

# Educação e Interdisciplinaridade: Teorias e Práticas

Organizador  
Enos Feitosa de Araújo

# Interdisciplinaridade



**Presidente da República**

Luiz Inácio Lula da Silva

**Ministro da Educação**

Camilo Sobreira de Santana

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE**

**Reitor**

Jose Wally Mendonça Menezes

**Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação**

Joélia Marques de Carvalho

**Pró-Reitora de Ensino**

Cristiane Borges Braga

**Pró-Reitora de Extensão**

Ana Claudia Uchôa Araújo

**Pró-Reitor de Administração e Planejamento**

Reuber Saraiva de Santiago

**Pró-Reitor de Gestão de Pessoas**

Marcel Ribeiro Mendonça

**EDITORA IFCE**

**Editor Executivo**

Tiago Estevam Gonçalves

**CONSELHEIROS NATOS**

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves

**CONSELHEIROS TITULARES**

Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida

David Moreno Montenegro

Paula Patricia Barbosa Ventura

Josefranci Moraes de Farias Fonteles

Marcilio Costa Teixeira

Marieta Maria Martins Lauer

Barbara Suellen Ferreira Rodrigues

Sebastiao Junior Teixeira Vasconcelos

Nadia Ferreira de Andrade Esmeraldo

Auzuir Ripardo de Alexandria

Francisco Jose Alves de Aquino

Sandro Cesar Silveira Juca

Antonio Cavalcante de Almeida

Beatriz Helena Peixoto Brandao

Joao Eudes Portela de Sousa

Juliana Zani de Almeida

Glauber Carvalho Nobre

Rommulo Celly Lima Siqueira

Harine Matos Maciel

Maria Do Socorro de Assis Braun

Sarah Mesquita Lima

Jose Eranildo Teles do Nascimento

Igor De Moraes Paim

Nara Lidia Mendes Alencar

Meire Celedonio da Silva

Marilene Barbosa Pinheiro

Wendel Alves de Medeiros

# Educação e Interdisciplinaridade:

## Teorias e Práticas

Organizador  
Enos Feitosa de Araújo

# Interdisciplinaridade

Fortaleza - CE, 2025



Educação e interdisciplinaridade: teorias e práticas.  
Organizador: Enos Feitosa de Araújo.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

**EDITORA IFCE**

**Editor Executivo**

Tiago Estevam Gonçalves

**Editora Adjunta e Normalização**

Sara Maria Peres de Moraes

**Revisão**

Marilene Pinheiro

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Phabrica de Produções:

Alecsander Coelho, Daniela Bissiguini, Érsio Ribeiro, Kauê Rodrigues,  
Paulo Ciola, Rebeca Tonello e Thiago Cordeiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**  
**Editora IFCE - EDIFCE**

---

E24 Educação e interdisciplinaridade: teorias e práticas. / Organizador: Enos Feitosa de Araújo.  
--. Fortaleza: EDIFCE, 2025.  
64 p. il. (Coleção Vozes)  
E-book no formato PDF 1.606 KB  
ISBN: 978-65-84792-49-4 (e-book)  
ISBN: 978-65-84792-44-9 (impresso)  
DOI: 10.21439/EDIFCE.71

1. Geografia. 2. Epistemologia. 3. Memória. I. Araújo, Enos Feitosa de (org.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. III. EDIFCE. IV. Título.

CDD 910

---

**Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901**



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426. Fone: (85)34012263 /  
E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br.





# Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Apresentação</b>  | <b>8</b>  |
| <b>Metodologias Ativas em Geografia:</b>   | <b>10</b> |
| <b>O Sonho da Passagem: Memórias e Lugares – Análise Interdisciplinar de uma Aula de Campo de História e Geografia</b> | <b>21</b> |
| <b>Educação Física Escolar, Base Nacional Comum Curricular e Pedagogia do Esporte: Conversas Iniciais</b>              | <b>40</b> |
| <b>Modos de Ser Professor: A Construção da Identidade Docente e o Estágio Supervisionado</b>                           | <b>50</b> |
| <b>Autores do Livro</b>  | <b>62</b> |

## Apresentação

**E**ste ensaio constitui uma significativa edificação de temáticas interdisciplinares no domínio das Ciências Humanas, orientada à apreensão crítica da Educação no cenário da contemporaneidade, o qual podemos designar como pós-modernidade. Diante desse contexto, impõe-se a reflexão: o que se pode esperar da Educação e das múltiplas inter-relações entre os saberes e as temáticas que a atravessam?

O professor e organizador desta coletânea, Dr. Enos Feitosa de Araújo, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará — campus Umirim (exercendo, até o envio desta obra, a função de Coordenador de Extensão), idealizou a composição de um volume que reunisse artigos de distintos professores, com o propósito de analisar e discutir criticamente a Educação. O enfoque reside, sobretudo, nas metodologias pedagógicas e na reflexão sobre o papel do professor no espaço da sala de aula, almejando articular teoria e prática em uma perspectiva dialética que permita a problematização efetiva do cotidiano educacional, conduzindo, assim, à concretização da práxis profissional.

Iniciamos com o primeiro trabalho, intitulado **“Metodologias Ativas em Geografia: algumas considerações pedagógicas na sala de aula” com os Professores Enos Feitosa de Araújo e Maria Michele Colaço Pinheiro**, que percorre desde a epistemologia da construção da Geografia como ciência até sua inserção escolar como disciplina. Trata-se de uma discussão que entrelaça Educação e ciência geográfica, chegando ao discente através das legislações que pautam o tipo de Geografia considerado mais adequado para a sociedade atual. De que forma a Geografia pode se atualizar, considerando conceitos antigos e novos, que se reatualizam constantemente na produção do espaço? Como fazer com que os alunos compreendam o mundo por meio de ações e práticas cotidianas, de forma científica, mas, se necessário, também lúdica? Que Geografia temos hoje?

Na sequência, adentramos o universo das memórias e dos sonhos, com o trabalho **“O Sonho da Passagem: Memórias e Lugares — análise interdisciplinar de uma aula de campo de História e Geografia” com os professores Enilce Lima Cavalcante de Souza, Sheila Kelly Paulino Nogueira e Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga**, que revela as inter-relações entre Geografia e História, explorando as memórias do espaço e do tempo — variáveis muitas vezes discutidas de forma isolada e desconectada, devido à necessidade de delimitar o objeto de estudo de cada ciência.

Aqui, encontramos a História mais relacionada às memórias, ao chamado presente estático ou congelado, mas também ao presente vivido — à vida de fato, imersa no tempo e no espaço. Como as viagens de campo podem revelar aos nossos alunos a beleza da união entre Geografia e História? Este trabalho nos apresenta uma bela experiência nesse sentido.

No terceiro eixo, analisamos o trabalho **“Educação Física Escolar, Base Nacional Comum Curricular e Pedagogia do Esporte: conversas iniciais” com os professores Cesar Augusto Barroso de Andrade, Danilo Bastos Moreno e João Airton de Matos Pontes**. Avançamos aqui para o campo da Educação Física, discutindo o currículo, sua organização, sua sistematização e o impacto dessas definições no cotidiano dos alunos. Se o nosso livro aborda teoria e prática, é aqui que a prática se apresenta de maneira mais concreta e palpável. Utilizamos o pano de fundo pedagógico para relacionar teoria e prática, com o objetivo de tornar compreensível uma discussão curricular que, para muitos, parece abstrata. Que Educação Física queremos construir? Aquela em que o aluno compreenda, sinta e se prepare para a vida cotidiana e suas múltiplas relações sociais.

Por fim, e não menos importante, chegamos ao trabalho **“Modos de Ser Professor: a construção da identidade docente e o estágio supervisionado” com os professores**, que trata de uma questão mais que relevante: a identidade do professor no Brasil. Como pensa, age ou se identifica o docente?

Se o professor é visto como salvador, técnico [ou tecnicista], ser social ou pesquisador, ele está inserido dentro de um agir que é construído ao longo de sua trajetória profissional. Há, ainda, uma forte tendência a atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva pelo processo educativo — um fardo impossível de ser suportado por uma única pessoa ou profissão. Um tema extremamente atual e necessário.

É por essa viagem que seguimos, na Educação, entre sua teoria e prática, e, sobretudo, em sua interdisciplinaridade.

Um abraço a todos!

# 1 Metodologias Ativas em Geografia: Algumas Considerações Pedagógicas na Sala de Aula

Enos Feitosa de Araújo<sup>1</sup>  
Maria Michele Colaço Pinheiro<sup>2</sup>

## Resumo

A Geografia, como a maior parte das ciências, passa por várias transformações na sua consolidação, bem como a sua base teórica e epistemológica no âmbito escolar. Visto como um conteúdo decorativo e/ou subordinado no âmbito da teoria positivista, a Geografia tenta, dentro de seus suportes epistemológicos e no cotidiano escolar, produzir novos conteúdos e fundamentos escolares, bem como a implantação de novas metodologias de ensino, entre elas, as ativas, no intuito de facilitar a aprendizagem. Dessa forma, esse ensaio visa compreender uma análise a partir de três pressupostos: a) a geografia como disciplina escolar e suas transformações dentro do cotidiano escolar; b) enumerar e classificar as principais dificuldades pedagógicas de aprendizagem da Geografia; e, por último, c) produzir meios e planos ativos e adaptados à realidade escolar para o ensino em Geografia. Busca-se, então, produzir uma discussão teórica e prática, da aprendizagem da Geografia na sala de aula, a partir de metodologias ativas, bem como a produção de novos procedimentos metodológicos, pensando-se em possibilidades pedagógicas para aplicação no campus Umirim.

**Palavras-chave:** Geografia. Epistemologia. Metodologias ativas

## 1 Introdução

A Geografia como ciência remete aos séculos XVIII-XIX, notadamente vinculada às lógicas positivistas das ciências humanas e naturais. Principalmente capitaneada pela ótica grega (mais antiga do século III a.C.) e da alemã (séc. XVIII), a Geografia não se consolida apenas como ciência, mas como uma disciplina curricular básica na Europa nos anos 1860-70, e décadas depois no Brasil, principalmente nos anos 1930-40, também com a institucionalização do IBGE e demais instituições públicas de pesquisa e de dados quantitativos.

Tal lógica faz existir um corpo teórico e prático da Geografia, que, no caso brasileiro, teve larga influência francesa, principalmente pelas instituições estatais (universidades e IBGE, por exemplo) que colocaram a Geografia como ciência prática – necessária na

1. Doutorado, Mestrado e Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.
2. Mestre em Letras na UERN e Graduada pela Universidade Estadual do Ceará em Letras/Espanhol

lógica de planejamento governamental – bem como a disciplina teórica, vinculada aos conhecimentos gerais do ensino básico.

Tal conjuntura fez com que a Geografia tivesse três pilares de ótica científica no Brasil: a) a primeira, vinculada à Geografia Regional e Geografia Pragmática, em que os conhecimentos se vincularam a uma articulação de conceitos e teorias intercaladas, refletindo o método positivista, clássico do século XVIII e principalmente o final do século XIX; b) a Geografia Crítica, também influenciada pela ótica francesa pós-guerra que criticava o capitalismo, juntamente com outras Ciências Humanas (Sociologia, História, Antropologia, entre outras) em prol de um método menos positivista, e, por fim, c) a Geografia Cultural/Fenomenológica, que teve um maior aprofundamento teórico pós-Guerra Fria (anos 1990), motivado principalmente pelas críticas à escola anterior, mesmo ambas tendo seus embriões ainda no início do século XX (HAESBAERT, 2010).

É óbvio que a disciplina escolar da Geografia irá ser influenciada principalmente pelas duas escolas/óticas e irão basilar praticamente todo o currículo escolar e suas lógicas de planejamento da disciplina, tanto em âmbito do ensino básico, técnico, tecnológico como no universitário. É neste âmbito que várias outras epistemologias serão fundamentadas, para que encontre o elo da Geografia com outras disciplinas/ciências (HAERCKER, 2004).

É neste contexto que esta pesquisa visa contribuir para uma breve discussão sobre a disciplina/ciência de Geografia e as dificuldades de aprendizagem/discussões na sala de aula, visto a complexidade

de teorias e conceitos [geralmente todos abstratos], mesmo que a ciência geográfica seja uma das mais palpáveis. Assim, para Santos (2009, p. 63) o espaço geográfico é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”

Assim, temos uma constante produção espacial, mas ao mesmo tempo os agentes e atores sociais são geralmente abstratos ou não são nítidos, ainda mais num contexto da pós-modernidade, que despreza o legado estruturalista da ciência. Assim, julga-se necessário ter metodologias cada vez mais flexíveis para criar o elo entre o ensino de Geografia e os professores e alunos envolvidos.

Desta forma, esta pesquisa é formada por três tópicos:

- a) uma resumida – mas importante – base teórica e epistemológica da Geografia (como ciência e disciplina), ao longo do tempo, em âmbito mundial e brasileiro;
- b) enumeração e classificação de dados secundários e de uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas e, assim, embasar as principais dificuldades de aprendizagem e de ensino de Geografia;
- c) produção e indicação de metodologias ativas e demais discussões relevantes para solucionar possíveis dificuldades do ensino de Geografia, para assim, promover uma contribuição epistemológica da Geografia, bem como do seu ensino nos parâmetros curriculares;

## 2 Fundamentação Teórica

Uma das questões primordiais de uma ciência é o seu paradigma, a sua motivação epistemológica de existir. Nesse ponto, temos a Geografia, uma ciência tradicional, porém, com muitos percalços

até estar dentro do rol das ciências típicas do século XVIII-XIX, com a revolução científica, em que temos como principal ponto a metodologia de análise pautada no positivismo, que ficou remetido

às várias análises de Augusto Comte (GODOY, 2010)

Longe de fazer uma epistemologia da Geografia, mas colocar em patamar histórico e geográfico as questões aqui abordadas nesta pesquisa, verificamos a relevância de discutir de forma breve – não simplória – as bases da Geografia como ciência e, principalmente, no âmbito escolar. Então, a terminologia “ciência moderna” surge no fim do século XVIII, como Alexander Von Humboldt, Karl Ritter, assim como o grande filósofo Immanuel Kant, que praticamente definiu a posição da Geografia nas ciências. (HASBAERT, 2010)

Logo, o papel da ciência geográfica foi sendo pautado, passo a passo, na Europa, notadamente na Alemanha e na França – no século XX - época em que as ciências tiveram uma mudança epistemológica como técnica, principalmente vinculada às novas tecnologias inventadas e aprofundadas na Grande Guerra, tipicamente nos anos 1940-50.

Nesse contexto, mesmo com a implantação da Geografia nos anos 1840 – ainda no contexto da vinda real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1822 – a ciência era praticamente discutida em âmbito preliminar e concentrada nas escolas para classes mais abastadas, como o Colégio Pedro II, de âmbito federal. Ou seja, a Geografia no Brasil até 1940-50 não tinha um âmbito escolar universal, com ênfase da epistemologia geográfica da época. Albuquerque (2011, p. 30) é enfático:

Eles centravam suas abordagens sobre a Geografia geral. Nesta perspectiva, tratavam de Geografia matemática, Geografia “antiga”, cosmografia e corografia. Nesta última, abordavam os continentes, dando ênfase à Europa, mas também trazendo um grande número de dados e nomenclaturas sobre a Ásia, África, América e Oceania. Alguns desses livros dedicavam-se especificamente ao estudo detalhado dos países europeus. Em linhas gerais,

destacam a nomenclatura de países e principais cidades, rios e montanhas, classificações de climas, além de dados quantitativos sobre a população. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 30).

Assim, o marco do ensino da Geografia Escolar foi a institucionalização da Geografia em nível superior, com a criação das Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, além do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1936, fechando uma base geográfica escolar e científica (BRITO, 2020).

Com a institucionalização da disciplina da Geografia no Brasil temos uma maior epistemologia da ciência no País. Inicialmente, perfaz uma visão naturalista, sendo, posteriormente, a visão da Nova Geografia - intitulada Geografia Pragmática - (anos 1950-60) vinculada às funcionalidades do Estado, bem como às possíveis contribuições da Geografia em análises vinculadas às estatísticas, aos conceitos naturais e regionais, obedecendo, principalmente, aos conceitos da Geografia Regional - vinculada à visão francesa (HAESBAERT, 2009).

Diante disso, com os anos 1960-80 marcados pelo Regime Militar e a consequente visão crítica da Geografia, definem-se conceitos mais aprofundados, vinculando visão mais integrada à crítica da naturalidade do capitalismo. Em suma, é um aprofundamento da Geografia Humana, como um ramo definitivo da ciência, distanciando-se cada vez mais da noção da *natureza* da Geografia Física, notadamente, mais enraizada na lógica positivista, como outras ciências similares como a Física e Geologia (MOREIRA, 2007).

Dessa forma, a Geografia prioriza conceitos como “espaço”, “região” e “território” sob uma ótica materialista, vinculada ao pensamento de Marx.

Assim, coloca-se uma visão mais estruturalista, visando a uma interligação de conceitos e teorias universais, em que o macropensamento explicava a lógica e a micropática, principalmente sobre a ótica moderna de ver o mundo, totalmente diferenciada no que tange ao emergente pensamento pós-moderno dos anos 1990 (ARAUJO, 2015).

Dessa forma, torna-se primordial promover a epistemologia dentro da Geografia para produzir novos conteúdos do que podemos intitular de “Geografia Escolar”, onde vários autores já questionam e discutem sobre uma ótica disciplinar, como podemos destacar Lana Cavalcanti, Helena Callai, Sonia Castellar, entre outros.

Portanto, os principais conceitos que iremos destacar aqui são as principais premissas da Geografia como ciência: a) espaço; b) região; c) território; d) lugar; e) escala; f) paisagem.

Assim, partimos que é imprescindível discutir tais conceitos para não somente explicar a Geografia, mas uma das visões primordiais da realidade espacial, isto é, quando entendemos o espaço, o nosso cotidiano, entendemos o âmago da Geografia em suas mais demasiadas análises e práticas (CALLAI, 2009).

Diante disso, partimos do espaço que parte do principal conceito da Geografia que é “praticamente todo conjunto de conteúdos naturais e sociais que existem no planeta, conjuntamente com suas relações sociais”. Esse conceito, definido por Santos (1996) e por Massey (2009) afina com o conteúdo pós-estruturalista, propõe que o aluno precisa entender que as relações naturais e humanas formam um todo, e este todo é, ao mesmo tempo, várias divisões que nós mesmos criamos, bem como as características naturais.

Quando partimos da limitação teórica do espaço em explicar determinadas relações, partimos para outros conceitos, que complementam a visão espacial. Parte então a lógica mais profunda

da Geografia, que é a noção de região. A Geografia nasce a partir da ótica regional, principalmente com a divisão de determinados(as) espaços/áreas e comparações/divisões a partir de visibilidades e determinadas características. Haesbaert (2010) promove uma epistemologia profunda sobre a questão regional, a partir dos antigos teóricos como La Blache até os mais atuais como Francisco de Oliveira e o próprio autor, que promove uma rediscussão de região.

Partirmos assim da realidade do século XX que é diferente da do século XXI e, parafraseando Santos (2011), o espaço é mutável a cada relação social ou natural que acontece, promovendo sérias mudanças em todo o corpo espacial, promovendo assim, novas regiões e demais conceitos geográficos. Em suma, o autor destaca a necessidade de atualização conceitual espacial, devido à nova conjuntura de produção espacial. Em tom filosófico, a Geografia remete às suas origens e, parafraseando a clássica frase de Heráclito, podia ser deduzida como: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, porque, a cada momento, o rio é constantemente modificado”.

A partir das regiões, remetemos à contextualização do conceito de território que se coloca a partir da ótica natural/biológica em que se determinam poderes para o controle daquele espaço. O território visto praticamente como algo vinculado ao Estado, passa a ter várias outras análises, principalmente com a nova ótica pós-moderna de divisão, que Foucault (1987) já provocara com seu livro *Microfísica do Poder*.

Tal conceito se vincula principalmente nas grandes cidades e metrópoles, notadamente mais complexas, devido à multiplicidade de fatores, atividades, bem como o tempo da metrópole, como Santos (2005) e Cunningham (2006) abordam. Os territórios são importantes áreas para compreender como o espaço se organiza com suas diferenças já supracitadas. Assim, temos um outro conceito

que se interliga a este, principalmente devido à proximidade identitária, refletindo o âmbito da Geografia Cultural, que se discute em vários âmbitos no cotidiano da escola, devido principalmente à facilidade de compreensão. O lugar, conceito bastante discutido e questionado dentro da Geografia, perpassa por várias (re)significações.

Nas experiências socioespaciais, por meio das vivências de cada lugar, as construções geográficas vão se configurando como memória que se constrói coletivamente, dando expressão aos lugares. Historicamente, a necessidade de marcar os lugares e deixar sinais que permitissem ao ser humano voltar, bem como estabelecer relação entre o lugar e a experiência vivida ali e traçar caminhos para diferentes lugares dá origem à necessidade de elaborar mapas e outras representações cartográficas. O lugar, portanto, relaciona-se à própria configuração histórica da Geografia como prática social, como necessidade humana. (OLANDA, 2018, p. 139).

Assim, o conceito de lugar perpassa pela interseção entre a Geografia Crítica e Geografia Cultural, que influenciam notadamente as últimas significações na Geografia Escolar.

Passamos para o conceito de escala que perpassa por outras análises, principalmente a cartográfica que se vincula à Matemática, bem como a uma “categoria de análise geográfica”.

Assim, que níveis são necessários para entender tal fenômeno? Escalas regionais? Nacionais? Locais? Longe de fazermos uma epistemologia completa sobre

tais conceitos, julgamos necessário mostrar a tamanha complexidade conceitual, bem como a capacidade de análise que a Geografia perpassa para compreender o espaço.

Passando para uma influência da Geografia Física ou da Geografia Regional (basilar), em que o conceito de “paisagem” é um dos mais abstratos, bem como mais simples, que Santos (2009) classifica como “aquilo que tudo se vê” coadunando com a ideia “visível”, e colocando ao espaço a importância conceitual primordial, em que este último ao ser produzido, materializa-se através do primeiro, defendendo assim, a ideia de “ontologia espacial”.

Porém, Conti (2014) ao discutir “paisagem” em seu âmbito epistemológico, coloca:

*A geografia trabalha com algumas noções básicas tais como posição, orientação, lugar, região espaço, território zonalidade, paisagem, além de outros mais abstratos, como, por exemplo, ecúmeno. Todas são categorias de análise estudadas pela nossa ciência na última – paisagem – aparece com especial destaque porque expressa a organização do espaço e todo seu aspecto multifacetado. (CONTI, 2014, p.240)*

Dessa forma, esses conceitos juntos conseguem nos dar a fundamentação teórica da Geografia para embasarmos as outras análises educacionais e pedagógicas no intuito de produzir o elo entre a ciência e educação através da escola e seus currículos. (CALLAI, 2009).

### 3 Metodologia

Para a consolidação de nossa pesquisa aqui realizada, propusemos um percurso instrumental-metodológico baseado na compreensão dos aspectos teóricos e epistemológicos sobre a Geografia, Educação e Ciência. Tivemos, assim, uma

pesquisa bibliográfica (ou Revisão de Literatura) em que:

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias

contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p.266)

A revisão de literatura tem vários objetivos, entre os quais destacamos a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico. (PIZZANI, *et al*, 2012)

Buscando assim, um ensaio sobre os aspectos geográficos e educacionais no contexto da sala de aula e visando construir um diálogo necessário no cotidiano do professor e seu trabalho.

Desta forma, a pesquisa foi baseada em três etapas:

a primeira, inicia pelo levantamento e sistematização de material bibliográfico, documental, estatístico e cartográfico com conceitos geográficos voltados à Educação, ou seja, teremos um ensaio não voltado à sala de aula, mas à construção de uma abordagem pós-estruturalista voltada à epistemologia da Geografia como “objeto”. Logo, a realização do levantamento e sistematização/revisão bibliográfica sobre as temáticas: conceitos da Geografia; Educação;

e Pedagogia e epistemologia das Ciências Humanas. Partindo destas temáticas, foram consultadas diversas fontes de dados, como Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), e das demais instituições públicas, como universidades e demais textos pertinentes às temáticas. Além disto, foram consultados livros, teses, dissertações e monografias, artigos de jornais e periódicos, através da rede mundial de computadores, como SCIELO, Domínio Público e CAPES.

**a)** A segunda, é a constituição de uma base de dados estatísticos e/ou cartográficos que visem à consolidação da visão geográfica e suas ações relacionadas aos nossos conceitos e/ou teorias. Para responder o porquê ou onde, dados estatísticos e/ou visíveis julga-se necessário;

**b)** Na construção do texto final, a partir das teorias e epistemologias realizadas, podemos construir as possíveis formas a partir das metodologias ativas a serem utilizadas no dia a dia na Geografia; com isso, teremos proposições pedagógicas e práticas que possam ser realizadas, visto a necessidade de mudanças excepcionais neste período da pandemia do coronavírus;

Destarte, o texto final não trará intervenção na sala de aula, pela mudança de objeto e objetivos pela necessidade de mudanças e excepcionalidades no período de setembro a dezembro de 2020. Assim, o texto explicado no item c) trará suposições epistemológicas revisitando o diálogo geográfico e pedagógico na sala de aula.

## 4 Resultados e Discussões

Baseados em nossos referenciais teóricos, propusemos as “metodologias ativas” como um elo entre o Ensino e a Geografia, notadamente nos desafios

epistemológicos e/ou pedagógicos no ensino médio. Tradicionalmente, este se diferencia do ensino superior pelas formas menos interativas e/ou engessadas

devido a “n” fatores, desde a maturidade psíquica dos discentes, até a limitação de aprendizagem dos docentes, como as legislações que buscam variados objetivos, destacando-se a reforma do ensino médio que flexibiliza vários conteúdos, comparados à forma do velho ensino médio (LIMA, SILVA, ARAUJO, 2018)

Dessa forma, partimos do pressuposto de que as metodologias ativas, segundo Moran (2015, p. 18) “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”, que concorda com vários autores, como Berbel (2011), Gerbran (2003), Cavalcanti (2010), entre outros.

Assim, as metodologias ativas vêm de uma tentativa de adaptação da nova sociedade perante as novas formas de ensino e de ciência, que é a base do nosso objeto de estudo. Perpassando pelos dados obtidos em nível de Instituto Federal do Ceará, podemos observar:

Vale ressaltar que apesar da confluência de saberes e competências para concretização de uma educação de qualidade no Ensino Médio, vê-se no Instituto Federal do Ceará (IFCE) um elevado índice de desistência, além de desestímulo, mudanças e/ou dificuldade de adaptação dos alunos ao perfil almejado aos estudantes do Ensino Médio Integrado, tendo em vista a adaptação à carga horária aumentada e às novas disciplinas incorporadas à formação profissional. Esses fatos têm preocupado o corpo docente da Geografia da Instituição; os quais têm buscado no uso e desenvolvimento de metodologias ativas, propor e implementar práticas educativas que propiciem maior engajamento e aproveitamento dos estudantes, visando relacionar os conteúdos da disciplina à formação técnica. (LIMA, SILVA, ARAUJO, 2018, p. 3)

Em outras palavras, como podemos de fato ensinar os alunos em um mundo tão conexo e, ao mesmo tempo, tão diverso, com vários significados e conceitos? As necessidades de mudanças são cíclicas,

sempre refletindo as mais variadas contextualizações históricas e espaciais de países/continentes ou mundo. Se entendemos a Geografia, entendemos os reflexos sociais que são rebatidos nas sociedades.

No caso brasileiro, temos uma ruptura social que vem desde os anos 1940 com a implementação de vários ensinos e ciências, obedecendo a uma legislação e base epistemológica de divisões disciplinares e conceituais, refletindo, basicamente, o positivismo lógico que influenciou tanto a ciência como as disciplinas, até os anos 1980, no mundo inteiro. Com o pós-guerra, o aumento da população e a invenção cada vez maciça de técnicas e tecnologias que favoreceram um tipo de globalização tecnológica, as linguagens começaram a mudar, pressionando as mudanças na educação, direta e indiretamente. (SANTOS, 2008).

Com isso, várias transformações na Educação brasileira ocorreram, principalmente a partir da implementação da Lei 9.394/96, intitulada Lei das Diretrizes Básicas que irão refletir exatamente nas formas educacionais, em um ensino médio e fundamental praticamente intacto em anos anteriores. Ademais, o ensino superior teve apenas expansão em números de matrículas somente nos anos 2000-2010, com a concomitância de expansão de universidades públicas, institutos federais e demais instituições de ensino privadas.

A partir disso, tivemos consecutivas discussões sobre a Educação, mas sem discutir exatamente as proposições de conteúdo, bem como de objetivos de cada nível educacional. Somente em 2017 foi modificada a LDB, no que tange ao ensino médio, com o chamado Novo Ensino Médio ou Reforma do Ensino Médio, com algumas características:

- a)** Tempo mínimo de 800h para 1000h (até 2022);
- b)** A base do ensino médio seria constituída por competências, habilidades e “itinerários formativos”;

- c) A BNCC seria baseada nas divisões do ENEM: I) Linguagens e suas tecnologias; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV) Ciências humanas e suas tecnologias; e, por último, V) Formação técnica e profissional.
- d) A BNCC referente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Dessa forma, todas as ciências [disciplinas] estão ainda em adaptação. A nova 'lógica estrutural' do ensino médio, que perfaz por novas formas de aprendizagem, bem como de conteúdo, em todos os âmbitos. Assim, conteúdos mais relacionados à transdisciplinaridade como a multidisciplinaridade perpassam por novas "metodologias" [no caso, ativas] como sugestões para as novas formas pedagógicas da atualidade.

Diante deste cenário, propusemos algumas metodologias ativas em caso de intervenção na sala de aula, bem como nas formas pedagógicas, conforme abordado por (LIMA, SILVA, ARAUJO, 2018)

- a) **Aulas de campo/visitas técnicas** - uso de relatórios como avaliação, no intuito de formar concepções sobre a realidade, como a capacidade textual e metodológica sobre assuntos e temáticas relacionadas à Geografia. Eis um passo crucial para a formação do aluno em nível de ensino médio. No caso do IFCE Umirim, podíamos realizar no que tange à Geografia Física. Normalmente na disciplina Geