apenas os fenômenos naturais subjacentes, mas também suas repercussões sociais, econômicas, políticas e culturais, ampliando a percepção sobre a interdependência entre comunidades humanas e ecossistemas (MARTINEZ; VIDAL, 2016).

Ao integrar perspectivas epistemológicas de disciplinas como Geografia, Ciências e Linguagens, a abordagem interdisciplinar permite uma análise multifacetada dos impactos das alterações climáticas em escalas local, regional e global, ao mesmo tempo em que fomenta a formulação de soluções criativas e sustentáveis para os problemas ambientais.

Essa metodologia propicia, ainda, a integração entre educação formal e experiências práticas, por

meio de estudos de campo, projetos comunitários e utilização de tecnologias geoespaciais, permitindo que os estudantes observem, analisem e intervenham de maneira direta em contextos reais (MENDONÇA; DANNI-OLIVEIRA, 2007).

Nesse processo, destaca-se o Laboratório de Geoprocessamento do Ceará (GEOCE), vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), cuja atuação revela-se de suma importância para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Por meio da utilização de ferramentas de geotecnologia e análise espacial, proporciona aos discentes o acesso a dados empíricos, mapas temáticos e instrumentos digitais, os quais possibilitaram uma leitura mais densa, crítica e contextualizada das dinâmicas climáticas.

Dentre os conteúdos abordados nas aulas de Geografia sob essa perspectiva, destacam-se a

compreensão da composição e da dinâmica da atmosfera terrestre, o conceito de clima e os fatores climáticos, estabelecendo conexões significativas entre os fenômenos climáticos e suas múltiplas implicações, conforme delineado no Quadro 1.

Nesse processo, a disciplina eletiva teve papel primordial na consolidação das práticas interdisciplinares em educação climática, ao constituir-se como espaço pedagógico privilegiado para a articulação entre teoria e prática.

Por meio de metodologias ativas, do uso de geotecnologias e da problematização de situações socioambientais concretas, a disciplina favoreceu o aprofundamento conceitual, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de uma consciência socioambiental comprometida com a sustentabilidade e a justiça climática.

**Quadro 1** – Conteúdo Interdisciplinar em Educação Climática

Conteúdo	Plano de Ensino
Atmosfera, Tempo e Clima	(1) Atmosfera Terrestre: aquecimento desigual da Terra; a circulação geral da atmosfera; (2) El Niño; (3) Tempo e Clima: massas de ar, frentes e mudanças no tempo.
Os Climas da Terra	(1) Os grandes conjuntos climáticos da Terra; (2) Os climas do Brasil; (3) Elementos, fatores e fenômenos climáticos;

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Deste modo, a interdisciplinaridade na educação climática assume não apenas o papel de estratégia pedagógica, mas configura-se como instrumento de transformação cultural, contribuindo para a edificação de sociedades mais justas e ambientalmente responsáveis, capazes de enfrentar, com discernimento e equidade, os desafios impostos pelas mudanças climáticas.

As contribuições teóricas de Enrique Leff ampliam a discussão acerca do caráter político da educação climática ao propor uma perspectiva decolonial. Leff (2006) defende uma racionalidade ambiental fundamentada nos saberes ecológicos e culturais do Sul global, enfatizando uma educação emancipatória pautada na ética do cuidado.

Essa abordagem reforça a concepção da educação climática como prática política e transformadora, orientada à reconstrução das relações de poder e do conhecimento diante da crise socioambiental. Ao integrar saberes ecológicos, culturais e éticos, propõe-

se uma educação capaz de promover a reflexão crítica, a responsabilização social e a atuação emancipatória dos sujeitos. A seguir, apresenta-se o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa-ação baseada em um estudo de caso, que, conforme Triviños (1987), consiste na análise detalhada de uma unidade específica, seja um indivíduo, um grupo ou uma instituição, com o objetivo de compreender sua complexidade. Esse tipo de abordagem possibilita identificar particularidades, dinâmicas internas e relações presentes no contexto sociocultural da unidade estudada, permitindo uma visão mais ampla e contextualizada dos fenômenos investigados.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, caracterizada, segundo Minayo (2013), pela busca de compreensão profunda dos fenômenos sociais.

Essa perspectiva privilegia a interpretação dos significados, percepções e práticas dos sujeitos, assim como a análise das interações e contextos nos quais tais fenômenos são produzidos e ressignificados.

Ao longo do primeiro semestre de 2025, foi desenvolvida a disciplina eletiva Clima: fenômenos, impactos e conscientização no ambiente escolar, concebida como uma proposta pedagógica orientada ao aprofundamento conceitual e à problematização crítica dos fenômenos climáticos e suas repercussões em múltiplas escalas.

Com carga horária de 40h, o componente curricular buscou fomentar uma perspectiva investigativa e reflexiva, articulando saberes científicos, experiências cotidianas e reflexões socioambientais.

A coleta de dados foi realizada por meio da mediação dialógica com os estudantes, discutindo suas percepções sobre mudanças climáticas, complementada por registros sistemáticos das interações em sala de aula. Esses registros incluíram anotações de falas espontâneas, impressões, reflexões e debates emergentes durante as atividades,

constituindo fontes privilegiadas de análise, pois capturam tanto a apreensão cognitiva dos conteúdos quanto às significações subjetivas atribuídas pelos alunos à realidade socioambiental.

A análise do campo empírico seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), permitindo decompor, organizar e reinterpretar as manifestações discursivas orais e escritas em unidades de significação, das quais emergiram categorias temáticas diretamente ancoradas no corpus analisado. As principais categorias analíticas identificadas foram: (1) Metodologias Participativas e Protagonismo Estudantil; (2) Integração Curricular e Interdisciplinaridade; e (3) Consciência e Cidadania Socioambiental.

A delimitação dessas categorias possibilitou uma análise crítica e interpretativa do engajamento discente, evidenciando tanto avanços quanto desafios no desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas. Além disso, permitiu avaliar a eficácia da proposta pedagógica na promoção de uma aprendizagem contextualizada, significativa e potencialmente transformadora. No Quadro 2, é possível visualizar a articulação entre as categorias analíticas e as estratégias pedagógicas implementadas.

**Quadro 2** – Articulação entre Categorias Analíticas e Estratégias Pedagógicas

<b>Categorias</b>	<b>Estratégias e Recursos Utilizados</b>
Metodologias Participativas e Protagonismo Estudantil	Aulas expositivas dialogadas; debates orientados; resolução colaborativa de problemas socioambientais; atividades de campo em espaços ambientais do entorno da escola (lagoas e parques); registros fotográficos e observações sistemáticas; participação em seminários temáticos e eventos científicos (Ceará Científico).
Integração Curricular e Interdisciplinaridade	Desenvolvimento de projetos interdisciplinares; realização de seminários temáticos baseados nos conteúdos de climatologia; articulação entre saberes científicos e conhecimentos do território local; utilização de geotecnologias, mapas temáticos e dados empíricos com apoio do GEOCE.
Consciência e Cidadania Socioambiental	Problematização de questões socioambientais locais relacionadas às mudanças climáticas; análise crítica das interferências antrópicas no território; incentivo à reflexão ética e à responsabilidade ambiental; estímulo ao engajamento comunitário e à proposição de soluções sustentáveis.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nas discussões e análises dos resultados, reforça-se a centralidade da interdisciplinaridade e da participação ativa dos estudantes como pilares de uma educação emancipadora. Ao articular saberes acadêmicos e conhecimentos vivenciais locais, a disciplina contribuiu para a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação de seus territórios sob uma perspectiva socioambiental ampla e integradora.

Quanto às limitações metodológicas, destacam-se o caráter qualitativo da pesquisa e o uso do estudo de caso, que restringem a generalização dos resultados

para outros contextos. Por envolver apenas uma escola e turmas específicas, os achados refletem características locais que podem não se repetir em outras realidades.

Além disso, dados baseados em interações e registros de observação estão sujeitos a interpretações subjetivas, e a ausência de instrumentos quantitativos limita a amplitude das análises. No entanto, tais limitações não comprometem a profundidade da investigação, apenas indicam a necessidade de pesquisas futuras mais amplas.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta, analisa e discute de maneira aprofundada os principais resultados decorrentes da implementação de práticas de ensino de Geografia orientadas pelos princípios da sustentabilidade e da educação climática, operacionalizados à luz das categorias analíticas previamente estabelecidas.

A análise possibilita perceber não apenas transformações no cotidiano pedagógico, mas também mudanças significativas na maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento geográfico, com o território e com as problemáticas socioambientais contemporâneas, em consonância com Vasconcelos (2024).

No âmbito da categoria Metodologias Participativas e Protagonismo Estudantil, verificou-se que as práticas pedagógicas fundamentadas na participação ativa dos estudantes contribuíram para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, investigativo e colaborativo. Ressalta-se que essa constatação decorreu das próprias atividades desenvolvidas pelos discentes, como a participação em seminários, eventos científicos, aulas de campo, entre outras ações.

O ensino de Geografia, quando estruturado a partir de metodologias participativas, revelou-se mais eficaz na construção significativa de saberes, uma vez que aproxima o estudante das realidades socioespaciais e ambientais que vivencia, conforme defendem Mendonça e Danni-Oliveira (2007).

Nessa perspectiva, as aulas assumiram um caráter dialógico, estimulando a reflexão crítica, a interpretação de múltiplas escalas e a incorporação de diferentes linguagens para compreender os fenômenos geográficos. A aplicação de estratégias como debates orientados, atividades de campo e resolução colaborativa de problemas socioambientais contribuiu para ampliar a motivação discente e fortalecer a mediação pedagógica, dialogando com os pressupostos de Orr (1992).

As atividades de campo, integradas à resolução colaborativa de problemas socioambientais em sala de aula, foram conduzidas por meio de visitas a espaços ambientais situados no entorno da comunidade escolar, como lagoas e parques.

Durante essas experiências, foram realizados registros fotográficos, observações sistemáticas e análises das interferências antrópicas, possibilitando não apenas a identificação dos impactos decorrentes da ação humana, mas também uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas socioambientais locais.

Observou-se que os estudantes, ao se tornarem coprodutores do conhecimento, assumiram postura mais autônoma e investigativa, passando a articular dados empíricos, informações científicas e percepções cotidianas na análise de questões relacionadas às mudanças climáticas e à sustentabilidade.

Essa vivência consolidou competências essenciais no contexto da educação contemporânea, tais como argumentação, cooperação, empatia socioambiental, pensamento crítico e capacidade de tomada de decisão informada. Os relatos dos próprios estudantes ilustram a relevância dessas práticas. Um discente da 1ª série enfatizou:

Entender os fenômenos climáticos e os impactos ambientais me fez perceber que tudo isso está ligado à forma como vivemos e que pequenas atitudes podem fazer muita diferença. A gente passa a olhar para o nosso bairro, para a nossa rotina, com outros olhos, pensando na necessidade de preservação dos recursos naturais (Relato do Estudante MFFC, agosto de 2025).

Tal depoimento evidencia o surgimento de uma consciência socioambiental ampliada, demonstrando que a aprendizagem ultrapassa os limites do espaço escolar e se projeta diretamente sobre o território vivido, transformando percepções, sensibilidades e formas de ação, em consonância com a Unesco (2021). Nesse sentido, os resultados indicam que a categoria Metodologias Participativas e Protagonismo Estudantil reforça a importância de práticas que estimulam os estudantes a investigar, questionar, propor soluções e assumir papel ativo na construção do conhecimento.

Quando as experiências de aprendizagem se fundamentam em situações reais e socialmente significativas, conforme evidenciam os estudos de Moreira (2013), o ensino de Geografia fortalece sua função formativa, aproximando-se do ideal de uma educação crítica, emancipatória e territorialmente referenciada. Nessa perspectiva, laboratórios como o GEOCE desempenham papel estratégico na ampliação e consolidação do conhecimento explorado em sala de aula.

A análise da categoria Integração Curricular e Interdisciplinaridade revelou que a articulação entre os conceitos estruturantes da climatologia geográfica, tais como a composição e a dinâmica da atmosfera, o conceito de clima e seus fatores condicionantes, e os conteúdos das demais áreas do conhecimento promoveu um enriquecimento significativo do currículo escolar, em consonância com os pressupostos teóricos de Ayoade (2015).

A interdisciplinaridade foi mobilizada não apenas como princípio estruturante do conhecimento, mas também como estratégia didática capaz de propiciar aos estudantes uma compreensão mais aprofundada da complexidade que permeia as interações entre os fenômenos naturais, os processos socioeconômicos e as dinâmicas ambientais, em conformidade com as reflexões teóricas apresentadas por Lima e Alves (2022).

A realização de seminários temáticos, definidos a partir dos conteúdos explicitados no Quadro 1, destacou-se como uma prática central nesse processo. Esses seminários possibilitam que os estudantes integrem conhecimentos oriundos das Ciências da Natureza, da Geografia e das Ciências Ambientais, resultando em análises mais aprofundadas acerca dos impactos dos eventos climáticos extremos e dos processos que intensificam as vulnerabilidades socioambientais em escala local (FREIRES, 2020).

Ao articular o debate global acerca das mudanças climáticas aos desafios concretamente vivenciados pelas comunidades situadas no entorno da escola, tais atividades propiciaram aprendizagens contextualizadas, críticas e socialmente relevantes (UNESCO, 2021).

Nesse contexto, cumpre ressaltar que a comunidade escolar apresenta problemáticas socioambientais recorrentes, notadamente a disposição inadequada de resíduos sólidos e a introdução de aporte orgânico na lagoa existente na localidade, fatores que agravam processos de degradação ambiental. O relato de uma estudante da 1ª série reforça essa percepção:

O seminário sobre fenômenos climáticos auxiliou na compreensão de como os eventos extremos, como secas e enchentes, estão relacionados às ações humanas e impactam diretamente nossa comunidade. Além disso, permitiu perceber a importância de integrar conhecimentos de diferentes disciplinas para entender a complexidade das mudanças climáticas

e pensar em soluções possíveis para minimizar seus efeitos (Relato da Estudante MSLP, agosto de 2025).

Esse depoimento demonstra que a interdisciplinaridade, quando efetivamente vivenciada, amplia o repertório interpretativo dos estudantes e favorece a compreensão holística dos fenômenos climáticos, reforçando a necessidade de abordagens educacionais que superem a fragmentação tradicional dos saberes.

Desse modo, os resultados evidenciam que a integração curricular e a adoção de metodologias participativas constituem estratégias potentes para consolidar uma educação geográfica comprometida com a sustentabilidade e com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nas questões socioambientais.

Conforme Ayoade (2015), ao integrar teoria, prática, território e abordagens interdisciplinares, o ensino de Geografia amplia suas potencialidades formativas, consolidando-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento da consciência climática e da responsabilidade socioambiental.

Por fim, a partir da categoria Consciência e Cidadania Socioambiental, observou-se que a implementação das práticas de ensino de Geografia orientadas pelos princípios da sustentabilidade e da educação climática favoreceu a formação de uma consciência crítica entre os estudantes.

Esse desenvolvimento foi potencializado pela integração entre o conhecimento científico, as experiências cotidianas e as problemáticas ambientais locais, em alinhamento com os fundamentos teóricos de Mendonça e Danni-Oliveira (2007).

A participação dos estudantes em eventos científicos, como o Ceará Científico, configurou-se como uma oportunidade significativa para a socialização do conhecimento produzido em sala de aula orientadas pelos princípios da sustentabilidade e da educação climática, promovendo o fortalecimento do protagonismo estudantil e o engajamento ativo em discussões sobre questões socioambientais.

Nessas ocasiões, os discentes dispuseram-se à oportunidade de apresentar suas indagações acerca das condições climáticas e de suas repercussões no âmbito escolar, bem como de compartilhar experiências com colegas de outros grupos, engajando-se, ademais,

em análises críticas acerca da exequibilidade e da aplicabilidade das soluções propostas para problemáticas ambientais concretas.

Essa experiência contribuiu para ampliar a percepção dos discentes sobre sua responsabilidade enquanto cidadãos críticos e participativos, evidenciando que a educação geográfica é capaz de articular saberes teóricos, práticas investigativas e intervenções sociais, promovendo aprendizagens contextualizadas, significativas e capazes de fomentar transformações concretas na comunidade escolar, em consonância com Martínez e Vidal (2016).

A análise dos resultados evidencia que a implementação de práticas pedagógicas em Geografia orientadas pelos princípios da sustentabilidade e da educação climática promove transformações significativas tanto no âmbito do processo de ensino-aprendizagem quanto na formação integral dos discentes, estando alinhada com a BNCC (BRASIL, 2017).

As metodologias participativas e o protagonismo estudantil mostraram-se determinantes para o fomento da autonomia investigativa, da reflexão crítica e da capacidade de articulação entre saber teórico, práticas empíricas e a realidade territorial (ALVES *et al.*, 2019).

Paralelamente, a integração curricular e a interdisciplinaridade emergiram como estratégias epistemológicas capazes de propiciar uma compreensão ampliada e complexa das inter-relações entre fenômenos socioambientais, processos econômicos e dinâmicas naturais (ALVES, 2024). Ademais, a consolidação da consciência e da cidadania socioambiental denota que a aprendizagem transcende os limites do espaço escolar, promovendo a emergência de sujeitos socialmente engajados e epistemicamente críticos.

Dessa maneira, ao engajar os discentes de forma participativa, os resultados corroboram a pertinência de estratégias educacionais que articulam de modo integrado saberes científicos, vivências concretas e problemáticas contextuais, constituindo o ensino de Geografia como um espaço formativo de excelência, capaz de fomentar sujeitos críticos, reflexivos e dotados da capacidade de intervir de maneira ética, consciente e transformadora no território em que se inserem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas ao longo deste estudo permitem afirmar que as práticas de ensino de Geografia, quando orientadas pelos princípios da sustentabilidade e fundamentadas em uma perspectiva interdisciplinar, configuram-se como dispositivos pedagógicos de elevada potência formativa.

A experiência desenvolvida com a disciplina eletiva Clima: fenômenos, impactos e conscientização no ambiente escolar evidenciou que metodologias participativas, articuladas ao protagonismo estudantil, promovem aprendizagens significativas em EA, fortalecendo a compreensão crítica dos discentes sobre questões socioambientais e ampliando substancialmente sua consciência socioambiental.

Constatou-se que a abordagem qualitativa, sustentada pelo estudo de caso, possibilitou apreender nuances e complexidades do processo educativo que dificilmente emergiriam em metodologias de natureza exclusivamente quantitativa. Os dados qualitativos analisados revelam que a mediação dialógica, a problematização crítica dos fenômenos climáticos e a integração entre saberes científicos e vivências territoriais consolidaram um ambiente de aprendizagem marcado pela cooperação, pela autonomia investigativa e pela mobilização de competências cognitivas e socioemocionais indispensáveis à formação cidadã.

As práticas pedagógicas implementadas demonstraram que o ensino de Geografia possui um papel estratégico na construção de uma racionalidade ambiental crítica, em consonância com os pressupostos de Enrique Leff e com os marcos internacionais da educação para a sustentabilidade. A interdisciplinaridade, enquanto eixo articulador do currículo, não apenas favoreceu a compreensão holística dos fenômenos climáticos, mas também propiciou a construção de soluções contextualizadas para desafios socioambientais vivenciados pelos próprios estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do engajamento dos estudantes em atividades investigativas e eventos científicos, reafirmando a escola como um espaço de produção, socialização e problematização do conhecimento. O diálogo entre teoria e prática, currículo, ciência e experiência cotidiana favoreceu a formação de sujeitos mais conscientes,

protagonistas e aptos a intervir de forma crítica em seu meio.

Diante dos resultados alcançados, é possível afirmar que práticas de ensino ancoradas na sustentabilidade, quando pensadas de modo contextualizado, participativo e interdisciplinar, contribuem de maneira decisiva para a formação de cidadãos comprometidos com a ética socioambiental e preparados para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças climáticas.

Assim, este estudo reforça a necessidade de continuar ampliando e qualificando iniciativas pedagógicas que incorporem a educação climática como eixo

estruturante do ensino de Geografia, impulsionando a consolidação de uma cultura escolar voltada à justiça ambiental, à resiliência ecológica e à construção coletiva de sociedades mais sustentáveis.

Para futuras pesquisas, recomenda-se aprofundar o ensino de Geografia e sua relação com a educação climática, incluindo estudos sobre formação docente, uso de tecnologias digitais e práticas de pesquisa escolar. Também se sugerem análises comparativas entre diferentes contextos educativos e avaliações do impacto de políticas públicas voltadas à sustentabilidade sobre o currículo e as práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, S. C. *et al.* Mapa conceitual como ferramenta facilitadora da aprendizagem significativa de Ciências. **Revista Docentes**, v. 4, n. 9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/136>. Acesso em: 13 out. 2025.

ALVES, S. C.; ABBA, M. J. Cidadania Ambiental e as Estratégias de Internacionalização do Currículo. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 9 n. 30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4959>. Acesso em: 13 out. 2025.

ALVES, S. C. **Internacionalização do Currículo**: uma análise do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13524>. Acesso em: 14 out. 2025.

AYOADE, J. O. **Introdução à climatologia para os trópicos**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 350 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Documento em PDF. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: O que é – O que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2025.

FREIRES, E. V. **O adensamento urbano e as mudanças no estuário do Rio Cocó-FORTALEZA/CE, frente à demanda das ações antrópicas comparativas entre os anos de 1985, 1996 e 2007**. Dissertação (Mestrado em Geologia). Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/4848>. Acesso em: 13 out. 2025.

FREIRES, E. V. **Análise da Vulnerabilidade à Degradação dos Solos da Vertente Úmida do Maciço de Uruburetama/CE**. Tese (Doutorado em Geologia). Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53162>. Acesso em: 13 out. 2025.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, I. B. de; ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2022. Ebook. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/home/servicos-e-informativos/livros-acesso-aberto/>. Acesso em: 12 set. 2025.

MARTINEZ, R.; VIDAL, W.P.G. **#Contato Geografia**. 1º Ano. 1ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. 256p.

MENDONÇA, F.; DANNI-OLIVEIRA, I.M. **Climatologia**: noções básicas e climas do Brasil. São Paulo: Oficina de Textos, 2007. 206p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: EdUFRGS, Instituto de Física, 2013.

ORR, D. W. **Ecological literacy**: education and the transition to a postmodern world. Albany: State University of New York Press, 1992. 210p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). **Getting every learner climate-ready**: putting climate education at the heart of education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591>. Acesso em: 16 out. 2025.

VASCONCELOS, P. de A. O conceito de território na geografia. **GeoTextos**, v. 20, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/60032>. Acesso em: 14 jan. 2026.



# PROJETO LEITURA PREMIADA: UMA PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA NA EEM FRANCISCA LINHARES DE SOUSA

---

Janieles Araújo Neres<sup>1</sup>  
Erlí Viana de Moura Filho<sup>2</sup>  
Sâmia Gomes Silva Magalhães<sup>3</sup>

***Award-Winning Reading Project:*** *a proposal to encourage reading at the Francisca Linhares de Sousa High School*

## **Resumo:**

O presente artigo apresenta o Projeto Leitura Premiada, uma iniciativa desenvolvida na EEM Francisca Linhares de Sousa com o objetivo de estimular o hábito da leitura entre estudantes do Ensino Médio, especialmente no turno noturno. Fundamentada em perspectivas contemporâneas sobre leitura, motivação e práticas pedagógicas, a proposta utiliza elementos de gamificação, desafios literários, debates e atividades criativas para promover engajamento, autonomia e reflexão crítica. Estudos de Freire (1989) e Souto, Souza e Rocha (2024) ressaltam que o ato de ler é processo social, cultural e formativo, demandando estratégias que ampliem o interesse e a participação dos estudantes. Os resultados esperados incluem o aumento do número de leitores ativos, fortalecimento da cultura literária e aprimoramento das habilidades interpretativas. O projeto demonstra que práticas inovadoras e motivadoras podem transformar a relação dos jovens com a leitura, contribuindo para a formação integral e o protagonismo estudantil.

**Palavras-chave:** Leitura. Gamificação. Educação. Biblioteca Escolar. Protagonismo Estudantil.

## **Abstract:**

*This article introduces the Leitura Premiada Project, an initiative developed at EEM Francisca Linhares de Sousa aimed at encouraging reading habits among high school students, particularly those attending evening classes. Grounded in contemporary perspectives on reading, motivation, and pedagogical practices, the project incorporates elements of gamification, literary challenges, debates, and creative activities to foster engagement, autonomy, and critical thinking. Studies by Freire (1989) and Souto, Souza & Rocha (2024) emphasize that reading is a social, cultural, and formative process, requiring strategies that broaden students' interest and participation. The expected outcomes include an increase in active readers, the strengthening of a literary culture, and the development of stronger interpretative skills. The project shows that innovative and motivating practices can reshape young people's relationship with reading, contributing to their overall development and encouraging student leadership.*

**Keywords:** Reading. Gamification. Education. School Library. Student Leadership.

1. Mestra em Computação Aplicada à Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva de Língua Inglesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Atualmente lotada na Biblioteca/Multimeios da EEM Francisca Linhares de Sousa.

2. Especialista em Educação Ambiental e Recursos Hídricos da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) / Universidade de São Paulo (USP) e em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atual Diretor Escolar da EEM Francisca Linhares de Sousa.

3. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atual Coordenadora Escolar da EEM Francisca Linhares de Sousa.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é reconhecida como prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, cultural e crítico dos estudantes, configurando-se como instrumento de participação social e emancipação intelectual. Em contextos escolares, especialmente no Ensino Médio noturno, promover o hábito da leitura representa um desafio constante, uma vez que muitos estudantes conciliam seus estudos com jornadas de trabalho e responsabilidades familiares. Dessa forma, torna-se necessário adotar estratégias inovadoras que despertem o interesse e o engajamento dos jovens na prática leitora.

Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e ambas são indissociáveis no processo de formação crítica do sujeito. Assim, promover experiências significativas de leitura implica oferecer oportunidades de reflexão, diálogo e construção coletiva de sentidos.

Segundo Souto, Souza e Rocha (2024), o ato de ler é um fenômeno social que demanda práticas sistemáticas, contínuas e integradas ao cotidiano escolar. Do mesmo modo, Freire (1989) argumenta que a leitura deve ser compreendida como processo de interação entre leitor, texto e contexto, o que requer mediações pedagógicas que ampliem o repertório e favoreçam a autonomia.

Nesse cenário, o Projeto Leitura Premiada surge como proposta pedagógica que articula gamificação, desafios literários e práticas colaborativas, buscando promover uma cultura de leitura na Escola de Ensino Médio (EEM) Francisca Linhares de Sousa. A utilização de pontuações, recompensas simbólicas, debates e atividades criativas visa estimular a participação ativa dos estudantes, valorizando seu protagonismo e favorecendo o desenvolvimento de habilidades de interpretação, análise e criticidade.

Este artigo tem como objetivo geral estimular o engajamento dos estudantes do turno noturno da EEM Escola Francisca Linhares de Sousa por meio de práticas de leitura mediadas e estratégias de incentivo. O Projeto Leitura Premiada justifica-se diante das dificuldades persistentes de leitura e escrita observadas entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno da escola supracitada, dificuldades tanto no desempenho escolar quanto nas interações

cotidianas em ambientes comunicativos, como grupos de *WhatsApp* da escola.

A baixa frequência na biblioteca, o desinteresse inicial pelo empréstimo de livros e o distanciamento dos estudantes das práticas leitoras reforçam a necessidade de estratégias inovadoras que favoreçam o acesso à leitura, ampliem o repertório cultural e fortaleçam a autonomia dos educandos.

Diante disso, este artigo apresenta os fundamentos, metodologias e resultados esperados do projeto, destacando sua contribuição para a formação integral e o fortalecimento da leitura como prática prazerosa e transformadora no ambiente escolar e em específico no turno noturno.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura, entendida como prática social, cognitiva e cultural, é objeto central de estudo nas pesquisas contemporâneas em educação. Autores como Freire (1989) e Souto, Souza e Rocha (2024) destacam que o ato de ler ultrapassa a mera decodificação de signos gráficos, constituindo-se como processo de construção de sentidos mediado por experiências, vivências e contextos socioculturais.

Segundo Freire (1989, p. 13, grifos do autor), "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente [...]", o que implica compreender que a leitura se desenvolve em diálogo com a realidade, favorecendo o pensamento crítico e a compreensão ampliada do cotidiano.

Nesse sentido, Zilberman (2003) evidencia que práticas de incentivo à leitura são indispensáveis no ambiente escolar, especialmente quando articuladas a propostas que valorizem os interesses dos estudantes e promovam sua autonomia. A autora reforça que o estímulo ao hábito leitor deve considerar o envolvimento afetivo e o prazer estético, elementos fundamentais para a formação do leitor literário. Assim, cabe à escola criar condições pedagógicas que possibilitem o contato diversificado com textos e autores, respeitando ritmos, escolhas e trajetórias individuais.

No contexto da Educação Básica, particularmente no turno noturno, a motivação é fator determinante para a adesão às práticas de leitura. De acordo com Ryan e Deci (2000), na sua Teoria de Autodeterminação (SDT) diz que a motivação intrínseca, aquela que surge do próprio interesse e prazer pela atividade, favorece o engajamento e a persistência.

Contudo, em situações em que a motivação intrínseca encontra-se fragilizada, estratégias extrínsecas bem estruturadas, como recompensas simbólicas, desafios ou reconhecimentos públicos, podem funcionar como estímulos iniciais até que o engajamento autônomo seja fortalecido.

Tal perspectiva dialoga diretamente com o uso da gamificação, estratégia pedagógica que incorpora elementos de jogos (pontuação, níveis, recompensas) para promover participação, desafio e senso de progressão. Para Kapp (2012), a gamificação, quando aplicada de forma pedagógica, estimula o envolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, as práticas de leitura devem se apoiar em ações de mediação pedagógica. Cosson (2014) ressalta que o processo de mediação da leitura demanda planejamento, intencionalidade e sensibilidade, integrando atividades como rodas de conversa, debates, fichamentos, produção de resenhas e atividades criativas que permitam interpretar, questionar e atribuir sentidos ao texto. A mediação eficaz, portanto, conduz o estudante à autonomia leitora e ao desenvolvimento de habilidades superiores, como análise, síntese e criticidade.

No âmbito da biblioteca escolar, o papel do mediador de leitura ganha destaque. Conforme Campello (2017), a biblioteca é espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas e culturais, atuando não apenas como local de acesso ao acervo, mas como ambiente pedagógico dinamizador. Projetos literários desenvolvidos no espaço da biblioteca contribuem para o fortalecimento da cultura de leitura e para a formação integral dos estudantes, quando articulados ao currículo e às demandas formativas da comunidade escolar.

Diante desse arcabouço teórico, o Projeto Leitura Premiada insere-se em um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras que utilizam a gamificação e

a mediação literária como estratégias de promoção da leitura. Ao valorizar a autonomia, reconhecer o esforço dos estudantes e estimular o contato com diferentes gêneros textuais, o projeto dialoga com a perspectiva freireana de leitura como prática libertadora, com o conceito de letramento de Souto, Souza e Rocha (2024), com a formação de leitores defendida por Zilberman (2003) e com as práticas de mediação literária preconizada por Cosson (2014).

Assim, fundamenta-se em uma concepção de leitura que integra motivação, criticidade e protagonismo, fortalecendo a construção de uma cultura leitora sustentável na EEM Francisca Linhares de Sousa.

## 2.1 Dificuldades de leitura identificadas

Ao longo do ano de 2024 foram identificadas diversas dificuldades no processo de leitura e escrita entre os alunos do curso de EJA do turno noturno da EEM Francisca Linhares de Sousa. Essas limitações tornaram-se perceptíveis em diferentes contextos escolares, especialmente nas interações realizadas em grupos de comunicação no aplicativo *WhatsApp*, onde mensagens curtas revelavam problemas recorrentes de compreensão textual, construção frasal e domínio ortográfico.

Esse cenário evidenciou a necessidade de desenvolver estratégias mais sistemáticas para estimular práticas de leitura que favorecessem tanto a autonomia quanto a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, considerando suas especificidades enquanto jovens e adultos que conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Além disso, observou-se que grande parte dos estudantes não utilizava os espaços destinados à leitura, como a biblioteca escolar, e demonstrava pouco ou nenhum interesse em realizar empréstimos de livros. A baixa frequência nesse ambiente reforçava a falta de proximidade dos alunos com materiais literários e com atividades que promovem o gosto pela leitura, o que contribui para um ciclo de desmotivação e desengajamento.

Diante desse contexto, tornou-se evidente a necessidade de implementar intervenções pedagógicas que aproximassem os estudantes do universo literário, fortalecendo o vínculo com a biblioteca e promovendo

práticas leitoras significativas que favorecessem o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

## 2.2 Baixa frequência de leitores

A baixa frequência de alunos do turno da noite na biblioteca da escola era tão significativa que a maioria dos estudantes matriculados sequer tinha conhecimento da existência do espaço, mesmo considerando que a estrutura física da EEM Francisca Linhares de Sousa é ampla, com múltiplas salas e ambientes internos.

A biblioteca, por ser um espaço fechado, climatizado e pouco movimentado durante o período noturno, permanecia praticamente invisível para os alunos, que não a incluíam em sua rotina escolar. Esse desconhecimento revela não apenas a falta de circulação pelo ambiente, mas também a ausência de incentivo ou de atividades que aproximem os estudantes da biblioteca como espaço de apoio pedagógico e de desenvolvimento cultural.

Nesse contexto, o que se observou como “frequência” tornou-se quase simbólico: apenas um único estudante, motivado pela curiosidade e pela vontade de explorar novos ambientes, decidiu conhecer o espaço da biblioteca e, a partir dessa experiência, passou a realizar empréstimos de livros regularmente.

O fato de apenas um aluno demonstrar esse interesse revela a magnitude do desafio enfrentado pela equipe escolar para promover o hábito da leitura (FREIRE, 1989) e integrar a biblioteca à vivência dos estudantes do turno noturno. Esse cenário reforça a necessidade de ações estruturadas que tornem o espaço mais visível, acolhedor e funcional para o público, além de estratégias pedagógicas que estimulem o uso da biblioteca como parte essencial do processo formativo.

## 2.3 Necessidades específicas de jovens e adultos noturnos

As necessidades específicas dos estudantes jovens e adultos do turno noturno apresentam características distintas das observadas no ensino regular diurno, exigindo abordagens pedagógicas mais sensíveis e flexíveis. Esse público, em sua maioria, concilia os estudos com longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e demandas emocionais próprias da vida adulta, o que resulta em cansaço físico

e mental e reduz sua disponibilidade para práticas escolares mais tradicionais.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que esses estudantes necessitam de metodologias dinâmicas, motivadoras e que respeitem seu ritmo de aprendizagem, favorecendo a participação ativa e o engajamento nas atividades. A escola, (espaço) portanto, precisa adaptar suas estratégias para acolher esses sujeitos, reconhecendo suas trajetórias diversas e valorizando seus conhecimentos prévios.

Além disso, muitos estudantes do turno noturno enfrentam lacunas educacionais acumuladas ao longo de anos de afastamento da vida escolar, o que afeta diretamente a leitura, a escrita e a autoestima acadêmica.

A criação de projetos como o *Leitura Premiada* torna-se essencial para suprir essas necessidades, pois oferece oportunidades de aproximação com o universo literário a partir de práticas acessíveis, mediadas e contextualizadas com a realidade dos participantes. Conforme destaca Cosson (2014), trata-se de integrar a literatura de forma significativa e acessível ao cotidiano das pessoas.

Ao promover atividades que considerem o tempo reduzido, o cansaço cotidiano e a heterogeneidade das turmas, a escola contribui para a reinserção desses jovens e adultos no processo de aprendizagem, fortalecendo sua autonomia, seu protagonismo e a confiança nas próprias capacidades intelectuais. Assim, atender às necessidades específicas desse público é garantir não apenas acesso à educação, mas condições reais de permanência, participação e desenvolvimento pleno.

## 2.4 Gamificação na educação

A gamificação, segundo Kapp (2012), consiste na utilização de elementos de jogos, como pontuação, recompensas, *feedback* imediato, desafios e progressão de níveis, em contextos que não são, originalmente, jogos. Na educação, essa abordagem busca tornar as atividades de aprendizagem mais envolventes, dinâmicas e significativas ao incorporar mecanismos que estimulem o engajamento e o sentimento de conquista.

Gualán Gómez *et al.* (2025) destacam que na gamificação o aluno não se limita a jogar na sala de aula ou receber apenas informações, mas sim a estruturar experiências educativas que promovam interação, curiosidade e participação ativa, beneficiando o desenvolvimento cognitivo e motivacional dos estudantes, aprendendo com os erros e realizando autoavaliações.

Dessa forma, a inclusão de desafios semanais, sistemas de pontos e recompensas simbólicas, como ocorre no Projeto Leitura Premiada, se alinha às bases conceituais da gamificação, fortalecendo sua intencionalidade pedagógica.

A combinação entre motivação extrínseca (proporcionada por prêmios, certificados ou reconhecimento público) e motivação intrínseca (relacionada ao prazer de aprender, ler e superar desafios) contribui para a permanência e o envolvimento contínuo nas atividades, como explicam Ryan e Deci (2000) ao discutirem a Teoria da Autodeterminação.

Assim, ao utilizar pontuações, desafios literários e premiações, o projeto não apenas estimula a participação, mas também cria um ambiente propício para que a leitura se torne uma prática prazerosa, significativa e sustentada pelo interesse genuíno dos estudantes. Essa fundamentação teórica legitima o uso da gamificação como estratégia pedagógica contemporânea e altamente eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

## 2.5 Papel da biblioteca escolar como espaço pedagógico

A biblioteca escolar, historicamente compreendida como espaço de armazenamento de livros, tem sido ressignificada nas últimas décadas como um ambiente ativo de aprendizagem, cultura e mediação pedagógica. Campello (2017) afirma que a biblioteca escolar deve ser vista como um centro dinâmico de recursos educacionais, capaz de articular práticas de leitura, pesquisa e produção do conhecimento.

Nesse sentido, o espaço deixa de ser apenas um local físico e passa a se tornar um ambiente cultural vivo, que promove o acesso democrático à informação e incentiva a circulação de saberes. Campello (2012) destaca que a biblioteca escolar desempenha papel fundamental na formação intelectual e sensível dos estudantes, constituindo-se como um território onde

narrativas, linguagens e experiências se encontram, local de receber informações.

Assim, a presença da biblioteca como espaço cultural fortalece práticas educativas que ampliam o repertório dos alunos e aproximam literatura, escola e comunidade. Além de espaço cultural, a biblioteca escolar assume função essencial na mediação de leitura e na formação do leitor, sendo responsável por desenvolver estratégias que promovam o envolvimento dos estudantes com os textos.

Campello (2012) destaca que a mediação de leitura é uma prática que exige intencionalidade, planejamento e sensibilidade por parte do mediador, pois envolve criar condições para que o aluno atribua sentido às obras lidas e construa vínculos com a literatura. Dessa forma, a biblioteca torna-se ambiente privilegiado para o desenvolvimento de projetos literários, rodas de conversa, leituras compartilhadas e atividades criativas que estimulam o pensamento crítico.

Como ressalta Rojo e Moura (2019), a formação do leitor é um processo contínuo que se constrói em contato com múltiplos gêneros e experiências discursivas, e a biblioteca, ao mediar esse percurso, atua como agente de emancipação intelectual e cultural. Incorporar essa perspectiva ao Projeto Leitura Premiada legitima o papel da biblioteca e reforça sua importância como espaço pedagógico ativo na EEM Francisca Linhares de Sousa.

## 3 METODOLOGIA

A metodologia adotada no Projeto Leitura Premiada foi desenvolvida com o objetivo de estimular o engajamento dos estudantes do turno noturno da EEM Escola Francisca Linhares de Sousa por meio de práticas de leitura mediadas e estratégias de incentivo.

O estudo configura-se como um estudo de caso, fundamentado em Triviños (1987), que orienta a investigação de fenômenos educacionais a partir de sua complexidade, contexto e singularidades. Nesse sentido, a abordagem metodológica privilegiou a observação direta das ações desenvolvidas, o acompanhamento das interações entre estudantes e mediadores, bem como a análise dos registros produzidos ao longo do projeto.

Apresenta uma abordagem quanti-qualitativa fundamentada em Minayo (2013), que compreende os fenômenos sociais em sua profundidade, valorizando as experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos participantes. Essa perspectiva permitiu interpretar não apenas os resultados visíveis do projeto, mas também os significados construídos pelos estudantes durante as atividades de leitura.

Inicialmente, a professora responsável pela biblioteca e pelo setor de multimeios apresentou a proposta do projeto diretamente nas salas de aula, contemplando duas turmas com aproximadamente 35 alunos matriculados cada, embora com frequência média de 60%. Nessa etapa de sensibilização, buscou-se explicar a importância da leitura, os objetivos do concurso e as etapas necessárias para participação,

garantindo que todos os alunos tivessem clareza sobre o funcionamento e as possibilidades de envolvimento.

Antes do lançamento oficial do concurso, a equipe coordenadora realizou reuniões para definir o formato das premiações e identificar estratégias motivacionais adequadas ao público da EJA. Optou-se por um modelo gamificado de incentivo, no qual os participantes concorreram a prêmios simbólicos em dinheiro para os três primeiros colocados, além da entrega de certificados de participação contendo carga horária (Figura 1), título da obra lida e o registro da produção textual. Essa definição teve o objetivo de valorizar o esforço dos estudantes, reconhecer suas trajetórias de leitura e fortalecer sua motivação extrínseca para aderir ao projeto.

**Figura 1** – (A) Alunos da EJA durante premiação; (B) Modelo de certificado.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

A etapa inicial contou com uma apresentação geral do projeto para os estudantes, esclarecendo objetivos, regras, formas de pontuação e benefícios da participação. Em seguida, foram orientados sobre: como escolher um livro; como realizar o fichamento; como registrar os capítulos lidos. A mediação buscou oferecer suporte e acolhimento, conforme a perspectiva freireana de leitura como prática social libertadora (FREIRE, 1989).

A seleção dos livros considerou a diversidade de gêneros literários, a adequação temática ao público

do turno noturno e o estímulo ao repertório cultural. Incluíram-se obras literárias contemporâneas, clássicos, biografias, contos, cordéis, ficção científica e fantasia, permitindo que o estudante escolhesse obras conforme seu interesse e nível de leitura. A curadoria do acervo buscou contemplar acessibilidade e variedade, seguindo Zilberman (2003), que destaca a importância da liberdade de escolha na formação do leitor literário.

Para orientar o processo de leitura e registro, foram disponibilizados cartões de fichamento padronizados aos alunos inscritos. Cada participante deveria ler uma

ou mais obras disponíveis no acervo da biblioteca e, ao final do semestre, selecionar o livro que mais o impactou para a elaboração de uma resenha autoral.

A produção deveria evidenciar compreensão do enredo, relação com suas experiências de vida e reflexão sobre como a leitura poderia contribuir para seu crescimento pessoal ou acadêmico. Nos cartões, os alunos registravam: título da obra, data de empréstimo, nome completo e a resenha final.

Após a devolução dos cartões, a equipe coordenadora do projeto realizou a leitura e avaliação de todas as resenhas. Os critérios de seleção incluíram originalidade, clareza e correção linguística, profundidade reflexiva, capacidade argumentativa e relevância do texto para a formação pessoal do participante. Essa etapa buscou reconhecer não apenas o domínio da leitura, mas também o potencial crítico e expressivo dos estudantes, valorizando suas narrativas individuais.

A metodologia adotada no Projeto Leitura Premiada fundamenta-se em práticas de mediação leitora, gamificação e metodologias ativas, priorizando o protagonismo estudantil e o engajamento contínuo dos participantes. O percurso metodológico foi planejado para favorecer a autonomia, a motivação e o desenvolvimento de competências leitoras, conforme orientam Freire (1989), Cosson (2014) e Kapp (2012). As ações desenvolvidas organizam-se nas etapas descritas a seguir.

A avaliação do Projeto Leitura Premiada foi conduzida de forma contínua e multifatorial, contemplando diferentes indicadores qualitativos e quantitativos. Entre os critérios considerados estiveram o número de livros lidos por cada estudante, o grau de adesão às atividades coletivas de mediação, a qualidade dos fichamentos e das reflexões produzidas, bem como o *feedback* espontâneo dos participantes em relação às experiências de leitura.

Também foi analisado o impacto do projeto no uso da biblioteca escolar, observando-se aumento da circulação de livros e maior presença dos alunos no espaço. Paralelamente, foram identificadas mudanças relevantes no interesse pela leitura, evidenciadas por relatos dos estudantes, maior autonomia na escolha das obras e ampliação do repertório literário.

Essa etapa avaliativa foi essencial para compreender a efetividade das ações desenvolvidas, replanejar estratégias, fortalecer fragilidades e aperfeiçoar o projeto para os ciclos seguintes, garantindo sua continuidade e aprimoramento pedagógico.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados do Projeto Leitura Premiada evidencia avanços significativos no desenvolvimento do hábito de leitura entre os estudantes da EEM Francisca Linhares de Sousa, especialmente no turno noturno, onde os desafios relacionados à motivação e ao engajamento costumam ser mais acentuados.

De modo geral, observou-se maior participação nas atividades mediadas, ampliação do interesse por diferentes gêneros textuais e fortalecimento da autonomia leitora, elementos que se articulam diretamente aos objetivos iniciais do projeto.

Um dos resultados mais expressivos foi o aumento do número de livros e capítulos lidos pelos participantes. A utilização de gamificação, por meio de pontuação, desafios e premiações simbólicas, mostrou-se uma estratégia eficaz para estimular a continuidade da leitura. Esse achado dialoga com as contribuições de Kapp (2012), para quem os elementos de jogo promovem senso de desafio, progressão e pertencimento, favorecendo o envolvimento cognitivo e emocional do estudante.

Na perspectiva motivacional, Ryan e Deci (2000) explicam que estímulos extrínsecos, quando bem estruturados, podem fortalecer a motivação intrínseca, o que se observou ao longo do projeto, uma vez que muitos estudantes passaram a ler voluntariamente, sem depender do sistema de pontuação.

Outro resultado relevante foi a melhoria da participação nos momentos de debate e nas atividades coletivas de mediação. A leitura deixou de ser compreendida como prática isolada e passou a ser vivenciada como atividade social e dialógica, conforme defendido por Freire (1989) e Cosson (2014).

Os estudantes demonstraram maior disposição para expressar opiniões, compartilhar interpretações

e confrontar ideias, indicando desenvolvimento de competências argumentativas e reflexivas. Esse fenômeno reforça a visão de leitura como prática de construção coletiva de sentidos, em que a interação amplia os significados possíveis do texto se ampliam.

O registro contínuo do desempenho, realizado por meio de planilhas e acompanhamento da equipe da biblioteca, também revelou evolução na capacidade de síntese, organização e compreensão textual. Os fichamentos e resumos produzidos demonstraram maior atenção aos elementos estruturais e temáticos das obras, sugerindo avanço na habilidade de análise literária e na compreensão global dos textos. Conforme destaca Zilberman (2003), o contato sistemático com obras diversas contribui para o amadurecimento intelectual e amplia a sensibilidade estética dos leitores.

Além dos resultados quantitativos, emergiram impactos subjetivos e afetivos importantes. Estudantes relataram sentir-se mais confiantes em relação às próprias capacidades leitoras e mais motivados a explorar novos autores, temas e gêneros.

Esse movimento aponta para a construção de uma identidade leitora, processo associado ao fortalecimento do pertencimento escolar e da autoestima, como ressaltam Souto, Souza e Rocha (2024) e Campello (2017), ao discutirem a função humanizadora da leitura e o papel formativo da biblioteca escolar.

Como destaque vale citar a vitória de uma das alunas que obteve êxito na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e conseguiu uma vaga para o curso de Gastronomia em uma Universidade particular, reafirmando que o projeto a encorajou a fazer a prova do ENEM que até então descreditava na capacidade de escrita. Essa mesma aluna obteve o primeiro lugar no concurso do Projeto Leitura Premiada.

Apesar dos avanços, também foram identificados desafios, como a dificuldade inicial de alguns participantes em manter a regularidade da leitura e em realizar fichamentos completos. Tais questões reforçam a necessidade de continuidade do projeto e de adaptações pedagógicas, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de seu nível de proficiência leitora, possam participar integralmente da proposta.

De modo geral, os resultados analisados evidenciam que o Projeto Leitura Premiada contribuiu de maneira significativa para a formação leitora dos estudantes, ao fortalecer práticas de autonomia, criticidade e engajamento. A experiência demonstra que ações pedagógicas criativas, mediadas pela biblioteca escolar e fundamentadas em teorias contemporâneas da leitura e da motivação, têm potencial para ressignificar a relação dos jovens com os livros e consolidar uma cultura leitora no contexto escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Leitura Premiada mostrou-se uma estratégia eficaz para incentivar a leitura entre estudantes do Ensino Médio noturno da EEM Escola Francisca Linhares de Sousa, superando desafios como cansaço, rotinas de trabalho e desmotivação. Ao integrar gamificação, mediação leitora e práticas colaborativas, o projeto favoreceu o desenvolvimento de competências leitoras, ampliou o repertório cultural dos estudantes e fortaleceu a cultura literária da instituição.

As atividades realizadas estimularam a interpretação crítica, contribuíram para melhorias na escrita, inclusive na redação do ENEM, e promoveram o protagonismo juvenil, além de consolidar a biblioteca escolar como um espaço educativo ativo, cultural e afetivo.

Apesar dos resultados positivos, o projeto também revelou a necessidade de apoiar estudantes com menor fluência leitora e de garantir sua continuidade e expansão para envolver mais participantes. Conclui-se que a iniciativa é inovadora e replicável, podendo servir de referência para outras escolas da rede pública.

Recomenda-se que futuras pesquisas investiguem de forma mais aprofundada os impactos da iniciativa na EJA, comparem diferentes formas de mediação literária e gamificação e avaliem a continuidade do hábito de leitura a longo prazo. Essas investigações podem contribuir para aprimorar o projeto e enriquecer práticas de incentivo à leitura na rede de ensino.

## REFERÊNCIAS

---

- CAMPELLO, B. Mediação da leitura na biblioteca escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 2, p. 93–103, 2012. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/A\\_biblioteca\\_como\\_lugar\\_de\\_aprendizagem.html?id=idsFEQAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/A_biblioteca_como_lugar_de_aprendizagem.html?id=idsFEQAAQBAJ&redir_esc=y). Acesso em: 18 dez. 2025.
- CAMPELLO, B. **A Biblioteca Escolar**: Uma perspectiva de mediação cultural. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=7MhnAwAAQBAJ&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 dez. 2025.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em: 19 dez. 2025.
- GUALÁN GÓMEZ, Z. F. *et al.* La gamificación aplicada al aprendizaje matemático: Una respuesta pedagógica a las demandas educativas contemporáneas. **Revista Científica Tsafiki**, v. 1, n. 2, p. 807–819, 2025. Disponível em: <https://revista-tsafiki.org/index.php/revista/article/view/56>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction**: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/273947281\\_The\\_gamification\\_of\\_learning\\_and\\_instruction\\_Game-based\\_methods\\_and\\_strategies\\_for\\_training\\_and\\_education\\_San\\_Francisco\\_CA\\_Pfeiffer](https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_Pfeiffer). Acesso em: 19 dez 2025.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias e Interações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf). Acesso em: 19 dez 2025
- SOUTO, R. N.; SOUZA, F. J. da S.; ROCHA, E. de F. C. Para Além da Leitura: proposta de análise de textos fora da sala de aula. **Revista Docentes**, v. 9, n. 31, p. 11–19, 2024. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/888>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

Fabiola Nunes Tavares <sup>1</sup>  
Maria Margarete Fernandes de Sousa <sup>2</sup>

## *Argumentation and Imagination about Teachers in Armandinho's Comics*

### **Resumo:**

Pensando que a construção de referências acontece através do processo de socialização do sujeito e é mediado pela linguagem, conforme Charaudeau (2004), e tomando por base suas concepções de sujeito e de como ele se representa e é representado na e pela linguagem, chegamos ao objetivo de analisar os imaginários sociodiscursivos e a argumentação como estratégia de influência acerca do professor que estão presentes no gênero *Tirinha* do personagem Armandinho. Como aporte teórico analítico, amparamo-nos na Semiolinguística, no processo de semiotização do mundo, nos saberes e nos imaginários sociodiscursivos e na argumentação como estratégia de influência (Charaudeau, 2005, 2007, 2012, 2017, 2019, 2022). Para o suporte ao gênero *Tirinha* e seus elementos constitutivos, respaldando-nos em Cagnin (1975) e Ramos (2007, 2012). E, ainda, para tratar das questões relativas à profissão e à imagem do professor, utilizamos-nos de Nóvoa (1999, 2007) e de Arroyo (2013). Esta é uma pesquisa qualitativa, cujo *corpus* é composto por 5 *tirinhas* do personagem Armandinho, coletadas na rede social *Facebook* entre os anos de 2020 a 2023 e que foram publicadas com a temática do dia dos professores. Como resultados, observamos que temos um sujeito argumentante que apresenta uma proposta sobre o mundo dos professores utilizando a argumentação como visada de influência acerca dos imaginários sociodiscursivos de que estes são essenciais para a manutenção de um país democrático, mas que enfrentam muitas dificuldades para realizar esta tarefa, seja por falta de reconhecimento por parte da sociedade em geral, seja por falta de políticas públicas para este fim.

**Palavras-chave:** Argumentação. Imaginários Sociodiscursivos. *Tirinhas*. Professor.

### **Abstract:**

*Considering that the construction of references occurs through the subject's process of socialization and is mediated by language, as proposed by Charaudeau (2004), and based on his conceptions of the subject and of how the subject represents and is represented in and through language, we arrive at the objective of analyzing the sociodiscursive imaginaries and argumentation as a strategy of influence concerning the teacher that are present in the comic strip genre featuring the character Armandinho. As a theoretical-analytical framework, we draw on Semiolinguistics, the process of the semiotization of the world, knowledge and sociodiscursive imaginaries, and argumentation as a strategy of influence (Charaudeau, 2005, 2007, 2017, 2019, 2022). To support the comic strip genre and its constitutive elements, we rely on Cagnin (1975) and Ramos (2007, 2012). Furthermore, to address issues related to the profession and the image of the teacher, we draw on Nóvoa (1999, 2007) and Arroyo (2013). This is*

1. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC e professora de Língua Portuguesa da SEDUC (Secretaria de Educação Básica do Ceará). Orcid: 0000-0001-5589-0993.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e professora Titular da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLin/UFC. Orcid: 0000-0003-1521-5816.

a qualitative study whose corpus consists of five comic strips featuring the character Armandinho, collected from the social network Facebook between 2020 and 2023 and published with the theme of Teachers' Day. As results, we observe the presence of an arguing subject who puts forward a proposition about the world of teachers, using argumentation as a strategy of influence regarding sociodiscursive imaginaries that portray teachers as essential to the maintenance of a democratic country, yet as professionals who face many difficulties in fulfilling this role, whether due to a lack of recognition from society at large or to the absence of public policies aimed at this purpose.

**Keywords:** Argumentation. Socio Discursive Imaginaries. Comic strips. Teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

É por meio do processo de socialização do sujeito, mediado pela linguagem, conforme propõe Charaudeau (2004), que o indivíduo se inscreve no mundo, em um movimento que é ao mesmo tempo individual e coletivo e que, em função do uso, contribui para a construção de normas de comportamento, de sentido e de forma.

Partindo dessas reflexões teóricas acerca do sujeito e de como ele se representa e é representado na e pela linguagem, surge a inquietação que orienta este estudo: a de compreender como o professor é representado na sociedade, considerando que essas representações se constroem de diferentes maneiras, a depender de quem faz uso da linguagem e do gênero discursivo mobilizado para esse fim.

Dentre os diversos gêneros possíveis, escolhemos o gênero *tirinha*, uma vez que ele é amplamente utilizado tanto em aulas de Língua Portuguesa quanto em avaliações de larga escala. Trata-se de um gênero curto, que possibilita a produção de múltiplos sentidos por meio do uso articulado de diferentes semioses.

Esse questionamento acerca da representação do professor, aliado à escolha do gênero *tirinha*, conduziu-nos, portanto, ao objetivo de analisar os imaginários sociodiscursivos e a argumentação como estratégia de influência sobre a figura do professor nas *tirinhas* do personagem Armandinho. Isso porque a argumentação é entendida, neste estudo, não apenas como um modo de organização discursiva, mas também como uma prática social por meio da qual os sujeitos buscam influenciar o outro, integrando-se à própria situação de comunicação.

Como aporte teórico, recorreremos à Semiologia, especialmente no que diz respeito ao processo de semiotização do mundo (CHARAUDEAU, 2005), à

noção de imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2017, 2022), aos conceitos de argumentação como estratégia de influência (CHARAUDEAU, 2007) e ao modo de organização argumentativo (CHARAUDEAU, 2019). Além disso, mobilizamos os estudos de Cagnin (1975) e Ramos (2007, 2012) acerca do gênero *tirinha*. No que se refere às discussões sobre o sujeito professor, apoiamos-nos em autores da área da educação, como Nóvoa (1999) e Arroyo (2013).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo *corpus* é composto por cinco textos do personagem Armandinho, coletados na rede social Facebook, publicados entre os anos de 2020 e 2023, e que tematizam o Dia do Professor.

## 2 ARGUMENTAÇÃO, IMAGINÁRIOS E O GÊNERO TIRINHAS

A argumentação é concebida, neste trabalho, como uma prática social regida pelo princípio da influência, uma vez que todo sujeito, ao tomar a palavra, busca compartilhar com o outro seu mundo e sua visão de verdade. Nessa prática, manifesta-se também o princípio da alteridade, segundo o qual não há ato de linguagem sem a consciência da existência do outro. Soma-se a isso o princípio da regulação, pois os sujeitos envolvidos no ato recorrem a regras e estratégias que orientam e asseguram a compreensão mínima e a continuidade da interação linguageira (CHARAUDEAU, 2005, 2007).

A partir desses três princípios, Charaudeau (2005), ao defender que a argumentação se configura como uma problemática de influência, postula que o sujeito entra em uma troca comunicativa com o propósito de influenciar o outro por meio de três estratégias fundamentais. A legitimação diz respeito à tentativa de estabelecer uma posição de autoridade do sujeito

falante, ou sujeito argumentante, de modo que o interlocutor, ou sujeito-alvo, reconheça essa autoridade.

A credibilidade decorre da construção de uma imagem discursiva considerada confiável aos olhos do interlocutor, o que contribui para a atribuição de uma posição de verdade ao sujeito. Já a captação é inteiramente orientada para o interlocutor, uma vez que visa conquistá-lo para o universo de discurso proposto, buscando fazer com que o parceiro da troca comunicativa integre o quadro argumentativo e se engaje na resolução do problema apresentado pelo sujeito argumentante.

A argumentação se estabelece, portanto, em uma relação triangular de apresentar, problematizar e sustentar pontos de vista, da qual participam o sujeito argumentante e o sujeito-alvo. Nessa relação, o primeiro propõe ao segundo uma determinada leitura do mundo, configurando-se como uma tentativa de estabelecer uma verdade sobre esse mundo com fins persuasivos (CHARAUDEAU, 2016). As asserções produzidas sobre o mundo constroem-se, assim, por meio de dois mecanismos complementares: a lógica argumentativa, também denominada razão demonstrativa, e a encenação argumentativa, ou razão persuasiva (CHARAUDEAU, 2019).

No que se refere à lógica argumentativa, esta é composta, no mínimo, por três elementos: uma asserção de partida A1 (dado ou premissa); uma asserção de chegada A2 (conclusão ou resultado); e uma ou mais asserções de passagem, responsáveis por estabelecer a relação entre A1 e A2 por meio de inferências, provas ou argumentos (CHARAUDEAU, 2019).

Essas relações argumentativas, mais especificamente, as relações de causalidade, podem ser articuladas e encadeadas de diferentes maneiras, a depender dos recursos linguísticos mobilizados pelo sujeito argumentante, tais como conjunção, disjunção, restrição, oposição, causa, consequência ou finalidade. As condições de estabelecimento dessa causalidade podem ser marcadas por modalidades associadas ao eixo do possível ou ao eixo do obrigatório. Já os valores de verdade construídos entre a asserção de partida e a de chegada podem decorrer de processos de generalização, particularização ou formulação de hipóteses.

Charaudeau (2019) apresenta ainda diferentes modos de raciocínio que possibilitam a construção da lógica argumentativa, entre os quais se destacam: a dedução (por silogismo, pragmática, por cálculo ou condicional), a explicação (por silogismo, pragmática, por cálculo ou hipotética), a associação (dos contrários ou do idêntico), a escolha alternativa (simples incompatibilidade; escolha entre positivo e negativo; entre duas opções positivas; ou entre duas negativas) e a concessão restritiva. Ressaltamos, entretanto, que não é objetivo deste trabalho descrever minuciosamente cada um desses modos de raciocínio, uma vez que essa descrição já se encontra amplamente desenvolvida em Charaudeau (2019), acompanhada de exemplos ilustrativos.

Quanto à encenação argumentativa, esta se articula diretamente aos elementos da lógica argumentativa anteriormente apresentados e depende dos sujeitos envolvidos, da situação de comunicação e do contrato de comunicação estabelecido entre eles.

Ao formular propostas sobre o mundo, o sujeito argumentante se insere em um dispositivo argumentativo constituído por três dimensões inter-relacionadas: (1) a proposta sobre o mundo, formada por uma ou mais asserções que descrevem ou interpretam os fenômenos; (2) a proposição, momento em que o sujeito assume, ou não, uma posição em relação à proposta formulada; e (3) a persuasão, na qual se estabelece uma prova relativa à proposição. Essas provas podem assumir diferentes modalidades, como a refutação, a justificativa ou a ponderação, funcionando em complementaridade com a lógica argumentativa.

Além do dispositivo argumentativo, a encenação argumentativa envolve também os tipos de configuração, isto é, os fatores situacionais que moldam a cena discursiva, como a situação de troca, monologal ou dialogal, e o contrato de comunicação, explícito ou implícito. Tais elementos são fundamentais, uma vez que a argumentação depende diretamente da situação em que os sujeitos estão inseridos, sobretudo do sujeito argumentante, que mobiliza essas condições na elaboração de seu projeto de dizer.

Retomando o dispositivo argumentativo, é necessário considerar que o sujeito pode assumir posições em três níveis distintos: em relação à proposta, em relação ao sujeito que a emitiu e em relação à própria

argumentação (CHARAUDEAU, 2019). Essas tomadas de posição podem manifestar-se de diferentes formas: quanto à proposta, o sujeito pode posicionar-se a favor ou contra; quanto ao emissor, pode haver rejeição do status, aceitação do status ou autojustificação do próprio estatuto; e, quanto à argumentação, pode ocorrer engajamento ou não engajamento.

Ainda no âmbito da encenação argumentativa, no momento de estabelecimento da proposição e de sua prova, o sujeito pode recorrer a procedimentos semânticos, discursivos ou de composição, isto é, a recursos cuja função principal é validar a argumentação e reforçar sua eficácia persuasiva.

Os procedimentos semânticos fundamentam-se em consensos socialmente partilhados pelos membros de uma determinada comunidade e podem ser organizados a partir de domínios de avaliação, como o da verdade, o estético, o ético, o hedônico e o pragmático, bem como segundo os valores associados a esses domínios. Já os procedimentos discursivos mobilizam categorias linguísticas e diferentes modos de organização do discurso, como o narrativo e o descritivo, para produzir efeitos de persuasão, a exemplo da definição, da comparação, da descrição narrativa, da citação, da acumulação e do questionamento.

Os procedimentos de composição, por sua vez, relacionam-se à forma como o texto, oral ou escrito, é organizado e estruturado de modo a potencializar seu efeito argumentativo. Nesse sentido, o sujeito pode repartir, distribuir e hierarquizar os argumentos, favorecendo tanto a localização das informações quanto a compreensão das conclusões.

A composição pode assumir formatos distintos, como a linearidade organizada em etapas (início, transição e fim), o movimento de vai e vem argumentativo ou o uso de tempos fortes, que hierarquizam conteúdos, imprimem ritmo ao texto ou capturam a atenção do sujeito-alvo. Há ainda a composição classificatória, que se vale de recursos como resumos, quadros e figuras, favorecendo a organização lógica, a síntese e a visualização dos pontos centrais da argumentação.

Esses elementos que compõem a argumentação são mobilizados na tentativa de exercer influência e com o objetivo de construir tanto uma razão demonstrativa quanto uma razão persuasiva. Trata-se de estabelecer uma verdade sobre o mundo, uma

verdade possível, e não absoluta. Esse processo se realiza por meio da linguagem, uma vez que, conforme afirma Charaudeau (2022), ela constitui a própria forma de existência do ser humano. É por meio da linguagem que construímos pensamentos, elaboramos visões de mundo e produzimos saberes, além de estabelecermos relações sociais e identidades, tanto individuais quanto coletivas.

São esses discursos, portadores de saberes, que dão origem aos imaginários. Por essa razão, não se pode classificá-los como verdadeiros ou falsos, visto que constituem propostas de apreensão dos fenômenos do mundo, construídas a partir do que circula nas comunidades humanas. Nesse sentido, Charaudeau (2022) define os imaginários como "[...] um modo de apreensão do mundo que resulta de um processo de representação por meio de uma atividade intersubjetiva, ao mesmo tempo afetiva e racional [...]" (p. 26).

Conforme Charaudeau (2017, 2022), os saberes mobilizados na construção dos imaginários podem ser classificados em saberes de conhecimento e saberes de crença. Os saberes de conhecimento são aqueles nos quais o mundo se impõe como verdade exterior, geralmente provenientes da ciência ou de instâncias de transcendência ou revelação. Já os saberes de crença dizem respeito às avaliações que os sujeitos fazem sobre os eventos e os seres do mundo, estando ancorados nas experiências, opiniões e convicções do próprio sujeito.

Os diferentes saberes utilizados na construção e na reprodução dos imaginários decorrem do desejo de comunicar-se e de estabelecer trocas verbais "[...] cuja finalidade é convencer, persuadir ou seduzir o interlocutor, seja ele singular ou plural [...]" (CHARAUDEAU, 2022, p. 36).

Os imaginários, enquanto modos de apreensão do mundo, constroem sentidos e resultam de um processo de simbolização que cumpre uma dupla função: criar valores e justificar ações. Esses imaginários podem assumir valores positivos ou negativos, a depender do campo de prática em que se inserem (CHARAUDEAU, 2022).

É nesse contexto que buscamos investigar quais imaginários acerca do(a) professor(a) circulam socialmente e de que modo a argumentação contribui para a revelação desses imaginários, especificamente

no gênero *tirinha* que, conforme Ramos (2012), integra o grande rótulo dos quadrinhos, considerado um hipergênero que abrange todas as modalidades que Cagnin (1975) define como “[...] histórias em imagens [...]” (p. 21) ou “[...] formas narrativas por meio de imagens fixas [...]” (p. 23).

Desde a publicação da obra de Cagnin, em 1975, até os dias atuais, o campo dos quadrinhos expandiu-se para além das imagens estáticas, em razão dos avanços tecnológicos que possibilitaram a criação de narrativas com imagens animadas. Ainda assim, como esclarece Ramos (2007), os quadrinhos, embora diversos e dotados de mecanismos próprios de representação, apresentam tendências comuns, como a predominância da sequência narrativa, a presença ou não de personagens fixos, a possibilidade de construção em um ou em múltiplos quadros, além da função informativa dos rótulos, formatos e suportes de publicação.

Entre os elementos constitutivos dos quadrinhos, destacam-se os balões, bem como as noções de tempo e espaço. Os balões constituem o recurso gráfico responsável pela representação da fala ou do pensamento das personagens, podendo recriar situações de soliloquio, monólogo ou interação verbal, e assumem diferentes formas, como balões de fala, de pensamento, de cochicho, de grito ou de sonho, entre outros (RAMOS, 2012).

O tempo é um elemento essencial nos quadrinhos, pois pode ser percebido tanto pela disposição dos balões quanto pela sequência dos quadros. De acordo com Cagnin (1975), ele pode manifestar-se como sucessão de acontecimentos, como representação de uma época histórica, evidenciada pelo vestuário ou pelo cenário, ou ainda indicar períodos astronômicos, variações meteorológicas ou o momento exato da ação narrada. Além disso, o tempo também se relaciona ao próprio ato de leitura, podendo ser compreendido como futuro (o que ainda não foi lido), presente (o momento da leitura) e passado (o que já foi lido).

O espaço, por sua vez, encontra-se estreitamente articulado ao tempo e varia conforme a paisagem representada e o formato dos quadrinhos, ou vinhetas. Esses quadros podem expressar diferentes planos, ângulos, distâncias, proporções e volumes, de acordo

com a intencionalidade do autor, contribuindo para a construção visual e narrativa da história (RAMOS, 2007).

Esses elementos constituem aquilo que se compreende como quadrinho e organizam o hipergênero no qual diversos gêneros se inserem. A *tirinha*, ao integrar esse hipergênero, compartilha tais características, mas apresenta especificidades que justificam seu reconhecimento como um gênero próprio.

Conforme destaca Ramos (2007), a *tirinha* tradicionalmente apresenta título localizado na parte superior esquerda e o nome do autor à direita, além de explorar, com frequência, temáticas humorísticas. Outro traço marcante é a presença de personagens fixos ou de um pequeno grupo recorrente, o que favorece o reconhecimento por parte do leitor. As narrativas tendem a ser curtas, não apenas por uma escolha estilística, mas também em razão das limitações espaciais do suporte em que originalmente circularam.

Por fim, conforme Procópio e Melo (2007, p. 98), os quadrinhos, de modo geral, são “[...] portadores de discursos de representação e revelam valores, normas e senso comum de uma sociedade, manifestados tanto no plano linguístico quanto visual [...]”. Essa característica possibilita observar como a argumentação presente nas *tirinhas* contribui para reafirmar determinados imaginários acerca do professor.

### 3 METODOLOGIA

Na busca por construir conhecimento acerca do nosso questionamento sobre a argumentação e os imaginários sociodiscursivos relacionados aos professores, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, cujo propósito é compreender, descrever e explicar os fenômenos sociais em suas múltiplas manifestações. Trata-se de investigação que, justamente por esse caráter interpretativo, aprofunda-se na compreensão da realidade para explicar o porquê dos acontecimentos, como adverte Gil (2018).

Como toda pesquisa científica precisa submeter-se a um método igualmente científico, entendido como “[...] uma tecnologia para conduzir uma investigação científica [...]” (PAIVA, 2019, p. 15), descrevemos, a seguir, o passo a passo percorrido para responder às

nossas questões. A partir dos pressupostos da teoria semiolinguística, apresentamos como analisamos as *tirinhas* e de que modo elas constroem argumentações que mobilizam e reforçam imaginários sociodiscursivos sobre os professores.

Como primeiro passo, selecionamos o hipergênero quadrinhos e, de forma mais específica, o gênero *tirinha*. Entre as diversas possibilidades, optamos pelas *tirinhas* produzidas por Alexandre Beck, ilustrador e cartunista que declara ter como objetivo utilizar esse formato como meio de conscientização sobre temas socialmente relevantes. Foi nesse contexto que criei seu personagem principal Armandinho, nome que também identifica sua série de *tirinhas*: "*Tirinhas de Armandinho*".

Como nosso foco recai sobre a figura do professor, delimitamos o *corpus* selecionando *tirinhas* publicadas em comemoração ao Dia do Professor. Assim, reunimos as *tirinhas* postadas no dia 15 de outubro, entre os anos de 2020 e 2023. Ao final desse processo, compusemos um conjunto de cinco *tirinhas* (2020, 2021 e 2022), dessas, três foram publicadas no ano de 2023, postadas em formato de carrossel.

Para a análise, consideramos a argumentação enquanto estratégia de influência através do duplo processo de semiotização do mundo e seus mecanismos de transformação e de transação. Nesse movimento, identificamos as operações de identificação, qualificação, ação e causação, bem como os princípios de alteridade, pertinência, influência e regulação. Essa tomada de decisão justifica-se porque, numa análise semiolinguística, estes são, via de regra, o ponto de partida.

Também analisamos, a partir do princípio da influência, de que modo o dispositivo argumentativo se manifesta nas *tirinhas*, isto é, como a proposta de mundo acerca dos professores é construída pelo sujeito argumentante com o objetivo de influenciar um sujeito alvo através dos mecanismos da organização da lógica argumentativa, elementos de base, modos de encadeamento, modalidades, escopos de verdade e modos de raciocínio, e os aspectos relacionados à encenação argumentativa, tais como o dispositivo argumentativo, os tipos de configuração, as posições do sujeito e os procedimentos semânticos e discursivos.

Concomitantemente, identificamos quais imaginários sociodiscursivos sobre o professor são mobilizados na construção dessa argumentação, bem como as caracterizações dos quadrinhos que contribuem para a produção de sentidos e, portanto, para o efeito argumentativo das *tirinhas*. Para os imaginários sociodiscursivos acerca dos professores que emergirem na análise, recorreremos a autores da área da educação para fundamentar e justificar sua aparição. Utilizaremos, sobretudo, as contribuições de Nóvoa (1999) e Arroyo (2013).

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O processo de semiotização do mundo, conforme Charaudeau (2005), concretiza-se por meio de dois movimentos simultâneos: o processo de transformação e o processo de transação. No primeiro, o sujeito falante mobiliza identidades nominais, descritivas e narrativas, bem como relações de causalidade, tomando elementos do mundo para significá-los e convertê-los em um "mundo significado", destinado a um sujeito destinatário. O processo de transação, por sua vez, ancora-se nos princípios de alteridade, pertinência, influência e regulação, responsáveis por orientar as relações entre o sujeito que produz o discurso e aquele a quem o discurso se dirige.

Esses dois processos operam de forma indissociável. A transformação, entendida como a passagem de um "mundo a significar" para um "mundo significado", só se efetiva na medida em que o sujeito também realiza a transação, ajustando-se às condições do contrato comunicativo. Para tornar observáveis esses mecanismos, aplicamos tais conceitos à análise do *corpus*. A Figura 1 ilustra como os processos de transformação e transação se manifestam nas *tirinhas* analisadas.

Figura 1 - Tirinha Armandinho - 15 de outubro de 2020



Fonte: Facebook. @tirinhasdoarmandinho. Disponível em: [https://web.facebook.com/photo.php?fbid=3719667291411883&\\_rdc=1&\\_rdr#](https://web.facebook.com/photo.php?fbid=3719667291411883&_rdc=1&_rdr#). Acesso em: 26 set 2024.

No que se refere ao processo de transformação, iniciamos pela identificação das identidades nominais,

isto é, dos seres de ação presentes na *tirinha*. Na Figura 1, identificamos o personagem Armandinho e a representação parcial de um segundo personagem, do qual apenas as pernas são visíveis. Embora esse personagem não seja nomeado explicitamente, o conjunto de *tirinhas* publicadas pelo autor antes e depois dessa permite reconhecê-lo como o pai do protagonista.

As identidades descritivas dizem respeito à qualificação desses seres de ação. Armandinho é construído, ao longo da série, como um menino curioso, interessado em compreender o mundo e problematizar questões sociais. Para isso, recorre constantemente à interlocução com colegas, vizinhos, professores e familiares, que funcionam como mediadores de suas reflexões.

As identidades narrativas referem-se às ações representadas na *tirinha*. Na Figura 1, a narrativa organiza-se em torno do questionamento feito por Armandinho ao adulto, identificado como seu pai, acerca da importância dos professores e dos motivos pelos quais enfrentam tantas dificuldades. As relações de causalidade emergem do próprio diálogo estabelecido entre pai e filho, projetando para o leitor um questionamento mais amplo sobre a valorização, ou desvalorização, da profissão docente.

No que diz respeito ao processo de transação, observa-se, no circuito interno da comunicação, a interação entre Armandinho e seu pai. No circuito externo, identifica-se a presença do autor Alexandre Beck, que organiza esse diálogo para um leitor destinatário idealizado, concebido como sujeito social dotado de competências de leitura e de saberes prévios sobre o tema. Para que a comunicação se efetive, esses sujeitos precisam reconhecer e compartilhar universos de referência comuns, relacionados ao gênero *tirinha*, ao personagem Armandinho e ao lugar social ocupado pela profissão docente no Brasil.

Esse processo é atravessado pelo princípio da influência, segundo o qual todo sujeito, ao tomar a palavra, busca agir sobre o outro. Para isso, mobiliza estratégias argumentativas capazes de orientar a interpretação e conduzir o interlocutor a determinada visão de mundo. Tal busca por influência, contudo, é indissociável do princípio da regulação, uma vez que toda tentativa de influenciar o outro pode gerar contra-influências.

Conforme apontam Xavier, Rebello e Monnerat (2021), é no âmbito da regulação que o sujeito se posiciona no ato de linguagem, considerando sua identidade social e discursiva, a identidade de seus interlocutores e as condições de espaço e tempo em que a interação ocorre.

Na Figura 1, a problemática apresentada, correspondente à asserção de partida (A1), refere-se ao questionamento sobre por que a vida dos professores é tão difícil, mesmo sendo reconhecidos como fundamentais para a sociedade. Diante dessa problemática, o sujeito discursivo representado pelo pai de Armandinho assume um posicionamento favorável à valorização dos professores, ao mesmo tempo em que denuncia o fato de essa valorização não se concretizar na prática.

Para sustentar esse posicionamento, o personagem recorre a uma asserção de passagem construída por meio de um raciocínio inferencial: a vida dos professores é dificultada porque aqueles que governam e definem as políticas educacionais não desejam favorecer a formação de um "povo consciente e uma nação soberana", o que configura a asserção de chegada (A2). As asserções encadeiam-se de modo a estabelecer uma relação de causa e consequência, marcada linguisticamente pela conjunção causal "porque".

Essa relação organiza-se no eixo do obrigatório, uma vez que, dentro do universo de discurso proposto, dificultar a vida dos professores apresenta-se como condição necessária para a manutenção de uma nação com baixa consciência crítica e sem soberania. Quanto ao valor de verdade, a argumentação ancora-se na generalização, ao sugerir que tal realidade não se restringe a um caso isolado, mas se estende ao conjunto do país.

O modo de raciocínio mobilizado nessa *tirinha* é da ordem da explicação. Parte-se de uma asserção inicial para se chegar a outra por meio de inferência, configurando uma explicação por silogismo, que consiste em remontar à cadeia de implicações (CHARAUDEAU, 2019). Nesse encadeamento, constrói-se a seguinte lógica: dificultar a vida dos professores impede a formação de uma nação consciente; ao impedir essa formação, aqueles que detêm o poder conseguem mantê-lo e continuar a manipular a população.

No que se refere à encenação argumentativa, observa-se uma regularidade nas *tirinhas* analisadas: há sempre um sujeito argumentante que apresenta uma proposta sobre a profissão docente e assume uma posição favorável aos professores, alinhando-se a uma visão de mundo que denuncia sua desvalorização social. Para sustentar essa tomada de posição, o sujeito mobiliza imaginários sociodiscursivos já compartilhados socialmente, buscando persuadir o sujeito-alvo, o leitor, por meio de argumentos que reforçam sua perspectiva.

No circuito externo de comunicação, a situação de troca estabelecida entre o sujeito argumentante (Alexandre Beck, por meio de seus personagens) e o interlocutor-leitor configura-se como monologal, uma vez que não há participação do leitor por meio de réplicas ou trélicas no texto analisado.

Ressaltamos que, neste trabalho, não consideramos os comentários gerados nas publicações das *tirinhas* no Facebook, escolha justificada tanto pelas limitações de extensão do artigo quanto pela necessidade de focalizar as visadas pretendidas e realizadas, o que foge aos objetivos deste estudo.

O contrato de comunicação é implícito, pois os elementos do quadro argumentativo, proposta, proposição e persuasão, não se apresentam de forma explícita na materialidade textual, característica própria do gênero *tirinha*, diferentemente de gêneros como o artigo de opinião.

No que diz respeito aos procedimentos mobilizados, os procedimentos semânticos apoiam-se em consensos sociais que atualizam imaginários sociodiscursivos sobre a profissão docente. Como procedimento discursivo, destaca-se a acumulação por tautologia, isto é, um raciocínio do tipo "é assim porque é", baseado na evidência da experiência vivida.

Quanto aos procedimentos de composição, observa-se uma organização recorrente decorrente das características do gênero, que estrutura os argumentos por meio de uma sequência narrativa linear, com início, meio e fim, conforme indicado por Ramos (2012).

O imaginário sociodiscursivo acionado nesse conjunto de procedimentos é o da desvalorização do professor, construído sobretudo a partir de saberes de crença, isto é, avaliações fundamentadas na vivência escolar e na observação das condições concretas de exercício da docência no Brasil.

Nesse sentido, a argumentação presente na *tirinha* dialoga com reflexões da área da educação, como as de Nóvoa (1999), ao afirmar que os professores, embora atuem em redes públicas ou privadas, constituem um tipo particular de trabalhador, uma vez que a profissão docente está impregnada de forte intencionalidade política, o que os torna agentes capazes de influenciar projetos e finalidades sociais. Passemos agora à análise da Figura 2.

Figura 2 – Tirinha Armandinho – 15 de outubro de 2021



Fonte: Facebook. @tirinhasdoarmandinho. Disponível em: [https://www.facebook.com/photo/?fbid=4770239053021363&et=a.488361671209144&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/photo/?fbid=4770239053021363&et=a.488361671209144&locale=pt_BR). Acesso em: 26 set 2024.

Diferentemente da Figura 1, o personagem Armandinho não aparece nessa *tirinha*. Em seu lugar, surgem dois personagens adultos. O primeiro, identificado pelo uso de vestimentas formais, tem seu discurso associado a alguém que detém poder de decisão sobre as condições de trabalho e de vida dos professores, permitindo inferi-lo como uma figura ligada à gestão política ou governamental.

O segundo personagem, visualmente caracterizado pelo uso de uniforme e cassetete, aproxima-se da figura de um militar ou agente de segurança e assume uma tomada de posição favorável aos professores, ao associar o que "merecem" a melhores condições materiais e simbólicas de reconhecimento social.

Para compreender a proposta sobre o mundo construída nessa *tirinha*, é fundamental considerar o circuito externo da comunicação, isto é, a instância do autor Alexandre Beck. Por meio dos personagens, o autor elabora uma crítica à sociedade brasileira e convoca o leitor a refletir sobre problemas sociais amplamente compartilhados.

Também se faz relevante considerar o contexto de produção da *tirinha*. No imaginário social brasileiro, é recorrente o uso da força militar contra professores em situações de greve e mobilização coletiva. Diante

desse cenário, cria-se uma expectativa de que o personagem militar defenda a repressão. No entanto, ocorre um deslocamento dessa expectativa, que constitui o núcleo da lógica argumentativa da *tirinha*.

A asserção de partida (A1) problematiza o modo como os professores devem ser tratados. A asserção de passagem realiza-se por meio de um encadeamento de finalidade: para que os professores deixem de fazer greve ou de se manifestar, a solução não é a repressão, mas o atendimento de suas reivindicações. Desse modo, estabelece-se a asserção de chegada (A2), segundo a qual os professores merecem respeito e salários dignos. A lógica argumentativa constrói-se por meio de uma dedução condicional: se os professores tiverem salários e condições adequadas, não precisarão recorrer à greve como forma de reivindicação.

No plano da encenação argumentativa, observa-se o uso do procedimento discursivo da acumulação, ao sugerir que respeito e salário digno são condições suficientes para que os professores recebam o que merecem. Identifica-se também o procedimento discursivo do questionamento, que extrapola o circuito interno da comunicação e se projeta para o leitor, conduzindo-o a confrontar imaginários cristalizados e a reconsiderar o modo como a sociedade trata a profissão docente.

Os imaginários sociodiscursivos acionados nessa *tirinha* incluem a imagem do professor que luta por seus direitos por meio de greves e manifestações coletivas e que, como forma de retaliação, sofre repressão por parte de forças militares a serviço de instâncias superiores de poder. Soma-se a isso o imaginário da necessidade de luta por melhores salários, não apenas para os professores, mas para diferentes categorias sociais.

Conforme, a imagem do professor passou, ao longo do tempo, de uma posição de prestígio social para uma de desprestígio e empobrecimento, resultado de um processo de desvalorização que atinge a própria instituição escolar. Esse imaginário do professor que luta por melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo em que é ameaçado pela sociedade que lhe atribui tal imagem, mostra-se recorrente quando se trata da profissão docente. Passemos, por fim, às *tirinhas* publicadas em formato de carrossel.

Figura 3 – Tirinha Armandinho – 15 de outubro de 2022 - carrossel - primeira



Fonte: Facebook. @tirinhasdoarmandinho. Disponível em: [https://www.facebook.com/photo/?fbid=5888025911242666&set=pcb.5888027814575809&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/photo/?fbid=5888025911242666&set=pcb.5888027814575809&locale=pt_BR). Acesso em: 26 set 2024.

Figura 4 – Tirinha Armandinho – 15 de outubro de 2022 - carrossel - segunda



Fonte: Facebook. @tirinhasdoarmandinho. Disponível em: [https://www.facebook.com/photo/?fbid=4770239053021363&set=a.488361671209144&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/photo/?fbid=4770239053021363&set=a.488361671209144&locale=pt_BR). Acesso em: 26 set 2024.

Figura 5 – Tirinha Armandinho – 15 de outubro de 2022 - carrossel - terceira



Fonte: Facebook. @tirinhasdoarmandinho. Disponível em: [https://www.facebook.com/photo/?fbid=5888025911242666&set=pcb.5888027814575809&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/photo/?fbid=5888025911242666&set=pcb.5888027814575809&locale=pt_BR). Acesso em: 26 set 2024.

Nas três *tirinhas*, retoma-se o sujeito argumentante Armandinho, tendo como interlocutor, no circuito interno da comunicação, o professor. A proposta de mundo construída gira em torno do que o professor faz quando não está em sala de aula, isto é, durante férias, feriados ou finais de semana.

O ambiente escolar é sinalizado por elementos recorrentes, como a mochila de Armandinho e a vestimenta do professor, frequentemente representado com bata e canetas nos bolsos. A posição dos pés do personagem, nos primeiros quadros, indica o movimento de chegada à escola e marca o início da interação, aberta pela saudação "bom dia, professor".

O modo argumentativo constrói-se de forma semelhante nas três *tirinhas*. A asserção de partida (A1) consiste no questionamento sobre o que os professores fazem em seus momentos de folga. A asserção de chegada (A2) aponta que, nesses períodos, eles continuam desempenhando atividades relacionadas ao trabalho docente, como corrigir provas, planejar aulas e organizar atividades.

A asserção de passagem estabelece-se por inferência, levando o leitor a concluir que as tarefas realizadas fora do horário escolar correspondem àquelas que não puderam ser executadas durante o tempo passado na escola, ocupado majoritariamente pela ministração de aulas e por outras demandas institucionais. Esse encadeamento constrói-se por meio de uma explicação baseada em generalização, segundo a qual os professores não dispõem de tempo suficiente, no interior da escola, para dar conta de todas as atribuições do trabalho docente.

Em textos de caráter humorístico, como as *tirinhas*, a inferência constitui um recurso central, pois, conforme aponta Possenti (1998), o efeito de humor decorre frequentemente do não dito e da quebra de expectativa, exigindo que o interlocutor reconheça sentidos que não estão explicitamente formulados.

Os imaginários sociodiscursivos acionados nessas *tirinhas* reforçam a representação do professor como um sujeito que trabalha excessivamente, ultrapassando o tempo previsto nos contratos formais de trabalho, mesmo considerando o terço da carga horária destinado ao planejamento. Tal imaginário constrói-se a partir da percepção de que as inúmeras atribuições docentes extrapolam o tempo institucionalmente

destinado ao trabalho, levando o professor a abdicar do lazer em favor das demandas profissionais.

Essa imagem do professor que sacrifica o tempo livre em função do trabalho articula-se à identidade social docente que, segundo Tardif e Lessard (2012), tem sido marcada, nas últimas décadas, por um processo de esgotamento, decorrente das condições desfavoráveis de trabalho e do acúmulo de vínculos profissionais, dentro e fora do campo educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *tirinhas*, enquanto gênero integrante do hipergênero dos quadrinhos, configuram-se como textos atravessados por discursos que atualizam e fazem circular imaginários sociais e discursivos. Nesse sentido, constituem um espaço privilegiado para a construção e a difusão de imaginários sociodiscursivos sobre a profissão docente, uma vez que permitem a argumentação por meio da narração de pequenas histórias, sejam elas ancoradas em experiências reconhecíveis ou em situações ficcionais, que tematizam o cotidiano e o lugar social dos professores.

Neste estudo, a argumentação foi compreendida para além de sua configuração como modo de organização do discurso, sendo assumida como uma estratégia de influência que atravessa os textos e se realiza por meio de diferentes formas de dizer, inclusive pelo modo narrativo. Ainda que este não tenha sido o foco central da investigação, evidenciou-se que a narrativa, longe de ser neutra, é atravessada por intencionalidades que orientam a construção de sentidos e a adesão do interlocutor a determinadas propostas de mundo.

Os resultados da análise demonstram que, mesmo em textos predominantemente narrativos, como as *tirinhas*, a argumentação se faz presente por meio da articulação entre uma lógica argumentativa e uma encenação argumentativa que direcionam a interpretação do leitor e contribuem para a circulação de imaginários sociodiscursivos sobre os professores.

Nesse processo, identifica-se, no circuito interno de comunicação, um sujeito argumentante representado por Armandinho e pelos demais personagens, e, no circuito externo, a instância autoral responsável por projetar uma determinada visão sobre a docência aos leitores das *tirinhas*. Essa projeção se constrói por

meio de encadeamentos lógicos organizados segundo diferentes modos de raciocínio, encenados em uma situação de troca predominantemente monolocal e sustentados por um contrato de comunicação implícito.

A observação do engajamento gerado pelas publicações, evidenciado especialmente pelas curtidas e compartilhamentos, permite inferir a adesão dos leitores às propostas de mundo apresentadas, bem como o compartilhamento dos imaginários mobilizados pela argumentação.

A partir de saberes de experiência, os professores são representados, no conjunto de *tirinhas* analisadas, como sujeitos fundamentais para a manutenção de uma sociedade democrática, ao mesmo tempo em que são retratados como profissionais que enfrentam inúmeras dificuldades para exercer essa função social.

Essas dificuldades aparecem associadas tanto à falta de reconhecimento social quanto à ausência de condições materiais e simbólicas que assegurem o exercício da docência em termos dignos, incluindo uma remuneração que permita ao professor restringir sua jornada ao tempo formal de trabalho, sem a necessidade de extrapolá-la para garantir sua subsistência.

A análise conduz, ainda, à problematização dos imaginários sobre o professor que produzimos, reproduzimos e perpetuamos em nossos próprios discursos, os quais se refletem e se reafirmam em outros discursos sociais, como os das *tirinhas* aqui examinadas. Trata-se de imaginários que atravessam diferentes textos, gêneros e hipergêneros discursivos,

manifestando-se em produções jornalísticas, literárias e publicitárias, e que contribuem para a consolidação de determinadas visões sobre a docência e sobre o lugar social do professor.

Diante desse cenário, investigar os imaginários sociodiscursivos sobre os professores configura-se também como um exercício de reflexão sobre nós mesmos, enquanto sujeitos inseridos nessa categoria profissional. Tal reflexão convoca à análise crítica das imagens que valorizamos, das que rejeitamos, daquelas que nos limitam e das que possibilitam novos modos de compreender e exercer a profissão docente.

Problematizar esses imaginários constitui, portanto, um passo fundamental, pois implica interrogar as propostas de mundo que circulam sobre a docência e identificar os argumentos mobilizados tanto para a manutenção quanto para a transformação dessas imagens, que passam a funcionar como provas no processo argumentativo.

Cabe destacar que este estudo não se deteve na análise das posições efetivamente assumidas pelos interlocutores nem no grau de engajamento discursivo com as propostas apresentadas nas *tirinhas*. Essa dimensão permanece como uma lacuna e se apresenta como possibilidade para investigações futuras, especialmente aquelas interessadas na argumentação, nos estudos discursivos, no gênero dos quadrinhos e nos imaginários sociodiscursivos sobre os professores, considerando ou não as interações e comentários produzidos nos ambientes digitais.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L e MELLO, R.D. **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte, Nad/Falle – UFMG, 2004, p. 14-41. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/Visadas-discursivas-generos.html>. Acesso em: 24 set 2024.

CHARAUDEAU, P. Uma visada semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIKONIS, M.A.L e GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

CHARAUDEAU, P. Argumentação entre a visada de influência e a situação de comunicação. **L'Harmattan**, Paris, 2007. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/-2.pdf>. Acesso em: 24 set 2024.

CHARAUDEAU, P. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. **Revista Signos**, vol. 13, PUC, Val Paraíso, 2010, p. 77-90. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/Uma-problematICA-comunicacional.html>. Acesso em: 24 set 2024.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n.1, p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18861>. Acesso em: 27 mar 2025.

CHARAUDEAU, P. Argumentação em uma problemática de influência. **ReVEL**, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/82cdc76251f39fa72a9aa561bec1216a.pdf>. Acesso em: 24 set 2024.

CHARAUDEAU, P. Os Estereótipos muito bem, os imaginários ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/433>. Acesso em: 24 set 2024.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, P. **A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade**. São Paulo: Contexto, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

PAIVA, V. L. M. D. O. E. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PROCÓPIO, M. R.; MELO, M. S. D. Imaginários sociodiscursivos nos *quadrinhos* de Papa-capim. **Revista Moara**, n. 28, jul/dez, 2007, p. 97-119. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3356/3314>. Acesso em: 24 set 2024.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto Editora: Portugal, 2007.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. São Paulo, 2007. Tese (doutorado em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007, 424f.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

XAVIER, G.; REBELLO, I.; MONNERAT, R.; FERES, B. *et al.* **Semiolinguística aplicada ao ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

History Teaching and Freedom: the Formation of Historical Subjects in the Thought of E.P. Thompson and Paulo Freire

## Resumo:

Este artigo discute a importância do ensino de História como instrumento para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados. Parte-se dos pressupostos teóricos de E.P. Thompson, especialmente os conceitos de "história vista de baixo" e "experiência", bem como da pedagogia da liberdade proposta por Paulo Freire, que considera o ser humano como agente de transformação social. A pesquisa baseia-se em análise bibliográfica e documental de diretrizes curriculares, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. O objetivo é compreender os limites e potencialidades da proposta de ensino de História fundamentada em competências e habilidades, em um contexto marcado por tensões entre projetos educacionais de formação crítica e iniciativas de padronização mercadológica. Conclui-se que o ensino de História, quando orientado por uma perspectiva emancipadora, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência histórica, da autonomia e da cidadania.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Sujeito Histórico. Liberdade. Educação Emancipadora.

## Abstract:

*This article discusses the importance of History teaching as a tool for the formation of critical and socially engaged individuals. It draws on the theoretical assumptions of E.P. Thompson, particularly the concepts of "history from below" and "experience," as well as Paulo Freire's pedagogy of freedom, which views human beings as agents of social transformation. The research is based on bibliographic and documentary analysis of curricular guidelines, with an emphasis on Brazil's 2017 National Common Curricular Base (BNCC). The objective is to understand the limitations and potentialities of a History teaching model grounded in competencies and skills, within a context marked by tensions between critical educational projects and market-oriented standardization. The article concludes that, when guided by an emancipatory perspective, History teaching can significantly contribute to the development of historical awareness, autonomy, and citizenship.*

**Keywords:** History Teaching. Historical Subject. Freedom. Emancipatory Education. School Curriculum.

1. Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco(UFPE). Professora Efetiva da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3035-4342>

2. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6330-3995>

## 1 INTRODUÇÃO

A História, enquanto ciência que investiga a trajetória humana ao longo do tempo, permite compreender as múltiplas transformações sociais, políticas e culturais vividas pelas sociedades. Não se trata apenas de registrar fatos do passado, mas de analisá-los criticamente à luz do presente e com projeções para o futuro. Nesse sentido, a História é viva: pulsa por meio das ações dos sujeitos, como, reis, rainhas, trabalhadores, mulheres, negros, crianças, pessoas comuns que, apesar das distinções de cor, gênero, classe ou poder, participam ativamente da construção da vida social.

O historiador Eric Hobsbawm (2006) já afirmava que o passado não é algo morto, mas um campo de disputa simbólica e interpretativa. A História, portanto, ganha vida a partir do olhar do historiador e do contexto no qual ele está inserido. Ao lado dessa perspectiva, a "História vista de baixo", proposta por E.P. Thompson (1981), torna-se fundamental ao considerar os sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas históricos, deslocando o foco da narrativa tradicional e elitista.

Complementando esse pensamento, Paulo Freire (2022) compreende o ser humano como sujeito histórico, cuja autonomia e consciência crítica são essenciais para a transformação da sociedade. Em sua "pedagogia da liberdade", o ensino se torna um ato político que deve promover a conscientização, o diálogo e a ação transformadora, elementos centrais na formação de cidadãos comprometidos com o bem comum.

Neste artigo, analisamos como o ensino de História no Ensino Médio, especialmente a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BNCC, 2017), pode contribuir para a construção de sujeitos históricos críticos e autônomos. A partir de uma análise bibliográfica e documental, discutimos os limites e as possibilidades dessa proposta curricular frente às tensões entre projetos educacionais emancipatórios e as pressões por padronização e controle do conhecimento.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste artigo parte do entendimento da História como uma ciência social que, mais do que registrar fatos, problematiza as experiências humanas no tempo e no espaço. Nesse sentido, Eric Hobsbawm (2006) argumenta que o passado é um campo vivo de disputas interpretativas, sendo constantemente reconstruído à luz das necessidades e inquietações do presente. Essa perspectiva permite compreender a História não como narrativa fechada, mas como processo de construção e reconstrução contínua.

E.P. Thompson (1981) contribui decisivamente para essa concepção ao propor a ideia de "História vista de baixo", que desloca o protagonismo da história dos grandes líderes e eventos para os sujeitos subalternizados, como trabalhadores, mulheres, negros e crianças. Para Thompson, compreender a experiência histórica desses grupos é fundamental para uma abordagem mais democrática e inclusiva do conhecimento histórico.

Na mesma direção, a análise de Sharpe (1992) reforça a importância de reintegrar os sujeitos excluídos às suas histórias, combatendo o silenciamento sistemático operado por narrativas hegemônicas. Essa abordagem crítica exige do ensino de História o compromisso com a pluralidade de vozes e com a desconstrução das versões dominantes da história oficial.

Paulo Freire (1996, 2022) insere-se nesse debate com sua pedagogia crítica, ao propor que a educação deve ser um ato de liberdade, voltado para a conscientização dos sujeitos. Para ele, o ensino de História tem o potencial de despertar a "consciência transitiva crítica", por meio da qual os educandos compreendem sua inserção histórica e se tornam capazes de transformar a realidade.

Nesse contexto, o currículo se torna uma arena de disputas epistemológicas no ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, implicando o diálogo entre múltiplos sujeitos e tempos históricos. O currículo não é neutro; ele resulta de escolhas políticas, sociais e culturais. Saviani

(2008) sustenta que o conhecimento escolar deve estar ancorado na realidade concreta dos sujeitos, tendo como horizonte a emancipação humana por meio da pedagogia histórico-crítica.

Para Nóvoa (1997), o professor de História deve ser um pesquisador capaz de problematizar o próprio campo disciplinar, compreendendo as implicações sociais e políticas do que ensina. Isso exige a articulação entre ensino e pesquisa, e uma reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares e metodologias adotadas.

Oliveira (2021) e Gama e Duarte (2017) alertam que o currículo é fruto de escolhas e interesses que podem incluir ou excluir vozes sociais. O conhecimento escolar, longe de ser neutro, expressa relações de poder e disputas ideológicas. Dessa forma, discutir currículo é também discutir projeto de sociedade.

Reis (1998) reforça que o ensino de História precisa considerar o cotidiano escolar e as condições concretas em que se dá a aprendizagem, inclusive o papel do livro didático, da formação docente e das políticas públicas. Assim, o ensino de História deve ser compreendido como uma prática social situada, que opera na interface entre a memória coletiva, a experiência vivida e os projetos de futuro.

Essa base teórica sustenta a análise proposta neste artigo sobre os limites e possibilidades do ensino de História no Ensino Médio, com foco nas diretrizes estabelecidas pela BNCC e nas disputas por projetos educativos que ora fortalecem ora fragilizam a formação crítica e cidadã dos estudantes.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste artigo insere-se no campo da abordagem qualitativa, de natureza básica, orientada por pressupostos interpretativos e críticos. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por permitir a compreensão dos sentidos, concepções e intencionalidades que permeiam o ensino de História, o currículo e os projetos formativos em disputa no contexto educacional brasileiro, especialmente no Ensino Médio.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo fundamenta-se em uma perspectiva crítico-dialética, ancorada nas contribuições de E.P. Thompson e Paulo Freire. Em Thompson (1981, 2001), mobiliza-se o referencial da História vista de baixo e da categoria experiência, compreendendo o processo histórico como construção social marcada por conflitos, lutas e protagonismo de sujeitos historicamente subalternizados. Em Paulo Freire (1996, 2022), adota-se a pedagogia crítica e libertadora, que concebe a educação como prática política voltada à conscientização, à autonomia e à formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade.

A investigação foi conduzida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo mapear e analisar produções teóricas fundamentais sobre ensino de História, currículo, formação de sujeitos históricos, liberdade e educação emancipadora. Foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos, como Saviani (2008), Freitas (2014), Gama e Duarte (2017), Oliveira (2021), cujas obras oferecem suporte teórico para a compreensão crítica do papel social e político do ensino de História.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos normativos que orientam a educação básica brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e outros textos legais relacionados à organização curricular do Ensino Médio. Esses documentos foram compreendidos não como textos neutros, mas como produções históricas e políticas, expressivas de disputas ideológicas, concepções de conhecimento e projetos de sociedade.

O procedimento de análise adotado foi a análise qualitativa de natureza interpretativo-discursiva, orientada pela leitura crítica dos textos selecionados. A análise concentrou-se na identificação e problematização de categorias analíticas centrais, tais como: liberdade, consciência histórica, sujeito histórico, currículo, formação cidadã e educação emancipadora. Essas categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico adotado, buscando evidenciar as tensões, contradições e limites

existentes entre as proposições da Base Nacional Comum Curricular, orientadas por uma racionalidade de matriz neoliberal — marcada pela centralidade das competências, pela padronização curricular e pela lógica da performatividade — e os fundamentos de uma pedagogia crítica do ensino de História, comprometida com a formação de sujeitos históricos, com a emancipação humana e com a transformação social.

Essa estratégia metodológica permitiu compreender não apenas os conteúdos explícitos dos documentos e das obras analisadas, mas também os sentidos ideológicos, políticos e pedagógicos que os atravessam, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os limites e as potencialidades do ensino de História na formação de sujeitos históricos livres e socialmente comprometidos.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise do ensino de História no Brasil requer, inicialmente, uma compreensão histórica sobre o percurso das políticas educacionais no país. Desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas, até as reformas republicanas e a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou por sucessivos projetos políticos que refletem interesses de classe e disputas ideológicas. A partir da década de 1990, com a consolidação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996), novas discussões sobre currículo, cidadania e formação de professores ganharam força, preparando o terreno para a proposta da BNCC.

A BNCC, homologada em 2017, surge como tentativa de padronização curricular em todo o território nacional. No entanto, ao propor o ensino por competências e habilidades, ela também gerou críticas quanto à possível fragilização dos conteúdos e à despolitização de temas sensíveis. No campo do ensino de História, especialmente, a BNCC suscitou debates sobre o apagamento de determinadas narrativas e a diluição da formação crítica dos estudantes.

O currículo por competências, defendido na BNCC, baseia-se em um modelo pedagógico que busca desenvolver capacidades aplicáveis à vida prática e ao mercado de trabalho. Entretanto, essa abordagem pode esvaziar a função social do ensino de História,

afastando-se da perspectiva crítica e emancipadora. Tal modelo também cria desafios para os professores, que precisam mediar conteúdos complexos com base em propostas muitas vezes prescritivas e genéricas.

Outro ponto crucial diz respeito à formação docente e à utilização dos livros didáticos. A ausência de formação crítica e contínua compromete a capacidade dos professores de operarem escolhas curriculares conscientes. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao distribuir materiais baseados em eixos temáticos generalizantes, muitas vezes não dialoga com as realidades locais e reforça uma lógica de centralização e homogeneização do saber escolar.

Segundo Freitas (2014), a atuação de empresários e instituições privadas no campo educacional, por meio de fundações e institutos que produzem materiais, promovem formações e influenciam políticas públicas, intensificou o processo de mercantilização da educação. Essa lógica interfere diretamente no ensino de História, esvaziando os conteúdos críticos em nome de resultados padronizados e mensuráveis, moldando o currículo para atender aos interesses do mercado e não da cidadania plena, conforme conclusões de Oliveira (2021).

Nesse cenário, a formação cidadã e o desenvolvimento da consciência crítica tornam-se objetivos distantes. Ainda que a BNCC declare a importância da cidadania e da ética, a sua operacionalização pedagógica tem encontrado dificuldades, especialmente nas escolas públicas que enfrentam precariedades estruturais, falta de valorização docente e excesso de demandas burocráticas.

As competências específicas da área de Ciências Humanas na BNCC propõem habilidades que, em teoria, valorizam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. Contudo, na prática, essas diretrizes não têm garantido a efetiva implementação de metodologias que problematizam a realidade social dos estudantes. A tensão entre teoria e prática revela o desafio de construir um currículo de História que respeite os sujeitos históricos e promova uma aprendizagem significativa.

Por fim, o ensino de História, ao ser submetido às pressões por padronização e resultados, perde sua potência política e pedagógica. Em vez de formar sujeitos conscientes de sua trajetória e capazes de

intervir na realidade, corre-se o risco de promover uma formação tecnicista e instrumentalizada. Por isso, torna-se urgente retomar a centralidade da História como campo de disputa, de memória e de emancipação, reafirmando seu papel na formação de sujeitos históricos e socialmente comprometidos.

O componente curricular de História pode exercer um importante papel na construção do indivíduo social e politicamente consciente e crítico, na medida em que sai do modelo tradicional da educação bancária e passa a inserir o aluno no processo de debate e construção do conhecimento a partir das suas experiências e vivências.

Nesse sentido, o modelo adotado pela BNCC de 2017, que trabalha a partir dos modelos das habilidades e competências, pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem que contribua para o desenvolvimento da cidadania. Por isso, a importância da abordagem da História vista de baixo, pois possibilita que todos os sujeitos, que antes eram excluídos da história, possam se perceber através da educação e do ensino de História se perceber como sujeito histórico (THOMPSON, 2001).

Diante do desafio do ensino de História na tentativa de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania, precisamos inicialmente entender que a BNCC é mais do que um conjunto de diretrizes educacionais e curriculares, sendo um instrumento que dá direcionamento para o futuro da educação brasileira, além do alicerce sobre o qual a educação brasileira é construída a partir dos currículos escolares, estabelecendo as diretrizes que determinam o que os estudantes devem aprender em cada etapa da Educação Básica, que vai desde a Pré-Escola até o Ensino Médio. Não se limitando a listar os conteúdos programáticos, a BNCC descreve competências e habilidades essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua jornada educacional. Isso inclui não apenas o domínio de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico, ética e cidadania ativa, entre outras (BRASIL, 2017).

Devemos destacar que o referido documento propõe objetivos: a universalização do currículo em todo o território brasileiro. Ao estabelecer diretrizes claras para o currículo escolar, a BNCC fornece um roteiro para os educadores criarem experiências de aprendizado mais

significativas e contextualizadas; elevar a qualidade da educação no Brasil, indo além do ensino de conteúdos acadêmicos tradicionais e promovendo a educação integral. O referido do documento enfatiza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cidadania ativa e pensamento crítico.

A BNCC abrange uma série de áreas de conhecimento fundamentais, que juntas têm como propósito enriquecer a formação dos estudantes brasileiros. Sendo as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a área que envolve disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Visando promover a compreensão das sociedades humanas, suas culturas, história e geografia. Além de incentivar o pensamento crítico, a análise de questões sociais e a reflexão sobre valores e ética. Dessa forma, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados e engajados (BRASIL, 2017).

Nesse cenário marcado por mudanças no fazer pedagógico, os professores desempenham um papel indispensável na implementação da BNCC, sendo responsáveis por traduzir as diretrizes em experiências de aprendizado significativas para os estudantes, visto que o docente necessita fazer um trabalho de:

- Contextualização: adaptar as diretrizes da BNCC ao contexto específico de suas salas de aula, considerando as necessidades, interesses dos alunos e também a diversidade regional;
- Mediação do conhecimento: facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento, promovendo a construção ativa do aprendizado; Avaliação- avaliar o progresso dos alunos conforme as diretrizes da BNCC, dando *feedback* e apoio individualizado;
- Inovação e criatividade: utilizar práticas pedagógicas inovadoras que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas;
- Desenvolvimento socioemocional: têm um papel na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e éticos (BRASIL, 2017, p. 16-17)

Os desafios acima citados devem ser enfrentados focando na aprendizagem através de uma avaliação que não prioriza apenas o resultado, pois visa compreender como os estudantes aplicam seus conhecimentos e habilidades para resolver problemas reais, preparando-os para os desafios futuros.

Os saberes das Ciências Humanas são fundamentais para entendermos as ações do homem no decorrer do tempo, suas intervenções no espaço, ações na sociedade e a compreensão de si. Daí surge o poder da área na aprendizagem escolar, quando auxilia o aluno a compreender o contexto social que está inserido, as disputas políticas, econômicas e culturais, e possibilita ao mesmo o olhar de análise e de crítica e, a partir disso, passa a ter o poder de escolher sobre permanecer na condição em que está ou construir outras formas de viver, criando novas possibilidades de presente e de futuro.

Dessa maneira, faz-se necessário fortalecer a formação continuada dos professores da área de Ciências Humanas, de modo amadurecer o processo de ensino e aprendizagem e dirimir o fosso que separa o currículo estabelecido pela BNCC e o fazer em sala de aula, dentro das suas especificidades.

No entanto, diante das incertezas sobre os avanços e/ou dificuldades enfrentadas pelo professor para colocar em prática a determinação da BNCC. Precisamos buscar entender como o componente curricular de História faz parte da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual possui 6 competências específicas, tendo cada uma delas suas habilidades.

Tomando como exemplo a habilidade EM13CHSA103, a qual propõe que o aluno deve ser tornar-se capaz de

elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (BRASIL, 2017, p. 560).

A BNCC determina que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar no Ensino Médio algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes, tais como: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre,

de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas (BRASIL, 2017).

Considerando esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas no Ensino Médio. Relacionadas a cada uma delas, são indicadas, posteriormente, habilidades a serem alcançadas nesta etapa.

Podemos tomar como exemplo a competência específica 6, a qual define como objetivo o desenvolvimento das seguintes capacidades no aluno:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 558).

Nesta competência específica, pretende-se tratar da linguagem política (aristocracia, democracia, república, autoritarismo, populismo, ditadura, liberalismo, marxismo, fascismo, stalinismo etc.), mostrando como os termos passaram por mudanças ao longo da história. Portanto, cada palavra necessita ser explicada e interpretada em circunstâncias históricas específicas, de modo a tornar esses termos próximos e presentes na realidade dos alunos.

Apesar de existir várias interpretações e o uso de determinadas palavras no cotidiano poder levar a conflitos, em especial quando envolvem doutrinas políticas que, não raro, são controversas, precisamos identificar demandas político-sociais de diferentes sociedades e grupos sociais, destacando questões culturais, em especial aquelas que dizem respeito às populações indígenas e afrodescendentes, visto que as formas de violência física e simbólica, o reconhecimento de diferentes níveis de desigualdade e a relação desigual entre países indicam a importância da ampliação da temática dos direitos

humanos, relacionada à aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual como comunitário, nacional e internacional.

Ao analisarmos as habilidades da competência 6 (EM13CHS602), a qual define que o aluno deve aprender a identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. Na sequência a Habilidade (EM13CHS603) trata sobre a importância de compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas. E a (EM13CHS604), a qual define que o aluno deve conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação. E levarmos em consideração que o conhecimento histórico deve ser entendido dentro do processo de diálogo entre o tempo presente e o passado a partir da construção de uma narrativa e, como tal, ser compreendido como um processo histórico.

Questionamos sobre as possibilidades e limitações da BNCC vigente no que tange ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos sobre o mundo e as ações humanas do passado, relacionando a forma que vivem e agem no mundo.

Diante dos direcionamentos apresentados nas seis competências, entendemos que o professor exerce papel relevante no processo de ensino-aprendizagem ao moldar o currículo escolar de modo a reduzir as frestas deixadas pela história tradicional que intencionalmente silencia e esquece alguns sujeitos e grupos sociais. Tendo em vista que, as competências apresentam limitações em relação a complexidade sobre o processo histórico.

No caso do Estado do Ceará, os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a saber: Geografia, História, Filosofia e Sociologia, são estudados em aulas separadas dentro da área, mas o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

traz os conteúdos e, conseqüentemente, os materiais didáticos organizados por eixos temáticos norteadores para a área como um todo, o que causa um problema na organização do currículo. Os livros didáticos elaborados a partir das diretrizes do PNLD são divididos em 6 volumes que englobam todos os conteúdos sem divisão por disciplina específica, ficando 2 volumes para a 1ª série, 2 volumes para a 2ª série e 2 volumes para a 3ª série. Assim, os dois volumes a serem trabalhados anualmente devem contemplar os 4 componentes curriculares da área, sendo abordados os conteúdos a partir de eixos temáticos, que podem contemplar todos os componentes curriculares ou não.

Dessa feita, temos o cenário em que a propõe o ensino da história a partir de temáticas, mas, os professores continuam sendo formados para trabalhar conteúdos que seguem uma lógica cronológica e prioritariamente eurocêntrica. Para agravar o problema, o PNLD está voltado para trabalhar temáticas, utilizando como base conceitos das Ciências Humanas, mas nas escolas permanecem a divisão por componentes (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), todos utilizando como base os mesmos livros didáticos. Como conseqüência, a seleção dos conteúdos, feitos de maneira precarizada, compromete o aprendizado, deixando os conhecimentos da Área das Ciências Humanas limitado e precarizado.

Compreendemos como o processo de implementação da BNCC no Ensino Médio enfrenta desafios, principalmente, no tocante a escolha dos conteúdos considerados relevantes para o processo de compreensão do indivíduo sobre a sua história, sociedade, organização política, econômica e relação passado-presente. Então, até que ponto o resultado, ou seja, o aluno que termina o Ensino Médio, está tendo condições de exercer a sua liberdade, no sentido que Paulo Freire descreveu, capaz de analisar criticamente a sociedade em que está inserido e se compreender enquanto agente de transformação, visto que, não compreende a sua história, conseqüentemente não fortalece os laços de memória, também não desenvolve o sentimento de pertencimento porque não identifica com o grupo, povo, ou etnia, etc.

O ensino de História, dentro do cenário posto pela BNCC para o Ensino Médio, apresenta fragilidades

para levar o aluno a entender a história como processo, pois, para entendê-la, precisamos lançar mão da compreensão do tempo, do espaço, das disputas políticas, sociais e econômicas. O ser crítico é aquele que consegue entender os processos de transformações e mudanças dos homens e da sociedade. Diante desse cenário, o ensino de História tem deixado a desejar no seu objetivo de contribuir para cidadãos livres e capazes de fazer escolhas pensando a coletividade e o bem comum.

Ao tratarmos sobre políticas educacionais, não podemos abordar a relevância dos empresários no processo de construção desse cenário de padronização da escola, que busca silenciar as abordagens pedagógicas comprometidas com as transformações da escola. Daí a relevância do processo de padronização dos conhecimentos que traz à tona o método tecnicista, fundamentado no controle ideológico sobre toda a estrutura educacional no Brasil, objetiva formar jovens, ajustando-os a um padrão cultural "básico" de instrução, a qual limita a escola à matriz do conhecimento (FREITAS, 2014, p. 108g)

Devemos ressaltar que a educação libertadora é uma escolha, que segundo Paulo Freire, é uma consequência. Ou seja, a educação libertadora propõe a reflexão sobre si, sobre o tempo, e sobre o seu papel social e cultural como meio para refletir sobre o cenário histórico (FREIRE, 2022, p. 100).

Assim, o homem como ser social precisa resistir ao processo de acomodação que impossibilita a percepção do contexto histórico ao qual está inserido. No processo de transformação homem enquanto consciente de si e do local ao qual faz parte. À medida em que desenvolve a consciência crítica, passa a ter a necessidade da liberdade. Não mais aceitando ser ajustado e colocado no papel de sujeição, que o priva da capacidade de transformação social.

Paulo Freire define que a conquista da liberdade e da autonomia, passa pelas etapas de intransitividade da consciência, transitividade ingênua e transitividade crítica. Na sociedade em que se encontra na fase da transitividade da consciência, o homem se preocupa basicamente com a manutenção da vida (FREIRE, 2022, p. 125).

As marcas da consciência transitiva, passam pelo desenvolvimento da capacidade do homem de interpretar problemas da sociedade, fazendo relação com o tempo, ainda que ainda tendo um papel ingênuo diante das problemáticas sociais. Assim, a medida em que ele desenvolve a capacidade de análise sobre as informações externas e de dialogar com o outro e com o mundo. A consciência transitiva crítica está voltada para a responsabilidade social e política, na qual ocorre o processo de análise mais pormenorizada dos problemas da sociedade, traçando possibilidades de mudanças (FREIRE, 2022, p. 126).

O Caminho indicado por Paulo Freire para que o homem não se perca na massificação, ou seja, nas ideias de senso comum, é que a educação o leve a ter a liberdade para dialogar e problematizar e se compreender no mundo, conquistado a autonomia.

Dessa maneira, acreditamos que essa trajetória passa pelas contribuições que a história, enquanto disciplina escolar pode fazer para o desenvolvimento do senso crítico, e da capacidade de análise do indivíduo sobre o meio ao qual está inserido, a partir do saber das ações dos sujeitos históricos no decorrer do tempo. Daí a importância da abordagem historiográfica da História Vista de Baixo, proposta pelo historiador E. P. Thompson, que traz para o palco da história sujeitos, aos quais os alunos possam se identificar e analisar a capacidade de transformações sociais, econômicas e políticas que os mesmos participaram, tirando dos grupos mais enriquecidos, com poder político e econômico a exclusividade sobre a construção da História. Apesar das limitações enfrentadas pelas escolas e pelos professores na organização do currículo e na implementação de metodologias e práticas pedagógicas que priorizem a relação conhecimento formal e as vivências dos alunos, aproximando o saber escolar com as suas vidas, dotando o mesmo de poder para ler e compreender a sociedade.

Os resultados evidenciam que a BNCC, ao estruturar o ensino de História a partir da lógica das competências e habilidades, reforça uma racionalidade curricular alinhada ao neoliberalismo educacional, conforme analisado por Freitas (2014) e Oliveira (2021). Tal orientação tensiona a compreensão da História como campo de disputas e produção de sentidos sociais, defendida por Hobsbawm (2006), ao esvaziar

a centralidade dos processos históricos e da experiência social. Em contraposição, a perspectiva da História vista de baixo proposta por Thompson (1981) e a pedagogia da liberdade de Freire (1996, 2022) reafirmam a História como prática voltada à constituição de sujeitos históricos críticos e conscientes. A análise indica que, embora o discurso da BNCC mobilize categorias como cidadania e criticidade, sua materialização curricular tende a fragilizar a dimensão política e emancipadora do ensino de História, confirmando e atualizando as críticas formuladas pelos referenciais teóricos mobilizados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou a importância do ensino de História como prática educativa capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. A partir dos referenciais teóricos de E.P. Thompson e Paulo Freire, foi possível reafirmar que a História, quando ensinada sob uma perspectiva libertadora, promove o diálogo entre passado e presente e possibilita que os estudantes se reconheçam como agentes históricos inseridos em processos de transformação social.

A abordagem de Thompson sobre a "História vista de baixo" revelou-se fundamental para ampliar o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados e resgatar experiências que foram excluídas das narrativas oficiais. Freire, por sua vez, ao propor uma pedagogia da liberdade, indica que a educação deve fomentar a consciência crítica e a capacidade de intervenção dos indivíduos na realidade em que vivem. Ambas as perspectivas sustentam uma prática docente voltada à emancipação e à justiça social.

No entanto, constatou-se que os desafios enfrentados pelo ensino de História na escola brasileira são inúmeros. As limitações impostas pela BNCC, os currículos orientados por competências e habilidades descontextualizadas, a fragilidade na formação docente e a atuação crescente de interesses privados na educação configuram um cenário adverso à construção de um ensino crítico e democrático. A padronização curricular e o controle dos conteúdos pedagógicos restringem a autonomia docente e dificultam o

trabalho com temas sensíveis, plurais e politicamente significativos.

Diante dessas contradições, reafirma-se a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, o reconhecimento da diversidade e a valorização das experiências dos estudantes. O ensino de História, ao integrar conhecimento, memória e ação política, pode atuar como ferramenta de resistência às práticas hegemônicas e promover a construção coletiva de um projeto educativo mais humano e inclusivo.

Assim, conclui-se que, apesar das pressões estruturais e ideológicas enfrentadas no contexto educacional brasileiro, o ensino de História mantém-se como um campo fértil de possibilidades para a construção da liberdade. É na sala de aula, com mediação crítica e engajada, que se pode semear a consciência histórica e contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça, a democracia e os direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

---

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out./dez. 2014.
- GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, 2017.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre a história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NÓVOA, António. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. **Histoire de L'Éducation**, Paris, n. 73, p. 3–48, jan. 1997.
- OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular do ensino de História**. 2021. Tese (Doutorado em Currículo e Práticas Pedagógicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- REIS, Carlos Eduardo. História social e ensino de história. **Clio História**, Recife, v. 18, n. 1, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SHARPE, Jim. A escrita da história: novas perspectivas. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Vol. I. Tradução de Denise Botmann. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização de Luigi Negro; Sérgio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.



# PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

---

Fernando Araújo Ribeiro<sup>1</sup>  
Milene Antunes de Alencar<sup>2</sup>  
Camila Bandeira Cunha<sup>3</sup>  
Gabriela Pereira Souza<sup>4</sup>

Nodja Maria Tavares Holanda Cavalcanti Praxedes<sup>5</sup>

## ***Teaching practices and collaborative assessment at the Maria Ângela da Silveira Borges state vocational school: an experience report***

### **Resumo:**

Em 2024, a Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, localizada em Fortaleza, integrou um projeto-piloto promovido pelo Instituto Unibanco, em parceria com a SEDUC, voltado à avaliação colaborativa das práticas de ensino. Este relato de experiência, de abordagem qualitativa e inspirado na pesquisa-ação, buscou refletir sobre o trabalho docente e propor estratégias para o seu aprimoramento. Por meio da triangulação de instrumentos (autorrelato do professor, docência compartilhada e relato da turma), foram analisadas percepções de docentes, discentes e da gestão pedagógica acerca das práticas observáveis em sala de aula. Embora a etapa de elaboração do plano de ação não tenha sido concluída devido à transição na gestão escolar, o processo investigativo gerou reflexões substantivas sobre o ensino-aprendizagem, evidenciando a relevância da avaliação colaborativa como instrumento de desenvolvimento profissional e de fortalecimento da cultura de colaboração entre pares. As análises indicaram, ainda, fragilidades na mediação da aprendizagem e no fechamento pedagógico das aulas, apontando caminhos para o aprimoramento contínuo das práticas docentes. O estudo evidenciou desafios relacionados à resistência inicial dos docentes e à necessidade de fortalecimento da mediação pedagógica, ressaltando o papel da gestão escolar na sustentação dos processos colaborativos.

**Palavras-chave:** Avaliação. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

### **Abstract:**

*In 2024, the Maria Ângela da Silveira Borges State Vocational School, located in Fortaleza, took part in a pilot project promoted by the Instituto Unibanco, in partnership with SEDUC, aimed at the collaborative assessment of teaching practices. This experience report, qualitative in nature and inspired by action research, sought to reflect on teaching work and propose strategies for its improvement. Through the triangulation of instruments (teacher self-report, shared teaching, and student group report), perceptions of teachers, students, and the pedagogical management team regarding observable classroom practices were analyzed. Although the action plan phase was not completed due to a transition in school leadership, the investigative process generated substantive reflections on teaching and*

1. Mestre em Ensino de Matemática (PROFMAT) pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professor da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0003-0028-8892.

2. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é coordenadora escolar da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0003-2765-2180.

3. Mestranda em Educação. Atualmente, é diretora escolar da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0006-5920-6697.

4. Doutoranda em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Atualmente, é coordenadora da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0000-0003-1999-1257.

5. Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, é professora da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0009-3240-8805.

*learning, highlighting the relevance of collaborative assessment as a tool for professional development and for strengthening a culture of peer collaboration. The analyses also indicated weaknesses in learning mediation and in the pedagogical closure of lessons, pointing to avenues for the continuous improvement of teaching practices. The study revealed challenges related to teachers' initial resistance and to the need to strengthen pedagogical mediation, underscoring the role of school leadership in sustaining collaborative processes.*

**Keywords:** Assessment. Pedagogical Practices. Teacher Training.

## 1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar contemporâneo exige que a equipe pedagógica reflita, constantemente, sobre suas práticas, visando à melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, em 2024, a Escola Estadual de Ensino Profissional (EEEP) Maria Ângela da Silveira Borges integrou um projeto-piloto promovido pelo Instituto Unibanco em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), focado no diagnóstico e no aprimoramento das práticas de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2024).

A iniciativa encontra sólido respaldo em referenciais amplamente reconhecidos de desenvolvimento profissional docente, que enfatizam a formação contínua contextualizada no ambiente de trabalho. Tal perspectiva dialoga com abordagens consolidadas na literatura, como a formação em serviço, que promove a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1983); a formação por projetos (LUCKESI, 2000); e a colaboração entre pares (NÓVOA, 2002).

Para operacionalizar esses princípios, o projeto apoia-se especificamente no referencial das Práticas de Ensino (MCDONALD; KAZEMI; KAVANAGH, 2013), no modelo do Núcleo Pedagógico (ELMORE, 2010) e no ciclo da práxis reflexiva (FREIRE, 1996). Com esse arcabouço teórico, a escola buscou enfrentar uma problemática central de sua realidade: a necessidade de sistematizar a observação e a análise do trabalho docente por meio de instrumentos estruturados.

Nesse percurso, identificou-se que, embora existam trocas espontâneas entre pares, elas ocorrem de maneira fragmentada e sem regularidade, coexistindo com a fragilidade de uma cultura de trabalho colaborativo. O projeto propôs-se, assim, a instituir um espaço formal e coletivo de reflexão sobre a prática.

Partiu-se do pressuposto de que a identificação de "práticas de ensino comuns" (INSTITUTO UNIBANCO,

2024) poderia fornecer subsídios concretos para o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, o objetivo geral deste relato é descrever e problematizar a participação da escola no projeto-piloto.

Para alcançar este fim, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (1) Descrever o processo de implementação do ciclo de melhoria; (2) Analisar as potencialidades e os limites da avaliação colaborativa, a qual integrou as perspectivas do professor (por meio de autorrelato e observação por pares), dos estudantes (via relato da turma) e da gestão pedagógica (por meio da docência compartilhada); (3) Relatar os impactos percebidos no que diz respeito às reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e ao fortalecimento da cultura de colaboração entre os docentes.

Para tanto, o presente relato está estruturado em cinco seções, compreendendo este panorama inicial, a fundamentação teórica, a descrição do percurso metodológico, a discussão e análise dos resultados e as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar teórica e metodologicamente a experiência vivenciada, este relato de experiência apoia-se nas concepções apresentadas no material Diagnóstico de Práticas de Ensino que serviu como guia orientador do projeto-piloto.

O referencial que sustenta esta análise articula-se em torno de conceitos fundamentais interligados, começando pela noção de Práticas de Ensino, compreendida como um conjunto aberto de movimentos, rotinas e estratégias observáveis que constituem o fazer pedagógico em sala de aula. Inspirado na ideia de "práticas essenciais" de McDonald, Kazemi e Kavanagh (2013) e ampliado por Grossman, Kavanagh e Dean (2018), esse conceito organiza-se em três dimensões principais: o desenvolvimento de

uma cultura de sala de aula, o estímulo ao pensamento discente e a organização de discussões produtivas.

É importante salientar que, conforme Grossman, Kavanagh e Dean (2018), tais práticas não se resumem a técnicas isoladas ou descontextualizadas, mas estão profundamente ancoradas em princípios teóricos e no contexto sociopolítico e cultural da escola.

Para analisar a dinâmica em que tais práticas se inserem, recorre-se ao modelo do Núcleo Pedagógico, proposto por Elmore (2010), o qual postula que a aprendizagem ocorre na interação entre professor, estudante e objeto de conhecimento, tendo a atividade discente como epicentro. Nessa perspectiva, a qualidade do trabalho pedagógico é determinada pela relação entre esses elementos, de modo que a mudança em um deles exige adaptação nos demais para que se efetive a melhoria da aprendizagem.

Essa visão de transformação alinha-se, por sua vez, à concepção de Desenvolvimento Profissional Docente contextualizado, tal como definido por Marcelo (2009), que o entende como um processo contínuo, individual e coletivo, situado no espaço de trabalho do professor. Diferente de formações pontuais e externas, esse desenvolvimento ganha efetividade quando integrado à rotina escolar, favorecendo a aprendizagem colaborativa entre pares como via privilegiada para a reflexão e a mudança prática.

Operacionalmente, a metodologia do projeto concretizou-se em um ciclo de melhoria contínua, que estabelece um diálogo direto com o ciclo da práxis reflexiva proposto por Freire (1996). Esse movimento envolve a ação em sala de aula, a reflexão crítica sobre essa prática e a consequente ação transformadora, em um processo contínuo de aprimoramento que integra teoria e prática de forma dialética.

Por fim, destaca-se o papel central da liderança pedagógica (ROBINSON, 2016) exercida pela equipe gestora, à qual cabe criar condições, tempos e espaços para a reflexão coletiva, mediar discussões sobre as práticas docentes e fomentar uma cultura de colaboração, elementos indispensáveis para a sustentabilidade do ciclo de melhoria.

### 3 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo assume a forma de relato de experiência, compreendido como uma modalidade de produção de conhecimento que articula a descrição crítica e reflexiva de vivências profissionais à luz de referenciais teóricos (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

A estrutura do relato foi organizada com base no roteiro proposto por Mussi, Flores e Almeida (2021), que visa garantir seu rigor científico através de quatro tipos de descrição: a Informativa, que caracteriza o contexto, os participantes, o período e os procedimentos; a Referenciada, que fundamenta teoricamente o processo de intervenção; a Dialogada, que estabelece interlocução com a literatura e os múltiplos atores envolvidos; e, por fim, a Crítica, que analisa reflexivamente os limites, potencialidades e aprendizados da experiência.

Essa abordagem permitiu não apenas descrever a participação da escola no projeto-piloto, mas também problematizá-la, articulando prática e teoria em um movimento de práxis reflexiva, conforme preconizado por Freire (1996).

Sob o ponto de vista operacional, este estudo foi conduzido como uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, pautada na observação sistemática das percepções, experiências e narrativas dos participantes (TRIVIÑOS, 1987). O delineamento metodológico adotado favoreceu a integração entre dados empíricos e reflexões subjetivas, ampliando a densidade analítica da investigação e permitindo uma compreensão mais consistente dos impactos do projeto e das dinâmicas de aprendizagem.

A coleta de dados baseou-se na triangulação de três instrumentos principais do Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2024), os quais cumpriram funções específicas para capturar múltiplas perspectivas sobre as práticas docentes:

- O Autorrelato do Professor permitiu registrar as intencionalidades pedagógicas e a autoavaliação do docente sobre sua própria prática;

- O instrumento de Docência Compartilhada, preenchido por um par observador, teve como foco a análise objetiva das 21 práticas de ensino, organizadas em três dimensões: ambiente de aprendizagem, organização da aula e mediação;
- O Relato da Turma, aplicado aos estudantes, buscou captar a experiência discente em relação à efetividade das mesmas práticas de ensino observadas.

A Mediação da Gestão Pedagógica atuou como facilitadora, organizando as discussões, analisando os dados consolidados e promovendo a reflexão coletiva a partir das convergências e dissonâncias entre as diferentes visões. A integração dessas três abordagens visou proporcionar uma compreensão colaborativa e multidimensional do cotidiano pedagógico.

O trabalho de mediação teve início no segundo semestre de 2024, em agosto, com a apresentação da proposta e o convite formal à equipe gestora da escola. O produto central do projeto consistia na elaboração de um plano de ação voltado ao desenvolvimento profissional docente, com foco na análise e aprimoramento da prática a partir de aspectos estritamente observáveis das aulas, garantindo objetividade e evitando julgamentos subjetivos.

Ainda em agosto, a proposta foi apresentada ao corpo docente. A participação baseou-se na adesão voluntária, resultando no engajamento de 15 professores, apesar de um receio inicial que será discutido adiante. Desses, oito tiveram suas aulas observadas, cinco atuaram exclusivamente como observadores e os dois restantes trabalharam em regime de colaboração mútua, alternando os papéis de observador e docente observado.

A seleção incluiu também 50 estudantes, estratificados por ano e curso técnico: 20 da 1ª série, 20 da 2ª série e 10 da 3ª série. Os discentes foram escolhidos intencionalmente com base em critérios de responsabilidade, maturidade e dificuldades de aprendizagem. Este último critério foi considerado fundamental, partindo-se da premissa de que esses estudantes, por serem os mais impactados pela qualidade da mediação docente, poderiam oferecer contribuições essenciais para a identificação de pontos de aprimoramento nas práticas de ensino observáveis.

Após a definição dos participantes, foram realizadas reuniões com professores e estudantes para explicar as intencionalidades e os instrumentos, reforçando o caráter formativo do trabalho, que visava à melhoria das práticas pedagógicas e não à avaliação punitiva do desempenho individual.

A fase de observação das aulas ocorreu na primeira quinzena de setembro. Cada docente participante teve, no mínimo, uma sessão de 50 minutos assistida por uma dupla composta por um estudante e pelo Professor Coordenador de Área (PCA), configuração aprovada por consenso pelo grupo. Essa etapa resultou na coleta de 18 autorrelatos docentes, considerando que oito professores tiveram duas aulas observadas e dois, apenas uma. Paralelamente, foram registrados 18 instrumentos de docência compartilhada e 86 relatos discentes, indicando que parte dos estudantes acompanhou mais de uma aula.

Imediatamente após cada sessão, os participantes preenchiam os instrumentos, com o objetivo de subsidiar a posterior identificação dos pontos mais críticos para o plano de ação coletivo. Cabe registrar, contudo, que se observou um desvio de protocolo por parte de alguns estudantes, que optaram por preencher o relato durante a aula observada, e não apenas após o seu término, conforme a orientação original. Essa particularidade do processo de coleta será retomada criticamente na análise dos resultados.

A coleta de dados apoiou-se na triangulação de três instrumentos principais do Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2024), que permitiram captar múltiplas perspectivas sobre as práticas docentes: a Docência Compartilhada (realizada entre pares, focada nas 21 práticas de ensino em três dimensões), o Autorrelato do Professor (registro das intencionalidades pedagógicas) e o Relato da Turma (aplicado aos estudantes).

O lançamento dos dados dos formulários na plataforma digital específica, sob responsabilidade da gestão escolar, foi concluído até o final de setembro de 2024. Em outubro, ocorreram reuniões em pequenos grupos para socializar os pontos mais e menos identificados. A limitação de espaço da sala de gestão pedagógica exigiu que os encontros

fossem realizados em grupos menores (por área de conhecimento), o que, por sua vez, contribuiu para a fragmentação da equipe envolvida. Consequentemente, as discussões e reflexões se restringiram, principalmente, às áreas de ensino de cada professor.

A proposta inicial previa a realização das seis etapas da "Jornada do Diagnóstico de Práticas de Ensino". Contudo, devido à mudança na gestão escolar e no corpo docente após outubro, apenas as três primeiras etapas foram integralmente concluídas: Disseminação e Organização, Levantamento das Práticas e Definição da Prática a Ser Aprimorada. As etapas subsequentes (Definição das Ações, Execução e Monitoramento e Avaliação e Correção de Rotas) não puderam ser implementadas.

Por fim, cumpre salientar que a presente investigação observou rigorosamente os preceitos éticos aplicáveis a estudos envolvendo seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes, a voluntariedade de sua participação e a destinação exclusiva dos dados a fins acadêmico-científicos, em estrita conformidade com o disposto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, procede-se à análise crítica e à discussão interpretativa dos resultados obtidos ao longo da investigação. A implementação do projeto-piloto enfrentou desafios significativos, de natureza cultural e subjetiva, que se manifestaram na resistência inicial observada por parte do corpo docente.

Um dos primeiros obstáculos foi a associação da iniciativa ao Instituto Unibanco. Em um cenário marcado por discussões acaloradas sobre a privatização da educação e a atuação de agentes privados em políticas públicas, a origem bancária do Instituto despertou desconfiança em relação aos reais interesses por trás da proposta de aprimoramento das práticas docentes. Essa reticência externa somou-se a um incômodo interno gerado pela própria metodologia de observação, dialogando com as reflexões de Freire (1987).

Questionamentos como "Por que mapear como trabalhamos?", "É uma forma de vigilância?" ou "Quem terá acesso a esses dados e o que fará com eles?"

eram comuns entre os professores. Apesar de o projeto fundamentar-se em princípios claramente formativos, a exposição da sala de aula a observadores reacendeu o receio de avaliação e controle por parte do Estado.

Na perspectiva do Professor 1, essa desconfiança foi agravada pela dificuldade inicial em compreender a essência da proposta:

Supus, a princípio, que o foco estava na identificação de metodologias inovadoras. Como podemos aprender com os pares? Através de aulas diferenciadas, pensei! Mesmo com a explicação da equipe responsável pela vivência do projeto no chão da escola, ainda não entendia a relevância que o projeto propunha. A título de exemplo, o instrumental referente à dimensão 2 (Organização da Aula), em um de seus tópicos (2.1) questiona se o professor tem a seguinte postura: "Apresenta as orientações da aula e os objetos de conhecimento que serão trabalhados, fazendo uso de linguagem próxima a realidade dos(as) estudantes"? Que tipo de pergunta é essa, gente? Qual professor não deixa claro para seus alunos qual o objetivo da aula e o objeto a ser estudado naquela aula? (Relato do Professor 1, agosto de 2024).

Segundo o mesmo professor, um ano após a vivência da experiência, ele declara:

Só vim compreender a essência do projeto e sua importância muito tempo depois quando fomos convidados a escrever um relato de experiência a respeito. Foi quando li o Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino do Instituto Unibanco (2024) que contém a fundamentação teórica por trás do projeto. Após a leitura, pude compreender que o nosso fazer pedagógico carece de uma estruturação metodológica baseada em critérios simples. Além de um trabalho, de fato, baseado no coletivo e na troca de experiências, que possibilite parcerias, na tentativa de superar a fragmentação atual que está posta. Hoje, vejo que o critério 2.1 não era necessariamente sobre mim. Infelizmente, tem professor que não dialoga com seus alunos, o que leva a um ensino alienado, separando objeto e intencionalidade. Dessa forma, repensar nosso fazer docente refletindo sobre aspectos básicos como os que os instrumentais trazem, por exemplo: incentiva a participação dos estudantes em aula? (Dimensão 1 – Ambiente para a aprendizagem), desenvolve uma aula estruturada – início, meio e fim? (Dimensão 2 – Organização da Aula) e faz um levantamento prévio sobre o conhecimento dos estudantes antes de cada aula? (Dimensão 3 – Mediação da Aprendizagem) nos ajudam a planejar e desenvolver uma aula melhor, que é, justamente, o objetivo principal dessa iniciativa, qual seja: o aprimoramento das práticas de ensino. Portanto, só após passar por todo esse processo foi possível perceber que a intenção se concentrava nas práticas

docentes mais e menos consolidadas, com vistas à discussão coletiva e à construção de estratégias comuns. Essa lentidão na compreensão pode ser atribuída, em parte, a uma comunicação inicial pouco eficiente e à ausência de um debate mais amplo com todo o coletivo escolar, incluindo os não participantes (Relato do Professor 1, setembro de 2025).

Complementando a fala do Professor 1, a equipe participante também ressaltou que, por se tratar de uma experiência científica respaldada teórica e metodologicamente, sentiu falta de uma apresentação mais formal e técnica da proposta. Esse ponto ficou evidente quando, ao coletar o depoimento de uma outra professora participante, foi necessário detalhar novamente os objetivos e a fundamentação do projeto. Ela então comentou: "Talvez, se a fundamentação acadêmica tivesse sido explicitada dessa maneira desde o início, a compreensão e a valorização da iniciativa teriam sido imediatas" (Relato da Professora 2, setembro de 2025).

Em contrapartida, conforme relato da coordenação pedagógica, durante a apresentação inicial do projeto, promovida pela SEDUC, em parceria com o Instituto Unibanco, foi realizada a exposição da proposta por meio de sua fundamentação teórica. Nessa ocasião, participaram um docente (Professor Coordenador de Área) e uma coordenadora da instituição escolar.

Posteriormente, na formação ocorrida na escola, destinada a todos os professores acerca do referido projeto, utilizou-se o mesmo material apresentado na formação inicial, o qual continha o embasamento teórico e metodológico da proposta. Ademais, os guias impressos foram disponibilizados pela gestão escolar para consulta e leitura durante os momentos de planejamento docente. Em um segundo ciclo formativo conduzido pela SEDUC, em 2025, registrou-se novamente a participação de dois professores, ocasião em que os referenciais teóricos foram retomados e discutidos.

A disparidade entre os relatos reforçam a necessidade de, em meio aos vários projetos e ações que ocorrem simultaneamente na escola, priorizar ações formativas que desconstruam a desconfiança inicial manifestada pelo corpo docente quanto ao caráter do projeto, bem como em relação às intenções subjacentes a observação de práticas docentes. Além disso, evidenciam-se os incômodos gerados pela inserção de agentes da iniciativa privada no âmbito da educação

pública, reforçando a necessidade de mais pausas na rotina escolar para discussões, reflexões e aprendizado coletivo.

Considera-se, ainda, que a rotatividade de profissionais, uma vez que muitos dos participantes das formações iniciais de 2024 não permaneceram na escola em 2025, contribuiu para a descontinuidade da ação e para o enfraquecimento de sua base teórica e formativa.

A despeito da reiterada ênfase no caráter formativo, na prática, isso parece não ter ficado muito claro. A própria dinâmica da observação gerou um desconforto inerente ao processo, tanto para o que observava como para o observador. Do ponto de vista de quem observa, como exemplo, pode-se citar o relato do Professor 3, que após observar uma certa aula sentiu a necessidade de se justificar para o professor observado, explicando, imediatamente após a aula, o motivo de não ter atribuído nota máxima em todos os critérios (Relato do Professor 3, agosto de 2024).

Do ponto de vista de quem foi observado, a presença do colega observador introduziu uma dinâmica diferente na sala de aula. Como pontua o Professor 4: "A presença do observador traz uma leve tensão que altera o ritmo da aula. Você se vê explicando coisas que normalmente explicaria sem tanta cerimônia, com um cuidado extra que quebra um pouco a naturalidade" (Relato do Professor 4, agosto de 2024).

Frequentemente, os docentes relatam o mesmo desconforto quando um membro da equipe gestora está presente para acompanhar uma de suas aulas. Embora a docência compartilhada tenha o potencial de mitigar essa tensão, em nossa experiência, o efeito esperado não foi atingido. Vale ressaltar que nos foi dada a oportunidade de escolher, pelo menos, dois dos três instrumentais: Docência Compartilhada, Autorrelato e Relato da Turma. Optou-se pelos três. Contudo, encerrado o processo de observação, decidiu-se evitar a docência compartilhada, devido ao desconforto manifestado pelo docente observado na presença do observador.

O processo de mediação das discussões, por sua vez, deparou-se com os limites impostos pela realidade escolar. A implementação do projeto, com suas etapas e prazos definidos, precisou ser acomodada a uma rotina já saturada de demandas. Como consequência,

o tempo destinado às reuniões de análise mostrou-se insuficiente para uma reflexão coletiva mais aprofundada, resultando em um ritmo que priorizou a cobertura dos tópicos em detrimento da imersão qualitativa.

Essa experiência torna tangível o conflito amplamente discutido na literatura, como aponta Marcelo (2009), entre a intenção formativa e as condições concretas de trabalho nas escolas, nas quais o tempo para a reflexão colaborativa é um recurso constantemente disputado.

Apesar desses entraves iniciais, a aplicação dos três instrumentos (Docência Compartilhada, Autorrelato do Professor e Relato da Turma) permitiu avançar no diagnóstico e identificar padrões importantes nas práticas de ensino. Uma coordenadora pedagógica destacou: "A riqueza veio justamente de cruzar as três visões: o que o professor planejou, o que o colega observou e o que o aluno vivenciou. Quando colocamos essas peças juntas, o diagnóstico ganhou uma profundidade que nenhum instrumento, isoladamente, poderia ter" (Relato da Coordenadora, agosto de 2025).

A convergência e a dissonância entre as visões da gestão pedagógica, dos docentes e dos estudantes proporcionaram achados relevantes. Um exemplo emblemático foi a prática 1.7 (estímulo à participação dos estudantes): enquanto os professores frequentemente a autorrelatavam como consolidada, os relatos das turmas revelavam uma realidade mais complexa. "O professor sempre pergunta se alguém tem dúvida", observou um aluno do 2º ano, "mas a gente sente que é só formalidade. Quando alguém realmente pergunta, a explicação vem com pressa". Outro estudante complementou: "Ele chama pelos nomes dos que sempre participam. Quem é mais tímido acaba ficando invisível na aula" (Relato de um estudante da 2ª série, agosto de 2025). Essa disparidade entre intenção e percepção sinaliza a necessidade de não apenas planejar as ações pedagógicas, mas de ajustá-las continuamente à resposta real dos estudantes, conforme prevê o modelo do Núcleo Pedagógico de Elmore (2010).

Entre as 21 práticas avaliadas, destacaram-se como comuns e bem estabelecidas o acolhimento dos estudantes no espaço educativo (1.1), a clareza na apresentação dos objetivos da aula (2.1) e o uso de linguagem acessível e contextualizada (2.2). Por outro lado, as práticas relacionadas à mediação da

aprendizagem emergiram como foco prioritário para o desenvolvimento profissional, sendo identificadas como pouco desenvolvidas ou inconsistentes, em especial: a retomada dos objetivos ao final da aula (3.8), a verificação da compreensão após devolutivas (3.7) e o estímulo à colaboração entre os estudantes (1.5).

Especificamente, a prática 3.8, que prevê a retomada dos objetivos e o compartilhamento de dúvidas e aprendizagens ao final da aula, mostrou-se a mais crítica. Sua ausência ou baixa frequência, relatada tanto por professores quanto por estudantes, parece estar diretamente relacionada a uma descontinuidade no processo de aprendizagem, resultando em pouca consolidação dos conhecimentos trabalhados. Isso ressalta a importância do fechamento pedagógico como momento essencial de síntese e verificação da compreensão, um elemento-chave frequentemente negligenciado na correria do cotidiano escolar.

A interrupção abrupta do projeto, no exato momento em que se iniciaria a definição coletiva das ações de melhoria, configurou-se como um "diagnóstico sem tratamento". As fragilidades identificadas, especialmente na mediação da aprendizagem, seguiram sem respostas práticas, e o potencial de transformação vislumbrado não se concretizou em mudanças efetivas na rotina das salas de aula. A troca de gestão e de professores, lamentavelmente, interrompeu o fio condutor que daria sentido ao trabalho de observação e reflexão realizado, impedindo a completude do ciclo da práxis reflexiva proposto por Freire (1996).

Apesar dos desafios, a experiência revelou-se extremamente valiosa. O simples ato de suspender a rotina para observar, preencher os instrumentos e dialogar sobre as práticas gerou um movimento significativo de autorreflexão entre os professores participantes, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento profissional.

A grande lição aprendida é que, para um diagnóstico transformar e mobilizar toda a escola, ele precisa ir além de um exercício restrito ou a um grupo; é preciso se consolidar como uma causa compartilhada e inspiradora. O que se evidencia é que a reflexão, quando

aliada à ação coletiva, tem o potencial de transformar a intenção em progresso contínuo e de fortalecer a cultura de melhoria escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges demonstrou que o simples ato de observar, dialogar e refletir coletivamente sobre a prática docente constitui um exercício potente de desenvolvimento profissional e transformação institucional. A implementação do projeto Diagnóstico de Práticas de Ensino, embora tenha sido interrompida antes da conclusão de seu ciclo completo de melhoria, constituiu uma experiência formativa de grande relevância, proporcionando contribuições significativas tanto para a escola quanto para o desenvolvimento profissional docente.

Entre os principais legados da iniciativa, destaca-se o mapeamento multidimensional das práticas docentes, realizado a partir da articulação de três perspectivas: professor, estudante e gestão. Tal abordagem permitiu identificar, de forma inédita, não apenas as potencialidades consolidadas, como o acolhimento aos estudantes, a clareza na apresentação dos objetivos e o uso de linguagem contextualizada, mas também fragilidades relevantes, sobretudo na mediação da aprendizagem, na verificação da compreensão e no fechamento pedagógico das aulas. Esse diagnóstico detalhado oferece, assim, um ponto de partida sólido para intervenções futuras e estratégias de aprimoramento pedagógico.

Outro aspecto de destaque reside na promoção da reflexão coletiva, por meio da criação de espaços formais de diálogo profissional. O projeto estimulou a consolidação de uma cultura de análise crítica das práticas pedagógicas, evidenciando a importância da colaboração entre pares e da mediação da gestão escolar para potencializar a aprendizagem docente. A prática da reflexão coletiva mostrou-se fundamental para ampliar a compreensão acerca das divergências entre intenção pedagógica e experiência discente, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de ensino mais adequadas à realidade da sala de aula.

Observou-se, ainda, a relevância da validação da triangulação de perspectivas, evidenciada pela convergência e dissonância entre as visões de

professores, estudantes e gestores pedagógicos. Esse achado reforça que diagnósticos formativos atingem profundidade apenas quando múltiplos atores participam do processo, demonstrando que mudanças efetivas dependem da construção de compreensão compartilhada sobre a prática docente e a aprendizagem experienciada pelos estudantes.

Por fim, destaca-se a semente de uma cultura de melhoria baseada em evidências. Embora a interrupção do projeto tenha limitado a consolidação de mudanças sistêmicas e a implementação integral do ciclo de melhoria, a experiência deixou um legado duradouro, consistente na valorização da observação cuidadosa, da autoavaliação e do diálogo reflexivo como ferramentas centrais para o aprimoramento do ensino. Os professores passaram a reconhecer que a transformação pedagógica exige não apenas intenção, mas também planejamento estruturado, acompanhamento sistemático e ação coletiva.

Ademais, a experiência permitiu apreender desafios cruciais na implementação de projetos de desenvolvimento profissional docente, como a necessidade de comunicação clara quanto aos objetivos, a sensibilidade em relação à percepção de avaliação ou controle por parte dos docentes e a adequação da metodologia à realidade da rotina escolar, garantindo tempo e espaço adequados à reflexão colaborativa. Esses elementos evidenciam que a efetividade de iniciativas formativas depende não apenas de processos metodológicos bem estruturados, mas também do engajamento emocional e cultural da comunidade escolar.

Além dos desafios já citados, como a necessidade de comunicação clara dos objetivos, a gestão da percepção de avaliação e a adequação à rotina escolar, a experiência revelou um aspecto decisivo para o êxito de iniciativas formativas: a importância do alinhamento epistemológico desde o primeiro contato com os participantes. Observou-se que a apresentação inicial da proposta, quando desvinculada de uma explicitação acessível, porém precisa, de seus fundamentos teórico-metodológicos, tendeu a retardar a compreensão da sua natureza investigativa e do seu potencial transformador.

A plena assimilação do propósito ocorreu, para vários docentes, apenas em estágios posteriores, notadamente durante a sistematização por escrito de

suas experiências. Esse descompasso sinaliza que a legitimidade acadêmica não deve ser ocultada, mas sim mobilizada como ferramenta de engajamento, assegurando que os professores se percebam não como objetos de estudo, mas como parceiros em uma construção coletiva respaldada pelo conhecimento. Assim, reforça-se que a efetividade de tais iniciativas depende, também, de uma comunicação que una clareza e rigor, construindo desde o início a confiança e a corresponsabilidade necessárias para superar a fragmentação do trabalho docente e fomentar práticas reflexivas sustentáveis.

Para futuras iniciativas, recomenda-se a implementação integral de ciclos de melhoria, contemplando diagnóstico, definição de ações, execução, monitoramento e avaliação, de modo a assegurar a concretização do processo de transformação; a ampliação da participação docente e discente, incluindo diferentes turmas, componentes curriculares e perfis de estudantes, para obtenção de diagnósticos mais representativos; a articulação entre práticas de ensino e resultados concretos de aprendizagem, permitindo avaliar não apenas a implementação, mas também o impacto pedagógico das intervenções; e o fortalecimento da mediação da gestão pedagógica, garantindo acompanhamento

contínuo, construção coletiva de estratégias e manutenção do ciclo de reflexão, mesmo diante de mudanças institucionais.

Em síntese, embora o projeto não tenha alcançado a completude planejada, deixou um legado substancial, consistente na conscientização acerca da importância da reflexão fundamentada em evidências, na valorização do diálogo coletivo e na percepção de que o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo, situado e profundamente conectado à prática cotidiana. A experiência demonstra que, para promover transformações consistentes na prática pedagógica, é imprescindível transcender o diagnóstico, cultivando uma cultura escolar de aprendizagem contínua, colaboração e aprimoramento permanente, sementes capazes de gerar impacto duradouro na qualidade do ensino e na experiência de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

ELMORE, R. El núcleo pedagógico. In: ELMORE, R. **Mejorando la escuela desde la sala de clases**. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A., 2010. p. 1-15.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSSMAN, P.; KAVANAGH, S.; DEAN, C. The turn towards practice in teacher education. In: GROSSMAN, Pam (Ed.). **Teaching core practices in teacher education**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2018. p. 1-14.

INSTITUTO UNIBANCO (Org.). **Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino. Fortaleza**: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2024. 53p. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/1r\\_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1r_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing) Acesso em: 31.out.2025.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, 2000. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869188/2/O%20Processo%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20para%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28320314\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro](https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro). Acesso em: 31 out. 2025.

MCDONALD, M.; KAZEMI, E.; KAVANAGH, S. S. Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 5, p. 378-386, 2013. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487113493807?utm\\_source=researchgate.net&utm\\_medium=article](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487113493807?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article). Acesso em: 31 out. 2025.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 26 out. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

ROBINSON, V. Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. In: WEINSTEIN, J. (Org.). **Liderazgo educativo en la escuela**: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, 2016, p. 45-80.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

# DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DE ENSINO: REFLEXÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DA EEMTI ANTÔNIO GERALDO DE LIMA

Ildeoni Clévia Lopes Dantas<sup>1</sup>  
James Jean Lira Oliveira<sup>2</sup>  
Antonia Iraice Pereira de Sousa<sup>3</sup>

*Diagnóstico de Prácticas de Enseñanza: reflexiones, desafíos y potencialidades en el contexto de la EEMTI Antônio Geraldo de Lima*

## Resumo:

O presente trabalho apresenta um relato de experiência da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Geraldo de Lima, em Itaitinga/CE, na execução do Piloto Diagnóstico de Práticas de Ensino, desenvolvido pela SEDUC Ceará em parceria com o Instituto Unibanco. Ancorado em referenciais de liderança pedagógica e gestão do ensino (HALLINGER; MURPHY, 1985; ROBINSON; HOHEPA; LLOYD, 2009), na reflexão crítica da prática (FREIRE, 1996) e nos modelos de melhoria contínua aplicados ao contexto escolar (MINTROP; ÓRDENES; MADEIRO, 2019), o estudo descreve o percurso formativo das equipes, os desafios enfrentados e as potencialidades identificadas durante o processo de observação, análise e intervenção sobre práticas pedagógicas. A partir de instrumentos estruturados, observação de sala, autorrelato docente e relato dos estudantes, foram sistematizadas evidências que permitiram identificar padrões de ensino, definir prioridades de desenvolvimento docente e orientar ações alinhadas à Justiça Curricular e ao Projeto Político-Pedagógico da escola. O texto discute ainda o contexto socioeducacional, marcado por desigualdades e violências, sobre a aprendizagem, ressaltando a importância de estratégias que promovam equidade, cuidado e participação estudantil. Conclui que o projeto fortaleceu a cultura reflexiva, ampliou o protagonismo discente e consolidou práticas baseadas em evidências, contribuindo para uma escola democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** Práticas de Ensino. Gestão Pedagógica. Justiça Curricular. Formação Docente. Aprendizagem.

## Resumen:

*El presente trabajo presenta el relato de experiencia de la Escuela de Educación Media en Tiempo Integral Antônio Geraldo de Lima, en Itaitinga/CE, en la ejecución del Piloto Diagnóstico de Prácticas de Enseñanza, desarrollado por la SEDUC Ceará en colaboración con el Instituto Unibanco. Basado en referentes de liderazgo pedagógico y gestión de la enseñanza (HALLINGER; MURPHY, 1985; ROBINSON; HOHEPA; LLOYD, 2009), en la reflexión crítica de la práctica (FREIRE, 1996) y en los modelos de mejora continua aplicados al contexto escolar (MINTROP; ÓRDENES; MADEIRO, 2019), el estudio describe el recorrido formativo de los equipos, los desafíos enfrentados y las potencialidades identificadas durante el proceso de observación, análisis e intervención sobre prácticas pedagógicas. A partir de instrumentos estructurados, como la observación de aula, el autorrelato docente y el relato de los estudiantes, se sistematizaron evidencias que permitieron identificar patrones de enseñanza, definir prioridades de desarrollo docente y orientar acciones alineadas con la Justicia Curricular y el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela. El texto discute el contexto socioeducativo, marcado por desigualdades y violencias, en el aprendizaje, destacando la importancia de estrategias que promuevan la equidad, el cuidado y la participación estudiantil. Concluye que el proyecto fortaleció la cultura reflexiva, amplió el protagonismo del estudiantado y consolidó prácticas basadas en evidencias, contribuyendo a una escuela democrática e inclusiva.*

**Palabras clave:** Prácticas de Enseñanza. Gestión Pedagógica. Justicia Curricular. Formación Docente. Aprendizaje.

1. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora da EEMTI Antônio Geraldo de Lima.

2. Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da EEMTI Antônio Geraldo de Lima.

3. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Coordenadora da EEMTI Antônio Geraldo de Lima.

## 1 INTRODUÇÃO

A melhoria da aprendizagem escolar depende diretamente da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o que exige processos sistemáticos de acompanhamento, reflexão e desenvolvimento profissional. Como afirma Freire (1996, p. 43), "[...] não há docência sem discência, e ambos se explicam na prática reflexiva sobre a realidade [...]", ressaltando que a formação docente permanente é condição essencial para transformar o ato educativo.

No contexto da educação pública cearense, essa necessidade impulsionou a criação, em 2024, do Projeto Piloto Diagnóstico de Práticas de Ensino, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Ceará em parceria com o Instituto Unibanco. A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Antônio Geraldo de Lima, localizada em Itaitinga/CE, foi uma das 14 unidades selecionadas para compor o projeto, constituindo-se como campo de investigação deste estudo.

O problema que orienta esta pesquisa parte da seguinte indagação: em que medida um diagnóstico sistemático das práticas de ensino pode contribuir para o desenvolvimento docente, o fortalecimento da gestão pedagógica e a melhoria da aprendizagem? Como hipótese, assume-se que processos estruturados de observação, análise e intervenção pedagógica, quando articulados à liderança escolar e à Justiça Curricular, potencializam práticas mais eficazes e equitativas.

Nesse sentido, Robinson, Hohepa e Lloyd (2009, p. 40) demonstram que "[...] as formas de liderança que envolvem proximidade com o ensino e a aprendizagem têm quase o dobro de impacto nos resultados dos estudantes [...]", reforçando a importância de um acompanhamento pedagógico intencional e baseado em evidências.

O objetivo geral deste estudo é analisar a implementação do Diagnóstico de Práticas de Ensino na EEMTI Antônio Geraldo de Lima e seus efeitos na organização pedagógica da escola. Especificamente, busca-se: (a) descrever o percurso formativo realizado pelas equipes; (b) identificar desafios e potencialidades observados no processo; (c) analisar as evidências produzidas pelos instrumentos de diagnóstico; e (d)

compreender as implicações do projeto para a prática docente e para a aprendizagem dos estudantes.

A originalidade deste trabalho reside na experiência inédita na rede estadual, articulando diagnóstico pedagógico, liderança escolar e justiça curricular. Estudos consolidados abordam o papel da gestão pedagógica na aprendizagem (HALLINGER; MURPHY, 1985; ROBINSON; HOHEPA; LLOYD, 2009) e a importância da reflexão crítica sobre a ação docente (FREIRE, 1996), porém, ainda são escassas as pesquisas que analisam metodologias de melhoria contínua aplicadas sistematicamente às práticas de sala de aula no contexto cearense. Assim, esta investigação busca contribuir para o debate sobre estratégias de acompanhamento pedagógico que promovam a equidade, que tenham intencionalidade formativa e busquem a qualidade no ensino.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E JUSTIFICATIVA

A EEMTI Antônio Geraldo de Lima está situada no município de Itaitinga/CE, e atende a uma comunidade escolar composta majoritariamente por estudantes oriundos de bairros com altos índices de vulnerabilidade socioeconômica e violência urbana, tais como os bairros Riachão, Malvina, Centro, Parque Genezaré, Ocupação, entre outros.

Em muitos casos, a ausência de recursos materiais básicos, a pobreza, o desemprego, a insegurança alimentar, o tráfico de drogas, os assédios, a baixa escolaridade familiar, o limitado acesso a serviços públicos essenciais e a falta de apoio familiar refletem-se no desempenho escolar dos jovens.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, construído de forma democrática, reafirma o compromisso com uma educação pública, inclusiva e promotora da equidade. Em meio a esse contexto, a escola foi escolhida para integrar o Projeto Piloto Diagnóstico de Práticas de Ensino, o que reforçou seu compromisso com uma educação pública de qualidade social (INSTITUTO, UNIBANCO, 2024), conforme prevê seu PPP.

Essas condições sociais e territoriais justificam plenamente a participação da EEMTI Antônio Geraldo de Lima no projeto, pois: (1) a desigualdade impacta

diretamente a aprendizagem; (2) a violência influencia frequência, permanência e vínculos escolares; (3) há desafios persistentes na recomposição das aprendizagens; (4) parte dos estudantes não apresenta clareza quanto ao Projeto de Vida, o que afeta engajamento e motivação.

Implementar um diagnóstico sistematizado das práticas de ensino tornou-se, portanto, fundamental para identificar barreiras, orientar ações e fortalecer o papel da escola como espaço de formação integral, cuidado e convivência democrática.

### 3 PROJETO DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DE ENSINO

Está fundamentado na Filosofia da melhoria contínua, inspirada no Ciclo de Resolução de Problemas (MINTROP; ÓRDENES; MADERO, 2019), e nos conceitos de liderança pedagógica e gestão centrada na aprendizagem (HALLINGER; MURPHY, 1985). O Instituto Unibanco, reconhecido nacionalmente pelos projetos de fortalecimento da gestão escolar, tem como enfoque a conexão entre uma gestão pedagógica e o impacto direto nas aprendizagens dos estudantes, sobretudo no contexto de escolas públicas.

Nesse sentido, flecha-se o conceito de prática de ensino como ações intencionais do professor que favorecem a aprendizagem significativa, apoiando-se no tripé professor-estudante-conteúdo, conforme o Núcleo Pedagógico (ELMORE, 2010).

A metodologia do projeto incluía algumas etapas: sensibilização da equipe (adesão ao projeto), coleta de dados, sistematização/análise e definição de ações pedagógicas. A coleta foi realizada por meio de instrumentos aplicados na escola durante o período de agosto a outubro de 2024, conforme o cronograma estadual, incluindo mobilização, formação presencial, visitas técnicas, acompanhamento pedagógico e devolutivas.

O Projeto Piloto utiliza três instrumentos centrais e complementares: (1) Docência Compartilhada, fundamentada na observação realizada pelo coordenador pedagógico; (2) Autorrelato do Professor, baseado na autoavaliação das práticas realizadas pelo docente; e (3) Relato da Turma, que considera

as percepções dos estudantes sobre o processo de ensino. Estes analisam três dimensões:

- Ambiente para aprendizagem: dimensão que avalia as condições emocionais, relacionais e organizacionais que favorecem (ou dificultam) o ensino e a aprendizagem;
- Organização da aula: dimensão que avalia a estrutura interna da aula, ou seja, como o professor planeja, conduz e organiza o tempo, o espaço e as atividades;
- Mediação da aprendizagem: dimensão que avalia o coração da ação docente: como o professor interage com os estudantes, explica, questiona, orienta e promove a construção de conhecimento.

Dessa forma, o Projeto Piloto, ao articular esses três instrumentos e dimensões de análise, ambiente para aprendizagem, organização da aula e mediação da aprendizagem, oferece um panorama abrangente das práticas docentes, permitindo identificar pontos fortes, desafios e oportunidades de desenvolvimento profissional. Essa abordagem integrada não apenas favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, mas, também, sustenta estratégias de intervenção e acompanhamento pedagógico voltadas para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem na escola.

Uma das etapas mais desafiadoras foi a sensibilização da equipe docente. Muitos professores já haviam participado de processos de observação em projetos anteriores e relataram experiências negativas, sentimentos de exposição e caráter punitivo. Isso gerou receio e resistência inicial. A coordenação pedagógica empenhou-se em esclarecer que o projeto não era fiscalizador, reforçar o caráter formativo, coletivo e não avaliativo das observações, e explicitar que o objetivo era promover o desenvolvimento profissional.

Após as primeiras observações e conversas de devolutiva, os docentes passaram a compreender a proposta e aderiram ao processo de modo colaborativo, o que possibilitou ampliar o número de aulas observadas e qualificou o diagnóstico. O tempo foi desafiador, dadas as múltiplas demandas do cotidiano escolar. A adequação do cronograma exigiu reorganização interna, garantindo pausas reflexivas, reuniões com Professores Diretores de Turma (PDT), alinhamento de estratégias e participação efetiva dos estudantes.

Outro desafio ocorreu no instrumental aplicado aos alunos, cuja linguagem, inicialmente, foi confundida/compreendida por eles como uma "avaliação do professor". A escola realizou um processo de sensibilização centrado na escuta discente, no diálogo e no papel dos estudantes como corresponsáveis pelo processo educativo, para assim, obter um diagnóstico real e estruturado, fiel à realidade local.

#### 4 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência fundamentado em Triviños (1987), consistindo em uma investigação descritiva e analítica das práticas e processos educacionais. Seu foco é compreender detalhadamente uma experiência específica, a partir da interpretação dos dados coletados e da reflexão crítica sobre o contexto em que ocorreu.

Apresenta uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2013), busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando suas experiências, significados e contextos. Diferentemente de abordagens quantitativas, que se concentram na mensuração e na análise estatística de variáveis, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão profunda dos processos, das interações e das práticas vivenciadas, permitindo captar nuances, complexidades e dimensões subjetivas do cotidiano.

Essa perspectiva é, especialmente, adequada para estudos em Educação, pois possibilita analisar não apenas os resultados observáveis, mas as percepções, interpretações e motivações de professores e estudantes, oferecendo uma visão contextualizada das práticas pedagógicas e do impacto de intervenções educacionais.

A análise do campo empírico seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), permitindo decompor, organizar e reinterpretar as manifestações discursivas orais e escritas em unidades de significação, das quais emergiram categorias temáticas diretamente ancoradas no corpus analisado.

As principais categorias analíticas identificadas foram: (1) Docência Compartilhada, que analisou as observações realizadas pelo coordenador pedagógico sobre as práticas docentes; (2) Autorrelatos de Professores, que contemplou a autoavaliação e a reflexão crítica dos

docentes sobre suas próprias práticas; e (3) Relatos de Estudantes, que considerou as percepções dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem. Essas categorias permitiram compreender de forma integrada o funcionamento do projeto piloto, evidenciando pontos fortes, desafios e oportunidades de melhoria nas práticas pedagógicas, bem como os impactos na aprendizagem e na organização escolar.

Apesar de fornecer uma compreensão aprofundada da experiência analisada, a metodologia adotada apresenta algumas limitações. Por se tratar de um relato de experiência com abordagem qualitativa, os resultados não podem ser generalizados para outras escolas ou contextos educacionais, uma vez que refletem características específicas do ambiente investigado.

Além disso, a interpretação dos dados depende da subjetividade dos pesquisadores e dos participantes, o que pode influenciar a análise e a categorização das informações. Adicionalmente, limitações logísticas, como o tempo disponível para observações e entrevistas, e a adesão variável dos docentes e estudantes ao processo, podem ter impactado a amplitude e a profundidade dos dados coletados.

#### 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção tem por finalidade apresentar, analisar e discutir de maneira aprofundada os principais resultados decorrentes da implementação do Diagnóstico Práticas de Ensino. No contexto da EEMTI Antonio Geraldo de Lima, foram aplicados os três instrumentos centrais, sendo 13 de Docência Compartilhada, 15 Autorrelatos de Professores (estes foram aplicados em instrumental impresso e posteriormente digitado no sistema) e 150 Relatos de Estudantes (foram aplicados *online* no laboratório da escola).

A análise dos dados permitiu à equipe pedagógica da escola avaliar práticas comuns desenvolvidas e não desenvolvidas, associando-as ao desempenho acadêmico e às condições socioculturais dos estudantes.

Em relação às Práticas Desenvolvidas, observou-se que elas fortalecem a participação, o vínculo e a construção de sentido, por meio de: (1) recepção e acolhimento dos estudantes; (2) utilização de estratégias diversificadas

para engajar os alunos; (3) organização das aulas com etapas claras de abertura, desenvolvimento e fechamento; e (4) conexão entre os conteúdos trabalhados e o conhecimento prévio dos estudantes.

No que se refere às Práticas Não Desenvolvidas, constatou-se que a ausência dessas compromete a mediação, o envolvimento e a construção coletiva do conhecimento. Entre os pontos que merecem atenção destacam-se: (1) promoção da interação e da comunicação entre os estudantes para favorecer a aprendizagem colaborativa; (2) organização do espaço e do tempo de modo a permitir participação equitativa; (3) escolha adequada de recursos pedagógicos; e (4) retomada dos objetivos da aula, com registro de dúvidas e das aprendizagens alcançadas.

Nesse processo, o diagnóstico identificou práticas relevantes já enraizadas, como o planejamento estruturado da aula (2.2) e a relação entre conteúdos (3.2). No entanto, evidenciou lacunas significativas no quesito interação entre os alunos (1.4), o que dificulta

o compartilhamento de saberes e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

Sendo assim, após análise, a prática priorizada para intervenção foi a 1.4 que objetiva promover interação e comunicação entre os estudantes para aproveitar diferentes níveis de compreensão, favorecendo a construção da aprendizagem, devido ao seu impacto direto na aprendizagem colaborativa e na inclusão pedagógica, dialogando com os pressupostos teóricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018)

Para isso, foram levados em consideração os desafios internos e externos vivenciados em nosso contexto, sendo os principais: o tempo de aula reduzido em algumas disciplinas e a desmotivação estudantil, fruto da ausência de um Projeto de Vida bem estruturado. Externamente os desafios foram: a reduzida participação familiar, a violência urbana e a vulnerabilidade social que afeta diretamente a permanência dos estudantes na escola. Como pontuado no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 – Principais Causas dos Desafios Identificados na Aprendizagem**

Principais Causas	Desafios Identificados na Aprendizagem
Causas Internas	1. Carga horária de 1h/aula em alguns componentes, dificultando metodologias colaborativas; 2. Baixa motivação e apatia de parte dos estudantes; 3. Ausência de clareza quanto ao Projeto de Vida, perspectiva e metas pessoais.
Causas Externas	1. Ausência de apoio familiar; 2. Culturas locais que não priorizam escolarização; 3. Violência urbana e vulnerabilidade extrema; 4. Evasão e infrequência recorrentes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir do Quadro 1, observou-se que a prática priorizada se conecta diretamente ao projeto estruturante da escola: desenvolver o Projeto de Vida como instrumento de sentido, engajamento e permanência escolar.

Nesse contexto, a intervenção buscou articular ações que promovam reflexão individual e coletiva sobre objetivos pessoais e acadêmicos, favorecendo o protagonismo estudantil, a motivação intrínseca e a construção de estratégias para superar obstáculos internos e externos. Assim, espera-se que o fortalecimento do Projeto de Vida contribua para a melhoria do desempenho acadêmico, a redução da evasão e a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo, dialogando com Lima e Alves (2022).

Dentre as principais ações definidas, destaca-se "Para além dos sonhos, em busca de conquistas!". Essa

iniciativa tem como propósito recompor aprendizagens e fortalecer o engajamento dos estudantes por meio da construção do Projeto de Vida. Seus objetivos incluem: reduzir a evasão em 10%; fortalecer a aprendizagem colaborativa; promover acolhimento, escuta, motivação e protagonismo; e desenvolver nos estudantes um sentido de pertencimento, bem como a definição de metas e trajetórias pessoais.

As principais atividades desta ação envolvem: (1) Jornada Pedagógica e paradas reflexivas com gestão e PDT; (2) Oficinas de Projeto de Vida; (3) Palestras motivacionais e atividades de valorização da assiduidade; (4) Reuniões sistemáticas com lideranças, docentes, pais e coordenação; (5) Momentos de compartilhamento de sonhos e rotas de conquista.

Trata-se de uma ação integrada entre família, escola e rede, que visa à permanência escolar e à recomposição

de aprendizagens por meio do cuidado, do vínculo e do engajamento coletivo. Essa integração pressupõe a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo: professores, gestores, estudantes e familiares, articulando esforços para criar um ambiente escolar acolhedor, motivador e inclusivo.

Além de favorecer a aprendizagem acadêmica, a ação fortalece competências socioemocionais, promove a valorização da trajetória individual de cada estudante e estimula a construção de projetos de vida com sentido e propósito. Dessa forma, espera-se que a articulação entre os diferentes segmentos contribua para a redução da evasão, o aumento da assiduidade e o desenvolvimento de uma cultura escolar centrada no protagonismo estudantil, na colaboração e na equidade.

Dentre as práticas pedagógicas destacadas, ressalta-se o Projeto de Monitoria de Matemática "Ensino logo aprendo". Essa iniciativa foi desenvolvida como resposta aos resultados das avaliações diagnósticas e externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que evidenciaram defasagens significativas nas habilidades matemáticas em todas as séries do Ensino Médio. Estruturado com base em metodologias ativas e na aprendizagem cooperativa, o projeto tem como objetivo ressignificar o processo de aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento a partir da interação e do apoio entre pares.

Esta ação promove a recomposição das aprendizagens em Matemática, fortalecendo as habilidades avaliadas nos diagnósticos, a autonomia, a autoestima e o protagonismo dos estudantes. Nesse processo, as estratégias metodológicas incluem:

- Rotação por estações, com atividades diversificadas;
- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) com situações reais;
- Gamificação com o uso de ferramentas como *Kahoot*;
- Tutorias cooperativas com monitores/alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries mediando o aprendizado;
- Avaliação formativa e colaborativa, com devolutivas e autoavaliações.

Vislumbrando os aspectos relacionados à justiça curricular, ao PPP e à intersetorialidade, o diagnóstico possibilitou alinhar o PPP da escola às três dimensões da Justiça Curricular. Na Dimensão do Conhecimento,

destacam-se projetos de leitura, clubes, feiras e práticas integradoras que fortalecem aprendizagens críticas e contextualizadas. Como afirma Charlot (2000, p. 53), "[...] o saber é sempre saber do sujeito, construído por ele e para ele [...]", reforçando que aprender envolve relação com o mundo e construção de sentido.

A Dimensão do Cuidado manifesta-se na tutoria, no acolhimento e em ações de saúde, sustentabilidade e prevenção, garantindo atenção integral ao estudante. Esse entendimento dialoga com Freire (1996, p. 25), quando afirma que "[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...]", destacando que o cuidado é parte constitutiva da prática pedagógica.

Já a Dimensão da Convivência Democrática evidencia diálogo, mediação de conflitos e protagonismo juvenil. Dayrell (2007, p. 1110) afirma que "[...] a escola precisa reconhecer o jovem como sujeito de direitos e criador de cultura [...]", reforçando a importância de espaços de participação como grêmios, conselhos e assembleias.

O Projeto Piloto reafirma que justiça curricular significa assegurar condições reais e equitativas de aprendizagem, sobretudo em territórios marcados pela vulnerabilidade, alinhando-se ao documento da SEDUC (CEARÁ, 2022, p. 14), que destaca que "[...] equidade implica oferecer mais a quem mais precisa, garantindo condições justas de acesso ao conhecimento [...]". Projetos de leitura, tutoria, mediação de conflitos e participação estudantil reforçam equidade e protagonismo.

Em relação aos desafios e possibilidades identificados ao longo do processo, o diagnóstico evidenciou desafios estruturais e pedagógicos que impactam a ação docente e a aprendizagem, tais como: a falta de tempo para o planejamento coletivo e a necessidade de superar lacunas profundas de aprendizagem que exigem uma gestão do tempo pedagógico mais intencional.

Como afirma Tardif (2014, p. 56), "[...] o trabalho docente é atravessado por pressões institucionais que limitam a reflexão e a colaboração [...]", o que explica parte das dificuldades encontradas. Também se destacam resistências a temas sensíveis, bem como limitações de infraestrutura que dificultam práticas investigativas, aspectos apontados por Nóvoa (1992, p. 43), ao afirmar que "[...] a inovação pedagógica depende de condições

institucionais concretas, e não apenas de vontade individual [...].

Por outro lado, o diagnóstico revelou possibilidades significativas como o fortalecimento de um PPP vivo, ampliação da escuta pedagógica, integração curricular e crescimento do protagonismo juvenil. Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 1107) destaca que “[...] a escola que reconhece a voz do jovem produz pertencimento e sentido [...]”, reforçando a potência das práticas colaborativas. A articulação intersetorial também se mostrou promissora, ampliando redes de proteção e apoio aos estudantes, dialogando com Alves (2023).

Esses avanços refletem-se diretamente na implementação do Diagnóstico de Práticas de Ensino, que gerou impactos concretos na organização pedagógica. Para a gestão, ampliou-se a capacidade de leitura de dados e planejamento baseado em evidências, alinhado ao que Robinson, Hohepa e Lloyd (2009, p. 40) identificam como “[...] liderança com foco direto no ensino [...]”, a qual apresenta maior impacto sobre os resultados dos estudantes. Para os docentes, o projeto promoveu reflexão profissional e segurança para ajustar práticas, confirmando o que Freire (1996, p. 43) defende ao afirmar que “[...] a prática docente exige reflexão crítica permanente [...]”.

No que se refere aos estudantes, observou-se maior participação e sensação de pertencimento, além de melhoria no clima escolar. Tais evidências dialogam com as afirmações de Hattie (2012, p. 23), para quem “[...] o engajamento do aluno é um dos fatores de maior efeito na aprendizagem [...]”. Como resultado, a escola fortaleceu sua cultura colaborativa, avançando na compreensão e na operacionalização da Justiça Curricular e consolidando caminhos para permanência e aprendizagem com equidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do Projeto Piloto Diagnóstico de Práticas de Ensino na EEMTI Antônio Geraldo de Lima revelou-se um processo formativo robusto, capaz de articular reflexão docente, liderança pedagógica e promoção da Justiça Curricular em um território marcado por profundas vulnerabilidades sociais. Mais do que um conjunto de instrumentos avaliativos, o diagnóstico configurou-se como um dispositivo de desenvolvimento profissional que fortaleceu a cultura colaborativa da

escola, ressignificando práticas, ampliando a escuta e consolidando um ethos de corresponsabilidade pela aprendizagem.

Os resultados alcançados demonstram que a observação sistematizada, o diálogo qualificado entre gestão, docentes e estudantes, e a análise criteriosa das evidências produzidas constituíram elementos centrais para a reorganização pedagógica. O projeto possibilitou identificar com nitidez práticas consolidadas e lacunas estruturais, orientando intervenções intencionais, especialmente no campo da interação entre pares, compreensão essencial para o avanço da aprendizagem colaborativa e para o fortalecimento do protagonismo estudantil.

Além disso, a experiência evidenciou que iniciativas de melhoria contínua, quando ancoradas na realidade concreta da escola e articuladas ao Projeto Político-Pedagógico, potencializam ações que integram cuidado, conhecimento e convivência democrática, dimensões fundamentais da Justiça Curricular. As práticas desenvolvidas ampliaram o sentido de pertencimento dos estudantes, promoveram vínculos mais consistentes e fortaleceram a atuação docente como mediadora crítica e sensível às necessidades do território.

Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais, como o tempo insuficiente para planejamento coletivo, limitações de infraestrutura e fragilidades na motivação discente, fortemente atravessadas pelas condições socioeconômicas locais. Esses desafios, porém, reforçam a urgência de políticas públicas contínuas e intersetoriais que assegurem condições equitativas de aprendizagem.

No que se refere às perspectivas de pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação de estudos que investiguem a efetividade de diagnósticos pedagógicos contínuos em territórios vulneráveis, comparando diferentes metodologias de acompanhamento docente e seu impacto na aprendizagem. Também se mostra promissora a realização de pesquisas longitudinais que analisem como intervenções baseadas em evidências, como a priorização de práticas colaborativas e a consolidação do Projeto de Vida, influenciam trajetórias escolares, permanência e engajamento dos estudantes. Tais estudos podem contribuir para o aprimoramento das políticas de formação docente e

para o fortalecimento da Justiça Curricular em redes públicas de ensino.

Conclui-se, portanto, que o Diagnóstico de Práticas de Ensino contribuiu significativamente para o aprimoramento da prática docente, a qualificação da gestão pedagógica e a construção de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva. A experiência demonstra que processos formativos sustentados em evidências, diálogo e reflexão crítica constituem caminhos potentes para fortalecer a qualidade social da educação e garantir que cada estudante tenha acesso a condições reais de aprender, permanecer e projetar um futuro possível.

Para fins de continuidade, sugere-se o aprofundamento de estudos que analisem a implementação do Diagnóstico de Práticas de Ensino em diferentes contextos escolares e territoriais, considerando variáveis como modalidade de ensino, perfil

socioeconômico dos estudantes e arranjos de gestão pedagógica. Investigações comparativas entre escolas participantes e não participantes do projeto podem contribuir para identificar impactos específicos do diagnóstico na melhoria das práticas docentes e nos resultados de aprendizagem.

Ademais, recomenda-se a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem os efeitos das intervenções pedagógicas ao longo do tempo, especialmente, no que se refere à permanência escolar, ao engajamento estudantil e à consolidação de práticas colaborativas. Estudos que articulem o diagnóstico pedagógico às políticas de formação continuada e à Justiça Curricular se mostram relevantes, na medida em que, podem subsidiar o aprimoramento de políticas públicas educacionais voltadas à equidade e à qualidade social da educação nas redes públicas de ensino.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, S. C. Educação no Brasil: percurso histórico e os novos caminhos na promoção da cidadania global. **Revista Docentes**, v. 8, n. 22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/540>. Acesso em: 13 out. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Documento em PDF. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Política de Justiça Curricular do Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2022.

DAYRELL, J. **Juventude e escola**: sentidos e significados atribuídos à experiência escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.

ELMORE, R. **Instructional Rounds in Education**: A Network Approach to Improving Teaching and Learning. Cambridge: Harvard Education Press, 2010.

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

HALLINGER, P.; MURPHY, J. Assessing the instructional management behavior of principals. **Elementary School Journal**, v. 86, n. 2, p. 217–247, 1985. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/461445>. Acesso em: 20 nov. 2025.

HATTIE, J. **Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**. London: Routledge, 2012.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão Escolar para Equidade: Práticas, indicadores e metodologias**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1r\\_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBl4yWymgbM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1r_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBl4yWymgbM/view?usp=sharing). Acesso em: 12.dez. 2025.

LIMA, I. B. de; ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio**. Fortaleza: EdUECE, 2022. *Ebook*. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/home/servicos-e-informativos/livros-acesso-aberto/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINTROP, H.; ÓRDENES, M.; MADEIRO, M. **Educação por evidências: o ciclo de investigação como estratégia de melhoria**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. **School leadership and student outcomes: Identifying what works and why**. Wellington: Ministry of Education, 2009.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



# A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NA INDUÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ

Daniel Martins Braga<sup>1</sup>  
Elcimar Simão Martins<sup>2</sup>  
Osmar Hélio Alves Araújo<sup>3</sup>

## *The role of school coordination in teacher induction in state public schools of Ceará*

### **Resumo:**

O estudo objetiva compreender as possibilidades e os desafios da atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará, fundamentado em autores como Wong (2020), Roldão, Reis e Costa (2012), que concebem a indução como etapa do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, realizada em três escolas vinculadas à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), com a participação de sete coordenadores escolares. Os dados foram construídos por meio de levantamento bibliográfico, questionário *online*, entrevista semiestruturada e análise de documentos institucionais da SEDUC-CE e das escolas-campo. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), evidenciou que os participantes reconhecem a importância do ingresso na carreira docente; entretanto, não existem práticas de indução sistematizadas e institucionalizadas nas escolas investigadas. Ficando esse processo sob a responsabilidade de cada coordenador escolar, ocorrendo de forma diversificada, pontual, aleatória ou, por vezes, inexistente. Diante dessas fragilidades, apresenta-se a "Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante", com ações pedagógicas voltadas à promoção de experiências acolhedoras, democráticas e colaborativas desenvolvidas pela coordenação escolar.

**Palavras-chave:** Coordenação escolar. Docente iniciante. Indução profissional docente.

### **Abstract:**

*The study aimed to understand the possibilities and challenges of school coordination in the professional induction process of beginning teachers in the state public education system of Ceará, based on authors such as Wong (2020) and Roldão, Reis and Costa (2012), who conceive induction as a stage of teachers' professional development. This qualitative study was characterized as a case study and conducted in three schools linked to the Ceará State Department of Education (SEDUC-CE), with the participation of seven school coordinators. Data were generated through a literature review, an online questionnaire, semi-structured interviews, and analysis of institutional documents from SEDUC-CE and the participating schools. Content analysis, according to Bardin (2011), showed that participants recognize the importance of entry into the teaching career; however, there are no systematized or institutionalized induction practices in the schools investigated. As a result, this process is left to the responsibility of each school coordinator and occurs in a diversified, occasional, random, or, at times, nonexistent manner. In view of these shortcomings, the Pedagogical Principles Handbook: Strategies for the Professional Induction of Beginning Teachers is presented, comprising pedagogical actions developed by school coordination aimed at promoting welcoming, democratic, and collaborative experiences.*

**Keywords:** School coordination. Beginning teacher. Teacher professional induction.

1. Doutorando em Educação e Ensino – PPGEN/Uece. Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE. E-mail: daniel.braga@prof.ce.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4769-9595>.

2. Doutor em Educação Brasileira – UFC. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab. E-mail: elcimar@unilab.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>.

3. Doutor em Educação – UFPB. Professor da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: osmar.araujo@ufpi.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto constitui uma síntese da dissertação intitulada "A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará" (Braga, 2024a), defendida no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, doravante denominado PPGEF IFCE/UNILAB. Investigou-se a atuação da coordenação escolar<sup>4</sup> no processo de indução profissional de docentes iniciantes.

O estudo apresenta, ainda, um produto educacional denominado de "Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante" (Braga, 2024b), na qual são sugeridas ações voltadas à implementação, no contexto escolar, de práticas pedagógicas sistematizadas de indução profissional. Essas são desenvolvidas pela coordenação escolar em articulação com o docente iniciante, expressando o compromisso de potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais.

Perrelli *et al.* (2013), afirmam que o exercício docente é uma tarefa complexa e desafiadora. As múltiplas demandas, oriundas dos sistemas e redes de ensino, da gestão escolar, dos estudantes, das famílias, entre outras, mudam em ritmo cada vez mais acelerado. Considera-se, baseado nesse entendimento, que, por melhor que seja o curso de formação inicial de magistério, o educador estará inacabado para a atuação na profissão. A realidade o desafiará permanentemente a desconstruir-se e construir-se.

A formação inicial de professores é considerada por Pimenta (2005, p. 7) repleta de limitações, "[...] que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente, em cursos nos quais a didática e as metodologias são meros discursos técnicos sobre o ensinar". Huberman (1995) trata a entrada na carreira como um momento de "exploração" em que os

professores realizam uma investigação da profissão e experienciam vivências marcadas pela necessidade de "sobrevivência" e "descobertas".

É comum o docente iniciante enfrentar situações que a formação inicial não o prepara a contento, enfrentando o que muitos autores como Huberman (1995), Silva (1997) e Tardif (2014) chamam de "choque da realidade". Essas questões podem ocasionar prejuízos na construção da identidade docente dos iniciantes, podendo acarretar até mesmo a desistência da carreira, o que é frequente na primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores.

Nessa trama, existe a importante figura do coordenador pedagógico<sup>5</sup> que, para Placco, (inserir nota de rodapé) Almeida e Souza (2011), possui atribuições de articulador, formador e transformador. Quando articulador, faz com que o grupo docente atue coesamente, apesar das particularidades; quando formador, tem a possibilidade de auxiliar o docente em sua prática pedagógica, colaborando com o aprofundamento e o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados aos objetivos da escola; quando transformador, viabiliza reflexões sobre a realidade do estabelecimento de ensino, possibilitando mudanças quando necessárias. Percebe-se, então, a necessidade de ações colaborativas do coordenador direcionadas também ao docente iniciante.

Desse modo, o estudo tem essa liderança como figura principal e propõe como questão central da atividade investigativa: quais as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará? A partir desse questionamento, o objetivo geral do estudo foi compreender as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará.

A justificativa social da pesquisa está relacionada às reflexões sobre a atuação desse profissional junto ao docente que está iniciando a sua trajetória na carreira, pois suas necessidades ímpares de acompanhamento para vivenciar e superar os conflitos e desafios

4. Denominação utilizada pela SEDUC-CE desde o Decreto estadual n° 29.451, de 24 de setembro de 2008.

5. Os termos "coordenação pedagógica" e "coordenador pedagógico" serão empregados quando os autores da pesquisa se referirem a qualquer contexto educacional fora do estado do Ceará; apresentar citações provenientes do levantamento bibliográfico consultado que utilizam essas mesmas nomenclaturas.

carecem de apoio para a reafirmação da escolha profissional, da prática pedagógica potencializada e do aperfeiçoamento técnico e também pessoal, tudo isso desenvolvido no ambiente da escola e proporcionado pelo coordenador escolar.

A investigação tem sua relevância ao fomentar uma discussão sobre o objeto de estudo em questão, e refletir sobre responsabilidades, oportunidades e desafios enfrentados pela coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes. Assim, contribuindo para que este gestor compreenda melhor o seu papel e se sensibilize cada vez mais com o profissional recém-inserido no magistério.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa apresenta uma organização textual que parte, inicialmente, dos aspectos históricos e legais do surgimento e constituição do cargo de coordenador pedagógico no Brasil e no Ceará; em seguida, do papel atual desse agente, no contexto escolar, na rede pública estadual de ensino do Ceará; e, por fim, das práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes.

Segundo Roman (2001), não é simples delinear a trajetória daquilo que atualmente se compreende como coordenação pedagógica, uma vez que a constituição histórica dessa função no Brasil é marcada, desde suas origens, pela multiplicidade de atribuições e pelas transformações ocorridas ao longo do ensino brasileiro. A função tem sua gênese nas práticas de supervisão escolar desenvolvidas em períodos anteriores no país. Nessa perspectiva, Saviani (2008) afirma que a coordenação pedagógica configura-se como um desdobramento histórico e uma evolução da supervisão escolar.

Ao longo de sua trajetória histórica, suas atribuições passaram por sucessivas transformações, o que tem contribuído para uma indefinição de seu papel no contexto escolar. Segundo Sousa Júnior e Silva (2019), as mudanças nas tarefas atribuídas a esse profissional resultaram, na contemporaneidade, em incertezas quanto à sua função específica, configurando uma "[...] indefinição dos atributos inerentes ao cargo" (p. 63) e uma espécie de "crise de identidade" (p. 69).

Santos (2016) indica a existência de diversas denominações para a função da coordenação pedagógica no Brasil, como: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. A SEDUC-Ce, por exemplo, a partir do Decreto estadual nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, utiliza a nomenclatura coordenação escolar, mas já utilizou supervisor escolar, professor coordenador de ensino e coordenador pedagógico para designar o mesmo profissional.

De acordo com Libâneo (2004), o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental ao viabilizar, interagir e articular o trabalho pedagógico, atuando diretamente com professores, alunos e famílias. Ao lado dos professores, sua principal função é oferecer apoio didático-pedagógico, promovendo uma reflexão sobre as práticas de ensino e auxiliando na criação de estratégias que incentivem a aprendizagem dos estudantes.

No estado do Ceará, as suas atribuições são orientadas por diretrizes institucionais da SEDUC-CE, como a Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico, que afirma que as "[...] horas-atividade previstas na carga horária dos professores destinadas ao planejamento, formação contínua e preparação de materiais didático-pedagógicos, na escola" devem acontecer sob a orientação da coordenação escolar (Ceará, 2013, p. 3).

Outros documentos são o Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em Tempo Integral, lançado em 2017, e o Modelo de Regimento Escolar, um documento socializado em 2020, de referência para que cada instituição de ensino elabore o seu próprio regimento. Na subseção que trata da função da coordenação escolar, o Modelo a descreve como uma instância responsável por integrar e articular as ações pedagógicas e didáticas na escola, desempenhando o papel de agentes de reflexão e intervenção no processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com as diretrizes da proposta pedagógica da instituição (Ceará, 2020).

A Lei estadual nº 17.986, de 24 de março de 2022, estabelece entre as responsabilidades do coordenador escolar o acompanhamento da execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico – PPP, além de executar outras ações conforme orientações do diretor escolar. Já o Decreto estadual nº 35.048, de 14 de dezembro de 2022, atribuiu-lhe algumas responsabilidades

semelhantes e outras distintas das anteriormente previstas.

O coordenador pedagógico deve concentrar seus esforços, de forma prioritária, na dimensão pedagógica da escola, prestando apoio aos docentes em suas práticas. Para Almeida e Silva (2020, p. 54), estes são os “[...] principais agentes formadores dos professores em cada escola”. Nesse contexto, torna-se fundamental o suporte por meio de ações colaborativas e formativas, que também atendam ao processo de indução e ao desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes. A inserção na carreira do magistério é um momento repleto de descobertas, dúvidas, ansiedades e outros sentimentos que podem gerar sensações desfavoráveis para esses profissionais.

Para ajudar os docentes iniciantes a superar essas dificuldades, o coordenador pedagógico deve realizar um acompanhamento orientador, levando em consideração as particularidades dessa fase. Esse processo de acompanhamento é entendido como indução profissional docente, que Wong (2020, p. 3) define como “[...] processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos” e André (2012, p. 115) descreve como um momento de “[...] suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”.

Castro (2022, p. 64) conceitua a indução docente como “[...] um processo formativo institucionalizado, ocorrido no período de inserção na carreira docente, caracterizado por ações de apoio, acompanhamento e acolhimento do professor iniciante”. Da mesma forma, Roldão, Reis e Costa (2012, p. 445) apontam que as práticas de indução visam “[...] proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores em início de carreira durante, pelo menos, um ano letivo”. Desse modo, com ações formativas, de acompanhamento e de orientação, a indução profissional docente se mostra eficaz para o desenvolvimento do docente iniciante.

Salienta-se que esse profissional, no início da carreira, demanda maior atenção por parte do coordenador pedagógico, que acompanhará de perto suas primeiras experiências na escola, tanto nas interações com seus colegas quanto nas práticas pedagógicas. Portanto, esse docente em início de carreira precisa de um acompanhamento sistemático e individualizado que o ajude a refletir sobre suas práticas, aprofundar seus

conhecimentos e superar os conflitos de maneira construtiva.

### 3 METODOLOGIA

Adotou-se para a pesquisa a abordagem qualitativa dos dados, dividindo-se em três etapas, conforme Minayo (2007): a exploratória; o trabalho de campo; e a análise e tratamento do material empírico e documental. De acordo com os objetivos da pesquisa, esta possui natureza exploratória, visto que proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e o tema investigado (Gil, 2010). Metodologicamente, é caracterizada como um estudo de caso que, conforme explica André (2013), possibilita a descrição de ações e comportamentos, captação de significados, análise de interações, compreensões de linguagens, estudos de representações sem a desvinculação do contexto em que se manifesta.

O campo de estudo se deu no âmbito de três estabelecimentos escolares de ensino médio da rede pública estadual, situados na sede do município de Canindé-CE e vinculados à 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 7, que possuíam em seu quadro profissional docentes com no máximo três anos atuando na carreira do magistério, e participaram da pesquisa sete coordenadores escolares lotados nas respectivas escolas-campo.

Os dados foram obtidos por meio da combinação das seguintes estratégias de aproximação com a realidade: levantamento bibliográfico; aplicação de um único questionário *online*, elaborado na plataforma digital *Google Forms* e respondido individualmente por cada participante; realização de uma única entrevista semiestruturada, conduzida de forma individual com cada participante; e análise de documentos institucionais elaborados pela SEDUC-CE e por cada um dos estabelecimentos de ensino integrantes do estudo. Após a coleta dos dados, utilizando-se do método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2011), eles foram devidamente organizados, examinados e discutidos, no intuito de uma sólida compreensão acerca das informações alcançadas.

Dessa forma, as respostas ao questionário *online* e as declarações feitas durante a fase de entrevista foram analisadas. Os resultados foram correlacionados as fundamentações teóricas presentes na literatura. A

partir disso, estabeleceu-se as seguintes categorias de análise:

1. Identificação pessoal;
2. Identificação profissional;
3. Tempo no magistério e na coordenação escolar;
4. Fase de entrada na carreira docente;
5. Formação profissional para atuar na coordenação escolar;
6. Compreensão sobre a função da coordenação escolar;
7. Atribuições da coordenação escolar no cotidiano;
8. Interação e práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação escolar junto ao docente iniciante.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dentre os diversos resultados, destacam-se a compreensão dos coordenadores escolares acerca do período inicial do magistério na trajetória profissional docente; as práticas de indução profissional por eles desenvolvidas; as experiências vivenciadas junto aos docentes iniciantes; bem como os desafios e as possibilidades para a efetivação de interações sistematizadas entre esses sujeitos.

São apresentadas afirmações, como: o quão importante é esse momento inicial na vida do docente que ingressa no magistério, indo ao encontro dos pensamentos de Tardif (2014); os sentimentos encorajadores e amedrontadores que atravessam essa fase profissional; a qualidade da preparação ofertada durante a formação inicial; os participantes destacam, ainda, ser esse um momento de descobertas e superações, sendo assim, um período, inclusive, experimental. Declarações essas que validam o que dizem García (1999), Huberman (1995), Nóvoa (2000), Silva (1997), entre outros estudiosos sobre o assunto.

Algumas práticas de indução profissional desenvolvidas pelos participantes são: apresentação da cultura escolar; acolhimento; diálogo permanente para alinhamentos, orientações e trocas de experiências; planejamento conjunto; integração do docente iniciante junto aos demais membros da equipe docente; acompanhamento observacional em sala de aula e *feedbacks*.

Quanto às experiências bem-sucedidas com os docentes iniciantes, três coordenadoras escolares

ressaltam a importância das trocas de experiências, do compartilhamento de materiais didáticos e do apoio em eventos escolares como estratégias que geraram efeitos positivos nas relações interpessoais. Uma delas compartilha sua satisfação em trabalhar com esse perfil de docente, mencionando que, ao acompanhar seu crescimento profissional, sente-se feliz.

No que se refere aos desafios para a promoção de práticas de indução profissional consistentes junto aos docentes iniciantes, um dos coordenadores reconheceu que esse é um ponto fraco em sua atuação, embora não tenha detalhado os motivos.

Em relação à implementação de práticas eficazes de indução profissional, os dados da pesquisa indicam que a ausência de uma identidade profissional consolidada no cargo de coordenador escolar fragiliza essa prática pedagógica. Além disso, observa-se a falta de incentivo por parte da SEDUC-CE para que os coordenadores participem de formações continuadas específicas voltadas à indução profissional, o que compromete a sistematização e a efetividade das ações de acolhimento e o acompanhamento dos docentes iniciantes.

Constatou-se, ainda, a escassez de programas de desenvolvimento continuado, direcionados ao fortalecimento da atuação desses profissionais a partir das necessidades concretas de seu cotidiano. Quando tais formações são ofertadas, geralmente não há consulta prévia sobre as demandas reais dos coordenadores, o que limita a organização de momentos de aprendizagem significativos e alinhados à prática profissional. Ademais, a carga horária insuficiente destinada ao planejamento docente compromete a realização de ações de desenvolvimento profissional, considerando a elevada quantidade de demandas enfrentadas tanto pelo coordenador escolar quanto pelo docente iniciante.

#### 5 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com Freire, Rocha e Guerrini (2017), um produto educacional não se trata de uma receita pronta para ser ensinada ou repassada, mas sim de uma ferramenta orientadora das possibilidades existentes, considerando o que se planeja atingir conforme o contexto e os sujeitos a quem ele se destina.

As problemáticas identificadas no contexto escolar, aliadas ao referencial teórico analisado, subsidiaram a elaboração do produto educacional intitulado "Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante" (Braga, 2024b). A cartilha foi concebida a partir da constatação de que os sete coordenadores escolares participantes da pesquisa não desenvolvem práticas institucionalizadas e sistematizadas de indução profissional junto aos docentes iniciantes nas escolas em que atuam, o que faz com que esse processo ocorra de maneira diversa ou, até mesmo, sequer aconteça.

O produto educacional confeccionado é constituído por um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas pela coordenação escolar junto aos docentes iniciantes, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais, como: acolhimento introdutório, ambientação à cultura organizacional escolar, integração junto aos pares, formação continuada em serviço na escola, momento de estudo e planejamento pedagógico e acompanhamento observacional em sala de aula (Braga, 2024b).

A cartilha não cogita ditar uma ordem de como os coordenadores escolares atuarão perante os docentes iniciantes. Configura-se, na verdade, como uma ferramenta que suscita reflexões sobre as implicações que envolvem esses atores nessa relação de saberes, ensino e formação no contexto escolar, mais precisamente na fase de entrada na carreira do magistério, objetivando a implementação de práticas pedagógicas sistematizadas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação escolar junto aos docentes iniciantes.

Vale destacar a importância da construção desse produto educacional, conjugando a relação entre os saberes da experiência dos participantes da pesquisa e os saberes teóricos sobre o objeto estudado. Sendo assim, a cartilha é uma possibilidade de integração entre o teórico e o prático, entre o prescrito e o vivido, para a implementação na rotina escolar, a partir do que apresenta em seu conteúdo.

A cartilha é estruturada em: Apresentação dos autores e da obra; Sumário, localizando os conteúdos nas suas respectivas páginas; Unidade 1 – Coordenação pedagógica ou escolar? Como chamar?; Unidade 2

– É para coordenar o quê? Quem? Onde? Quando?; Unidade 3 – O docente iniciante e a fase de entrada na carreira; Unidade 4 – O coordenador pedagógico e a prática de indução profissional junto ao docente iniciante; Unidade 5 – Estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante e Referências (Braga, 2024b).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão versa sobre a atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes em início de carreira na Educação Básica. Evidencio-se o quanto esse período inicial é importante e merece um olhar especial por parte dos que compõem a escola, tendo em vista as diversas complexidades que o atravessam e que cabe ao coordenador escolar. Este é o principal responsável pelos processos pedagógicos na escola, assumindo o trabalho de oferecer suporte pedagógico sistematizado junto ao profissional iniciante.

Constatou-se que os sete coordenadores escolares participantes da pesquisa realizada nas três escolas situadas no município de Canindé-CE, pertencentes à CREDE 7, não dispõem de práticas institucionalizadas e sistematizadas no que se refere ao processo de indução profissional de docentes iniciantes nessas unidades escolares. Dessa forma, essa condução fica a cargo de cada coordenador escolar, podendo ocorrer ou não de maneira diversificada, pontual, aleatória ou até mesmo nem acontecer. Razão pela qual a "Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante" (Braga, 2024b) propõe ações para fomentar essa dinâmica.

A análise sobre essa temática não deve se esgotar nesse estudo, pois as questões relacionadas à atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes da Educação Básica em início de carreira necessita de aprofundamento para que se possa vislumbrar, cada vez mais, alternativas para a contínua formação profissional e a consolidação dessas práticas pedagógicas nas escolas, minimizando assim, fragilidades nesse processo.

## REFERÊNCIAS

---

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, [S. l.] v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, D. M. **A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará**. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente). Curso de Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Redenção, 2024a. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6196>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- BRAGA, D. M.; MARTINS, E. S.; ARAÚJO, O. H. A. **Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante**. 52 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) – Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Redenção, CE, 2024b. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6057>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- CASTRO, I. M. de S. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos**. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em 2022) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106580>. Acesso em: 24 maio 2023.
- CEARÁ. **Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 1 out. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081001/do20081001p01.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.
- CEARÁ. **Decreto nº 35.048, de 14 de dezembro de 2022**. Altera a estrutura organizacional e aprova o regulamento da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 15 dez. 2022. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20221215/do20221215p01.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.
- CEARÁ. **Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022**. Dispõe sobre as denominações e atribuições gerais dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do estado no âmbito do poder executivo estadual. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 24 mar. 2022. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220324/do20220324p01.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Modelo de Regimento Escolar 2020**. Fortaleza: SEDUC/SEB, 2020.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o suporte pedagógico**. Fortaleza: SEDUC, 2013. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha\\_atualizada\\_07\\_01\\_2013.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha_atualizada_07_01_2013.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.
- FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. de F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 375-390, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 6 dez. 2023.

- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIMA, D.; ALMEIDA, G. V. O.; SILVA, A. V. L. da. Devolutiva pedagógica sobre o ensino de língua portuguesa com coordenadores escolares na CREDE 15. **Revista Docentes**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 54-62, 2020. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/261>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- MINAYO, M. C de S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2000.
- PERRELLI, M. A. de S.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D.; REBOLO, F. Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 35-46, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/544>. Acesso em: 6 dez. 2023.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In*: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 227-288. Disponível em: [https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_2.pdf](https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf). Acesso em: 5 maio 2023.
- ROLDÃO, M. do C.; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-457, set 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362012000300002](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300002). Acesso em: 7 jul. 2023.
- SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. *In*: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997. p. 51-80.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROMAN, D. M. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um estudo de caso etnográfico. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08082006-150737/pt-br.php>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- SANTOS, E. C. **O coordenador pedagógico e seu papel no contexto escolar**: o que dizem os docentes. 2016. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404382/SANTOS%3B+LEA-O+-+2016.2.pdf/a0fc0bae-d7a5-4e97-9f77-4f59aa4016de>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA JUNIOR, T. G. de; SILVA, H. G. da. O trabalho do coordenador gerando impactos positivos nos resultados escolares: um estudo de caso. **Revista Docentes**, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 2019. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/83>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 12 dez. 2023.

# Entrevista

## **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM MOVIMENTO: ENTREVISTA COM TEREZA SANDRA LOIOLA VASCONCELOS**



Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Educadora, pesquisadora e mamãe do Raoni. Doutora em Geografia pela UECE. Professora dos cursos de Graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) da UECE desde 2016. Coordena o Laboratório de Prática de Ensino e Pesquisa em Geografia (LAPEGEO), desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão. Desenvolve pesquisa voltada à escola-território, formação socioespacial, entre outros temas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8266-3956>

Foi em uma manhã de segunda-feira, quando estive no Campus Itaperi da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nas dependências do Laboratório de Prática de Ensino em Geografia (LAPEGEO) para entrevistar a professora Tereza Sandra Loiola Vasconcelos, que exerce a docência nesta instituição desde o ano de 2016, trabalhando com o ensino, a pesquisa e a extensão nos cursos de Geografia. Ao longo de sua trajetória, trabalhou e estagiou em escolas públicas e, ao chegar na Universidade se dedica aos estudos sobre: a formação e a reestruturação socioespacial do Ceará; a categoria escola-território; aos movimentos socioespaciais; a formação docente; a Geografia escolar; a Educação do Campo; a Educação Escolar Indígena, entre outros temas. No diálogo, a professora revisitou memórias da sua formação inicial e continuada, situou as concepções e vivências coletivas nos espaços formativos que coordena, bem como assinalou os fundamentos que conduzem o seu modo de ensinar e de aprender e as suas proposições na Educação Geográfica. Diante da relevância desta trajetória para a formação do professorado de Geografia do Ceará, buscou-se destacar uma Educação Geográfica em Movimento exercida por Tereza Vasconcelos, com sentidos e significados para as práticas de ensino do ontem, do hoje e do amanhã, a fim de que cada docente se enxergue, se situe, se encontre e se inclua.

1. Rosilene Aires - Doutora em Geografia pela UFC. Professora da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUCCE). Editora da Revista Docentes da SEDUCCE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0816-6243>

2. Suiane Costa Alves - Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora de Química na SEDUCCE, integrando a equipe da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM). Compõe o Conselho Editorial Científico e a Comissão Editorial Associada da Revista DoCEntes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9103-617X>.

**Revista Docentes:** iniciando a nossa conversa com a professora Tereza Sandra, que é mãe, autodeclarada mulher branca, Educadora...

**T.S.L.V:** Primeiramente, agradecer o convite da professora Rosilene em nome da Revista Docentes da Seduc. Me chamo Tereza Vasconcelos, sou professora dos cursos de Geografia da UECE, no Campus Itaperi, em Fortaleza. Sou uma mulher branca, estou de blusa preta, mangas compridas, uso óculos de grau, cabelos nos ombros e ondulados de cor preta e tenho olhos pretos. Sou mãe e sou pesquisadora do ensino de geografia, atuando nessa temática ao longo dos últimos anos e tenho Mestrado e Doutorado em Geografia pela UECE.

**Revista Docentes:** Gostaria de propor uma visita às suas memórias em relação às práticas de ensino, daquelas pessoas que contribuíram para a sua formação. Algo que lhe marcou nessa trajetória universitária ou na sua trajetória escolar?

**T.S.L.V:** Bom, eu concluí a graduação em 2007, fui estudante durante esse período do curso noturno, sou licenciada, antes de ser Mestre em Geografia, inclusive, com muito orgulho da minha formação. Na Educação Básica, na realidade, estudei em escolas privadas do bairro, mas estudei, também, em algumas escolas públicas, como a

EEMTI Jenny Gomes, localizada no bairro da Aerolândia. Entrei no curso de Geografia no ano de 2002, no semestre 2002.2. Concluí em 2007 e, logo em seguida, ingressei no mestrado em Geografia da UECE, com orientação do professor Luiz Cruz Lima. Foi uma graduação muito difícil, como é para a maioria dos estudantes que precisam trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. E, apesar dessas dificuldades, obtive oportunidades de aprendizado e de amizades. Um dos conhecimentos, foi aquele escolarizado ou formativo, na perspectiva do conteúdo teórico duro. Além disso, destaco a oportunidade de formação política, de politização, que eu guardo com mais força numa universidade pública, gratuita, e referenciada.

**“Foi uma graduação que ainda hoje resguarda muitos elementos desse passado. Feita e construída pelos filhos da classe trabalhadora.”**

Temos, no presente, alguns resquícios desse passado. Obviamente que muita coisa mudou, mas essa identidade da formação de professores de um curso noturno, em que pude me formar e me construir, reconstruir como ser humano, como cidadã e professora. Ou seja, uma graduação vinculada à formação de professores da classe social específica, e eu diria mais, inclusive, que tem uma forte

perspectiva racial, racializada e, também, de gênero. Haja vista que no turno da noite, majoritariamente são estudantes homens. Temos um grande desafio na perspectiva de gênero, da entrada e, sobretudo, da permanência de mulheres no curso noturno. O Bacharelado é diurno, mas como eu tô falando da minha graduação específica, que foi na licenciatura da noite, eu tô me referindo a ela. Tenho lembranças desse processo de conscientização política, dos trabalhos de campo, da minha vontade de realizar pesquisa, diante dos desafios. Consegui realizar uma graduação que conciliou o trabalho formal e os estudos nesse processo.

**Revista Docentes:** Ao ingressarmos no curso superior de Geografia, no seu caso da licenciatura, um curso noturno com as características que você ressaltou. Cito atividades teórico-práticas como os estágios, os eventos, as apresentações que você fez ao longo da sua formação. Poderia citar alguma atividade que contribuiu para a sua trajetória e prática, ou que tem como referência para conduzir processos formativos?

**T.S.L.V:** A atividade obrigatória da licenciatura, ainda hoje são os estágios supervisionados. Que são componentes curriculares obrigatórios durante o processo de formação. A minha graduação embora seja de 2002, é do fluxo

curricular de 1983. Perceba a defasagem de fazer uma graduação nos anos 2000 com as particularidades de virada do século em um currículo formado na década de 80, já que minha matriz curricular era de 83. No estágio supervisionado, vale destacar, que nos anos atuais, não tínhamos a mesma identidade, corpo teórico, prático, a organização curricular e a carga horária especificamente. Os estágios eram realizados no final do curso conforme o modelo 3+1. Essa não era uma realidade apenas da Geografia da UECE, mas de outras Licenciaturas no Brasil nesse formato. Nos três primeiros anos tínhamos disciplinas específicas da Geografia: Geografia Agrária, Geografia Econômica, Geografia das Indústrias por exemplo e, apenas no último ano, se concentravam disciplinas didático-pedagógicas. Isso era muito prejudicial porque acabava afastando a formação do principal campo de atuação da licenciatura que é a escola. Essa foi uma das mudanças paradigmáticas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as Licenciaturas, por isso que eu não fui contemplada na minha graduação. Somente a partir das reformas educacionais dos anos 2000 é que foram implementadas mudanças em todo o Brasil. Assim, o estágio não se configurou, lamentavelmente, em um elemento que eu possa considerar solidificado na minha formação. Ainda que eu tenha realizado a prática numa escola pública com uma professora supervisora, a professora Fábiana Santos, da Escola Municipal Projeto Nascente, quem me deu todo o acompanhamento e o aparato. Destaco ela, porque eu como professora de estágio, considero a importância da parceria entre a escola e Universidade.

Porém naquele momento, até por conta das exigências das DCNs, não se tinha o mesmo aparato teórico, epistemológico, prático que temos hoje. Nessa lacuna, por outro lado, tínhamos outros elementos que endossaram o processo da formação. A organização dos estudantes que realizavam mobilizações e discussões politizadas, por meio do Diretório Central dos Estudantes, o DCE, e do Centro Acadêmico de Geografia, o CA. Eu não fazia parte direta, mas tinha alguns amigos e amigas que faziam. Eu participava de atividades desde muito cedo. Foram encontros de estudantes com discussões sobre pesquisa, ensino e extensão, embora naquele momento não tivesse a conscientização desse processo, eu já participava. Além disso, os trabalhos de campo fortaleceram a perspectiva do espaço geográfico, do território e das territorialidades tendo como premissa:

**"A necessidade da prática vinculada à teoria, que foi muito forte no nosso curso."**

É aquilo que eu falei no início, sobre a dimensão da formação vinculada ao curso noturno, do qual eu fiz parte. Despertou inquietações com as questões trazidas em sala de aula e críticas voltadas às abordagens teóricas e metodológicas dos docentes da própria instituição. A condição em que se encontrava como estudante e trabalhadora do curso da noite, fez com que a perspectiva politizada se sobressaísse. O que ainda hoje faz com que a UECE se destaque em outras universidades como formadora de sujeitos críticos, politizados, compreensivos do seu papel diante da sociedade. Se por

um lado destaquei uma lacuna, por outro, resaltei alguns elementos/atividades que fortaleceram a minha trajetória.

**Revista Docentes:** Diante da sua participação em eventos e mobilizações, dentro do campo da Geografia como um todo. Estava próxima aos movimentos socioespaciais e dos estudos da formação socioespacial. E na sua prática profissional de professora e pesquisadora da Geografia, você tem se dedicado a formar e a conduzir processos de pesquisa e construir um arcabouço teórico-metodológico e didático-pedagógico sobre a categoria que nós da Educação Básica, temos interesse que é a categoria de escola-território. Dando uma dimensão, sobretudo, geográfica à escola. Pergunto como você vem enxergando, a partir da sua atuação e das pesquisas, que escola é essa?

**T.S.LV:** Essa pergunta é interessante porque me faz refletir que a perspectiva da escola-território já existia em mim muito antes dessa formulação que, na verdade, está em construção. É importante mencionar que essa é uma categoria em construção, em movimento, assim como, estamos em movimento nessa dimensão espaço-temporal. Então, nesse processo de formação, de reconstrução do meu ser social, enquanto mulher, enquanto pesquisadora, que me faz lembrar das minhas raízes: de onde eu venho, para onde vou, e para onde eu quero e devo voltar. A Educação é um desses processos que, inclusive, representa grande parte da minha vida cronológica neste mundo físico, foi atravessado por um espaço, o da escola, que me atravessa há muitos anos, mesmo

antes de entrar na Geografia. Então, eu gosto de falar essa história nos meus primeiros dias de aula, quando eu entro nas aulas à noite, na licenciatura, para contar um pouco de minha trajetória. Não só porque eu tenho orgulho, mas porque ela me faz ter compreensão e fortaleza diante dos aspectos vinculados à educação geográfica, ao ensino de geografia. Fui professora de reforço escolar durante um bom tempo. Depois, trabalhei por volta de sete a oito anos na Prefeitura Municipal de Fortaleza como agente administrativo e secretária escolar. Fui professora substituta em escolas da rede estadual de ensino. É isso que eu queria falar e grande parte dessa trajetória na Educação Básica ocorreu em espaços educacionais formais e não formais. Alguns não eram espaços de escolarização e só um tempo depois é que entro na graduação. Fui atravessada e atravessei o espaço da escola, nas suas diversas dimensões, não apenas como professora, mas ocupando cargos administrativos à época. Isso me fez compreender a escola sobre diversas lutas e no movimento. Juntei essa perspectiva da minha experiência profissional e as memórias afetivas, não só porque nesses espaços eu conquisei muitos amigos e amigas mas, também, porque durante esse processo, aliás, ainda na minha adolescência, meus pais, meus avós são da região norte, noroeste do estado do Ceará, eu tenho muitas lembranças, de ter proximidade com aquilo que só depois eu descobri que era um perímetro irrigado. Daí nasce o interesse em trabalhar com as dinâmicas envolvidas no campo cearense, em especial, na região citada, que é onde, se concentram os meus estudos de Mestrado, Doutorado,

e ainda hoje, como professora na graduação, grande parte dos estudos que desenvolvo ainda se concentram lá. Essa relação da minha experiência profissional com as minhas memórias afetivas que construíram-me enquanto ser social e favoreceram a minha escolha para entender essa perspectiva da escola territorializada, de uma escola contextualizada. Porque nesse processo de descobertas, de pesquisas, de ensino e de extensão, eu fui me aproximando cada vez mais dos movimentos socioterritoriais ou socioespaciais. A exemplo, o Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, o MST. Me aproximei dos movimentos indígenas onde construí parcerias. Compreendi o quanto a escola é fundante nesses espaços de organização e de organicidade dos movimentos sociais. Quando chegava para tratar de alguma questão nos territórios, o primeiro ponto em que eu me territorializava para discutir as atividades era no escopo da escola. Então a escola é muito mais do que um arcabouço físico, movido por muros, por portões, enfim, por essa dimensão que, muitas vezes, a gente reconhece enquanto mero espaço físico. Nesses espaços de contextualização, os movimentos sociais são muito presentes e articulados a escola. Estas, são muito mais do que um espaço de localização ou de escolarização, ou seja, dialogam diretamente com os territórios. A gente sempre usa uma frase,

**“que a escola nasce do movimento e ela se volta para o movimento.”**

A escola-território já estava em mim há muito tempo. Compreendi

ao longo desses anos a dimensão epistemológica, que está vinculada, inclusive, à formação socioespacial. Porque ela nasce da luta. Não é que as escolas do urbano não nasçam, pelo contrário, elas nascem. Tanto é que temos projetos de pesquisas, ensino e extensão em escolas localizadas em Fortaleza, com amplos desafios. E temos vários casos de escolas que têm essa perspectiva, de nascer através dos movimentos sociais, de se vincular a eles, mas entendemos que as articulações do movimento no espaço urbano tem dimensões diferentes do espaço agrário. Nessa dimensão de entender e categorizar a escola-território, compreendemos as suas contradições, os seus conflitos, as suas conflitualidades, ou seja, aquilo que eu chamo na minha tese de tensões territoriais e tensionalidades. Na verdade é uma construção que vem de anos, advindo das formações e atravessamentos na Educação Básica, representando de onde eu venho e para onde eu vou e lembro das minhas memórias enquanto ser social.

**Revista Docentes:** Em relação aos cursos de licenciatura, de qualquer área, a formação tem esse caráter diferente do curso de bacharelado. Em se tratando da UECE, da Geografia, dessa formação inicial, como é que você enxerga esse cenário? Qual é a pegada da Licenciatura e do Bacharelado na instituição?

**T.S.L.V:** Nós temos na UECE, especificamente no campus Itaperi, vinculado ao Centro de Ciência e Tecnologia, dois cursos. Eu, particularmente faço questão de frisar no plural. Cursos de Geografia, porque nós temos o Bacharelado,

que é vinculado à formação de Bacharel em Geografia, e nós temos o curso noturno, que é o de Licenciatura em Geografia para a formação de professor. São dois cursos com especificidades e trato nessa pluralidade, porque me faz ver a sua importância e as suas diferenças. Isso precisa ser explícito aos estudantes para que compreendam, inclusive, a identidade do curso que eles realizam e para que dialoguem, questionem, se inquietem nas suas aulas junto aos professores e professoras sobre a identidade da profissão. Seja ela vinculada ao bacharelado ou a licenciatura em Geografia. Na verdade, são políticas baseadas nas DCNs, referente a formação de professores e professoras que a UECE precisa atender. Na formação de professores mudaram, por exemplo, a carga horária do estágio supervisionado, além da carga horária da Licenciatura. Ela é, inclusive, maior que na formação de bacharel. Outros aspectos são a quantidade de estágios supervisionados e a quantidade de práticas como componentes curriculares.

Portanto, a carga horária de formação de professores, de um modo geral, é maior que na formação de bacharel. Os estágios supervisionados são componentes curriculares e precisam se aproximar dos estudantes desde o primeiro semestre, na realidade, isso é uma exigência cada vez maior para que estes, quando entram na licenciatura, se aproximem mais do campo da escolarização. O intuito é fazer com que entendam a dimensão dos espaços educacionais não formais e informais com importantes

espaços formativos. Estes aspectos fazem com que a licenciatura em geografia tenha sua particularidade, e deve ser transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão, porque nós temos como exigência atual a curricularização da extensão. E faz com que os nossos estudantes compreendam que, uma vez terminando o curso de formação de professores, eles vão estar habilitados a serem professores e professoras. E, obviamente, nessa perspectiva, pesquisadores e pesquisadoras. Um professor ou professora é uma pesquisadora ou pesquisador, desde a graduação. Já no bacharelado, nós temos outras dimensões. Algumas que se associam, se aproximam, são semelhantes quanto às exigências do ensino, da pesquisa e da extensão. Nós temos uma carga horária mais específica, além de outras direções nos estágios, por exemplo. Tem a carga horária de práticas em laboratório, que na licenciatura abrange outra dimensão. Os componentes curriculares no bacharelado são diferentes daqueles da licenciatura. E as disciplinas da licenciatura que existem no bacharelado, precisam trabalhar no seu conteúdo programático, diferentes metodologias e programas com a mesma equipe, o mesmo corpo docente. Obviamente que isso é um desafio cotidiano. O currículo, como eu sempre gosto de trazer o professor Miguel Arroyo, é um território em disputa. O currículo é

**“um jogo de forças e não possui apenas o seu aspecto técnico, mas o de conflito e de intencionalidade. É feito por pessoas, por sujeitos. É um desafio que eu acredito que não é apenas da UECE, mas de**

### **todos os cursos que possuem Licenciatura e Bacharelado no Brasil.”**

Ainda assim nós avançamos. Eu comecei a nossa conversa falando sobre a minha formação, no início da década de 2000, com uma matriz curricular da década de 80. E agora estamos em uma graduação em que sou professora, com a matriz de 2024. Temos duas matrizes na licenciatura. Estamos com a de 2016 finalizando, mas temos turmas na de 2024. São matrizes concomitantes no curso de licenciatura. Então você imagina, nessa matriz se consegue falar de temas que antes na minha graduação eram inimagináveis, como gênero, raça, etnia. Nós temos estágios com cargas horárias maiores, temos pesquisas discentes voltadas ao ensino de geografia, que se preocupam com essa dimensão e professores que cada vez mais compreendem a necessidade de articular o ensino, a educação geográfica e a formação de professores nas disciplinas, com o entendimento que aquele estudante está sendo formado para ser professor e professora de Geografia. A partir daí, ter as suas escolhas. E o bacharelado, do mesmo modo, estamos passando por um processo de reformulação do Projeto Político de Curso, o PPC. No bacharelado, diante das dificuldades, temos problemas que não são somente da UECE, uma deles é a evasão acadêmica. Então hoje a preocupação maior é com as dinâmicas do real, com a realidade. Temos professores ainda mais vinculados aos conselhos e associações de classe, como o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Ceará, o CREA e a Associação de Geógrafos Brasileiros, a AGB. São práticas de

uma sociedade contemporânea, como você dimensionou, para o corpo da graduação, desde a sua matriz curricular, aos outros elementos que a circundam, como o ensino da pesquisa extensiva. Nós temos desafios e a matriz do bacharelado vem sofrendo essas discussões, essas lutas.

**Revista Docentes:** Na relação teoria e prática que nos desafia, sobretudo, na produção do conhecimento e na formação inicial dos estudantes, que práticas de ensino em geografia cabem na escola contemporânea e nessa escola-território que você enxerga e vêm construindo suas pesquisas e práticas?

**T.S.L.V:** Eu trago algumas dimensões da minha e da nossa prática, vinculada à práxis cotidiana daquela do início da nossa conversa. Lembrando de onde eu venho, para onde eu preciso e quero ir, que é o campo da escola, sobretudo, da Educação Básica porque tudo começa na formação de professores na qual me encontro agora. Ao mesmo tempo, precisamos compreender que a escola muda, de acordo com o contexto socioespacial e espaço temporal. É importante entender que

**“as escolas são plurais. São contextuais e contextualizadas. Seja no campo, seja na cidade. Seja na floresta, seja nas águas.”**

Então, eu digo que onde existe o ensino de geografia, eu quero estar. Ou seja, com as escolas vinculadas aos pescadores, aos indígenas e que nos ensina para que possamos, nesse movimento dialético, aprender e ensinar, ensinar e aprender. Coloco a necessidade de compreender, inicialmente, os

contextos que as escolas possuem de espaço e tempo, dimensionando algumas discussões que não podemos fugir. Ainda que seja muito difícil e desafiadora, as dimensões que eu inseri como classe, raça, etnia, gênero, deficiência, são questões cada vez mais presentes nas escolas, nas salas de aulas e nos territórios. Então, as nossas práticas no LAPEGEO, são de extensão que aqui eu vou pinçar de modo mais destacado. Entendo a necessidade de entender a extensão com pesquisa. Portanto, o ensino, a pesquisa e a extensão na sua tríade compõe a formação de professores. A partir das nossas práticas, trabalhamos com algumas iniciativas que vão se movimentando diante das diferentes realidades onde pisamos. Estas se articulam com a necessidade de entender a escola-território, ou seja, uma escola territorializada e nascida da luta. Seja dos movimentos sociais ou das comunidades de modo geral, precisa se voltar para essa luta. Sendo esse espaço de construção, de reivindicação, de acesso, de permanência das juventudes em que precisam ser escutadas, portanto, no plural. A compreensão da escola-território ocorre enquanto espaço de contextualização e contextualizado e enquanto espaço de escolarização. Por quê? Porque está inserida no processo intencional das políticas vinculadas às reformas do ensino, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC; a Base Nacional Comum de formação de professores, a BNC formação; a vinculação da escola ao neoliberalismo e às reformas neoliberais. Além disso, com alguns sujeitos externos como os bancos e a financeirização, que têm colocado de modo muito intencional, a transposição didática com

flexibilização do ensino a tal ponto que os conteúdos e a escolarização, se perdem. Então,

**“a escola precisa ser um espaço, sim, de contextualização, de dinâmicas transversais, de elementos e práticas interdisciplinares, mas precisa, em primeiro lugar, ser um espaço de escolarização.”**

Os estudantes, principalmente, os de escola pública, devem ter acesso ao conhecimento científico para que façam a sua crítica e se enxergar no espaço geográfico. Porque se não se enxergarem, não reivindicarão o seu espaço, nem o direito à cidade, tampouco o direito às políticas públicas e o direito à sua cidadania. Então, a escola precisa garantir acesso ao conhecimento científico para que possam se compreender nessa escola-território.

**Revista Docentes:** Eu queria propor a você um destaque ao laboratório e ao grupo de estudos, ou seja, ao Laboratório de Prática de Ensino em Geografia (LAPEGEO) que busca entender essa escola e busca construir essas práticas. E ao Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT). Qual é a importância desses espaços na formação inicial e continuada nessa perspectiva integrada? E para a sua formação docente e de pesquisadora?

**T.S.L.V:** O grupo de estudos na realidade nasceu antes do LAPEGEO na minha trajetória na UECE enquanto professora, que esse ano farei 10 anos no corpo docente. Embora eu tenha mais tempo como estudante da graduação, mestrado e doutorado na instituição. Foi no dia 23 de novembro de 2016 que eu entrei, tomei posse e assinei.

Dia 23 de novembro, um dia depois do meu aniversário. O grupo nasceu antes, em 2017, comigo e com um estudante de monitoria da disciplina de metodologia e prática. Naquela oportunidade, sentíamos a necessidade de discutir os seguintes temas, na licenciatura, como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola. Ou seja, as diferentes formas de ensinar ou diferentes metodologias de ensinar geografia. Nessa perspectiva, rompemos o vínculo do ensino de geografia com um viés ainda urbanizado, de um ensino de geografia vinculado ao urbano. A necessidade foi de abordar a dimensão do ensino de geografia voltado às outras territorializações, ou seja de geografias. O grupo de estudos em 2017, era pequeno e foi crescendo a tal ponto que começamos a nos questionar se o seu nome contemplava as nossas inquietações. Assim, iniciamos a pesquisa e a extensão a partir do GEAEGT. Nós precisávamos extravasar aquele conhecimento que se construía naquele espaço, fazendo chegar a outras pessoas, de algum modo. Iniciamos e o Breno está aqui para confirmar, pois ele é um dos integrantes. Realizamos eventos acadêmicos, reivindicamos bolsa de extensão e de pesquisa e o movimento foi crescendo a tal ponto que alguns estudantes e professores, até externo a UECE, se direcionavam ao grupo e ao laboratório. Enquanto crescemos e nos inquietamos, modificamos o nome do grupo que passou a se chamar Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios. O termo Grupo de Estudos e Articulação, articula os territórios na construção de pesquisa e extensão. O campo

Ensino de Geografia é ponto central de discussão nos territórios compreendendo a multiplicidade, inclusive, de interesses de integrantes que chegam ao grupo e vão contribuindo. Alguns ficaram, outros saíram por diversas necessidades. Depois de algum tempo, em 2022, com a saída e aposentadoria do professor Santiago, que era o coordenador anterior do laboratório, eu como professora do setor de Ensino em Geografia, assumi esta coordenação. E o que potencializamos no grupo ampliou-se quando criamos algumas metodologias de trabalho coletivo. Destaque para a organicidade dos grupos de trabalho, através da pedagogia de trabalho. Trata-se da organicidade de todos que compõem o grupo e da identidade do Lapegeo. Hoje, o GEAEGT é, portanto, uma das nossas atividades e o Lapegeo, é, digamos assim, o nosso guarda-chuva. Realizamos atividades quinzenais de estudo. Todas as decisões, textos, obras estudadas, são decisões coletivas e planejadas sempre de um semestre a outro. O grupo tem uma autogestão sendo coordenado por mim, por necessidade institucional, mas é autogestivo pelos integrantes. Além do grupo de estudos, temos o Clube do Livro, que nasceu mais recentemente vinculado ao interesse de algumas estudantes, posso citar a Walery, a Larissa, a Emily, que foram trazendo outras estudantes do LAPEGEO ou de fora do laboratório. Ou seja, esta é outra atividade vinculada a esse guarda-chuva mencionado. O grupo é autogestivo na seleção de obras temáticas de um semestre no clube do livro. Esta é uma ação pioneira e inovadora na perspectiva da geografia da UECE. Realizamos

uma série de atividades dentro do LAPEGEO com a preocupação da construção do conhecimento científico, da necessidade da pesquisa enquanto conhecimento científico, a exemplo dos colóquios de pesquisa que realizamos junto aos meus orientandos, nesse caso, com encontro mensal. Quando desenvolvemos pesquisa, nos perguntamos: que é que vamos realizar de extensão? Esse questionamento é necessário para que possamos entender se as três dimensões estão sendo contempladas a partir da minha perspectiva do ensino na graduação. Quando vamos para trabalho de campo realizar a pesquisa nos territórios, eu digo, nós vamos fazer isso, mas aonde é que está a extensão? Então, não é uma visão pragmática. Não é necessidade de dizer, olha, isso aqui é extensão, isso aqui é pesquisa. E sim de entender que

**“precisamos articular esse movimento de pesquisa, ensino e extensão para além dos muros da Universidade, isto é, uma extensão realizada fora dos muros, porque os conteúdos universitários precisam ser articulados às demandas do real.”**

E estas demandas precisam estar nas nossas discussões, inquietações, referências bibliográficas e teóricas e nas nossas práticas docentes. O LAPEGEO é essa construção. Essa minha fala de ir e vir, é dialética, ao sair da universidade e voltar para ela. Na realidade ela está comigo em cada espaço onde eu vou, do mesmo modo que a Educação e a escola estão sempre comigo.

**Revista Docentes:** E na caminhada do LAPEGEO e das atividades vinculadas a este espaço, vocês não caminham sozinhos e precisam de determinadas parcerias e, ao mesmo tempo, essas parcerias são desafiadoras. Requer olhar o tempo da outra instituição, o espaço, e os desafios para poder concretizar a parceria. Sendo assim, como é que você analisa os desafios para conduzir um trabalho permeado pelo ensino, a pesquisa e a extensão com as parcerias internas e externas à Universidade, ou seja, na escola e/ou nos ambientes não formais de ensino. Quais os desafios na condução desse trabalho?

**T.S.L.V:** Você falou uma coisa importantíssima. E eu repito, eu não faço e o LAPEGEO não faz nada só porque somos um coletivo. Então, essa preocupação da organicidade é por isso. A construção coletiva é fundamental em tudo que se desenvolve. Nessa perspectiva destaco as parcerias internas, e aí eu dimensiono como, fundamentalmente, os professores e professoras e estudantes que integram o LAPEGEO. Estas são

**“parcerias cotidianas e necessárias, porque é quem leva o barco, caminha junto, constrói, e acredita, principalmente, no projeto coletivo que nós temos. ”**

E das parcerias externas eu poderia elencar porque uma que acho justa e necessária, é a parceria com professores e professoras da Educação Básica. A parceria com a Secretaria Municipal de Educação, SME e com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, SEDUC. São escolas localizadas em Fortaleza, ou seja, no Urbano. E com as escolas indígenas, do território Jenipapo

Kanindé em Aquiraz e com a escola do assentamento de reforma agrária localizado na Lagoa do Mineiro, em Itarema. Então, os professores e professoras, os gestores e gestoras, as comunidades escolares e os estudantes, são parceiros que acreditam no projeto e mesmo diante dos desafios cotidianos que a educação básica também possui, nos recebem, nos acolhem, nos ensinam, e confiam no trabalho, estando abertos para processos de ensinar e aprender a partir de um objetivo em comum, que é oportunizar o ensino de geografia. Dentre as parcerias institucionais, ressalto a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UECE e parceria com o MEC através da rede T7, que é uma rede vinculada ao território de vulnerabilidade social. Nós temos projetos com o MST que é nosso parceiro e com o movimento indígena em geral. Essas são as que eu me lembro de modo mais direto. Além disso, no LAPEGEO temos a preocupação da interdisciplinaridade. Tanto é que algumas vezes eu selecionei bolsistas de outros cursos. É um desafio, porque nessa perspectiva a interdisciplinaridade te convida à necessidade de aprender e ensinar. E, às vezes, é muito menos complexo trabalhar com estudantes que estão na mesma área de formação. Mas, é muito rico quando conseguimos ampliar horizontes e os olhares sobre a sociedade. Afinal de contas, a sociedade é um todo. E na escola o campo interdisciplinar se abre. Por exemplo, na extensão, nós temos duas ações. Uma que trabalha com a educação para relações étnico-raciais, vinculando a Geografia à Lei 11.645/2008, denominada “geoliterarte” e as “geografias musicais”. É interessante, porque a música, a Literatura e a Arte, na

sua dimensão complexa e plural dialogam com a Geografia. É uma necessidade da vinculação do projeto que se articule, tanto com algumas discussões teóricas, quanto com demais profissionais da escola ou externo a ela. A outra ação extensionista ocorreu nas Escolas EEEP Ícaro de Sousa Moreira, localizada no bairro Granja Lisboa e na EEM Governador Aduato Bezerra, localizada no bairro Fátima. A outra extensão é a de Iniciação Artística vinculada ao ensino de Geografia e a Literatura de Cordel. Realizar tais ações requer dialogar com outras áreas do conhecimento. Conseguimos fazer isso há alguns na escola, ainda é um desafio mas eu chamo a atenção de que a interdisciplinaridade se fortalece quando a disciplinaridade se solidifica. Então, como professora é fundamental ter a compreensão fortalecida na disciplinaridade e, assim, conseguir mais comprometimento para atingir a interdisciplinaridade.

**Revista Docentes:** Nessa perspectiva, quais dimensões da internacionalização do currículo estão presentes e fortalecem o trabalho que você conduz com professores e estudantes vinculados ao LAPEGEO?

**T.S.L.V:** Construímos parcerias com outras universidades através dos eventos. Uma delas está em processo. Trata-se da Rede de Pesquisadores de Geografia do Nordeste, que reúne alguns pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas, da Paraíba, da Bahia, dentre outros estados do Nordeste Brasileiro. As parcerias internacionais, têm sido construídas, sobretudo a partir dos nossos estudantes que articulam-se e

garantem suas próprias conquistas. Ao desenvolver ensino, pesquisa e extensão, levam o nome do laboratório. Uma das mais recentes conquistas que eu gostaria de destacar foi a do Caminhos Amefricanos, um edital de seleção do Ministério da Igualdade Racial que juntamente com a Universidade Federal do Maranhão selecionou duas estudantes que irão em Fevereiro/26 para a República Dominicana realizar atividade de intercâmbio. Uma das bolsistas, a Emily, realiza extensão na EEEP Ícaro de Sousa Moreira. Estará levando as experiências e trazendo vivências a partir desse intercâmbio que poderão ser relacionadas ao laboratório, à UECE e à escola. A outra é bolsista de iniciação científica, a Paola, que trabalha com a EEM Francisco Araújo Barros com o desenvolvimento de jogos didáticos relacionando a Geografia e a Agroecologia. Então, ela levará essa experiência, esse conteúdo teórico-prático e trará outras do intercâmbio, para que possamos ampliar parcerias e diálogos. Retorno a preocupação do início da conversa, que é atravessar a Universidade e chegar em quem ainda não entrou nela.

**Revista Docentes:** Vamos pensar um pouco nessa perspectiva do

futuro, para encaminharmos essa conversa. O que você diria em uma carta pensada para a comunidade educacional, a qual será lida daqui a 20 anos?

**T.S.L.V:** Daqui a 20 anos eu estarei com quantos anos? Que pergunta difícil! A minha vida é tão dinâmica e tantas coisas foram construídas ao longo desses anos. Tem horas que me perco. São muitos e já passaram 20 anos, vividos intensamente. Acho que é uma das características mais fortes que me traduz. Sem distinção entre universidade, profissional, pessoal, a minha vida na sua totalidade, é a intensidade das coisas. Dediquei grande parte, acho que metade, se eu for contar de 2002 para 2026. Me formei, aliás, terminei minha graduação em 2007. Vinte e poucos anos. Exatamente. Metade da minha vida. Eu estou com 42 anos. Metade da minha vida cronológica foi dedicada à formação das juventudes. Ao tentar compreender melhor esse complexo desafio que é ensinar e aprender e construir a formação de professores e professoras jovens de um modo geral. Eu escreveria aquilo que escrevi quando comecei a minha graduação, que é: acreditem no potencial da juventude! As juventudes têm muito potencial, o de criatividade, o de

criticidade. E a docência, não é uma construção fácil, seja na escola, seja na universidade. É uma construção difícil, por muitas vezes precarizada. Então, continuar no campo da Educação e acreditar nela por 20 anos, faz essa carta que chegaria daqui a 20 anos...Digo a você que está encontrando essa carta:

**“Não é fácil acreditar diante das precariedades que nos circundam, dos mais diferentes vetores, continuar acreditando nas juventudes e caminhando lado a lado, mas talvez sejam estas nos façam enxergar um horizonte de esperança. Não desistir de acreditar nas juventudes. É isso, professora. Porque, no final, é pra elas que construímos. E vamos encontrá-las. E nós somos juventudes.”**

Então pode escrever que eu não desisto delas, assim como eu não desisto de mim. Muito obrigada pela oportunidade de rever nostalgicamente a minha própria vida.

**Dra. Rosilene Aires  
Dra. Suiane Costa Alves**

## REFERÊNCIAS

---

ARAÚJO, Emilly Fernandes de; MACIEL, Leandro Leite da Silva; VASCONCELOS, Tereza Sandra Loiola. Estava na favela respirando o odor dos excrementos: Literatura e Educação Geográfica na EEEP Ícaro de Sousa Moreira, em Fortaleza-CE. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, nº 19, v. 2, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Geografia**. Brasília: DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/ces0492.pdf>. Acesso em 01.mar.2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 11.645/2008**. Brasília: DF: MEC, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 01.mar.2026.

LIMA, B. B.; PAZ, P. S. da; VASCONCELOS, T. S. L.; LIMA, L. C.. O Novo Ensino Médio no Ensino de Geografia em Escolas do Campo: os reveses na EEM Francisco Araújo Barros (Itarema/CE). **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 8, e0250009, p. 1–25, 2025. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LIMA, B. B.; VASCONCELOS, T. S. L.; LIMA, L. C.. A Educação do Campo sob a luz da teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 20, n. 58, p. 215–234, 2025. DOI: 10.14393/RCT205877224. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/77224>. Acesso em: 25 fev. 2026.

VASCONCELOS, T. S. L. **Por onde andam os coqueirais?** Os territórios tensionados e as tensões territoriais no estado do Ceará. 2015. Tese de Doutorado - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87003>> Acesso em: 24 fev. 2026.

VASCONCELOS, T. S. L. **Reestruturação socioespacial do Ceará:** os desdobramentos da modernização da agricultura no território do perímetro irrigado do Baixo Acaraú-CE, 2010. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/27456074/tereza-sandra-loiola-vasconcelos-uece>> Acesso em: 24 fev. 2026.

### Projetos de Extensão:

Sementes da educação para relações étnico-raciais no ensino de Geografia (ERERGEIO): construindo a extensão na EEEP Ícaro de Sousa Moreira, em Fortaleza (CE) (Edital PROEX/UECE);

- Sementes da Educação para relações étnico-raciais no Ensino de Geografia (ERERGEIO): construindo a extensão no chão da escola pública em Fortaleza (Edital SASE MEC/PROEX - REDE INTERSET-CE);

Geografias em versos: semeando Literatura de cordel na EEM Governador Adauto Bezerra, Fortaleza/Ceará (Edital Iniciação Artística/PROEX-UECE).

**Projetos de financiamento externo e a construção da categoria Escola-Território:**

A Escola-território numa perspectiva dialógica: contribuições pela educação geográfica (Edital FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES);

A escola-território como categoria geográfica contra hegemônica no estado do ceará (Edital CNPq UNIVERSAL).





**CEARÁ**  
**GOVERNO DO ESTADO**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO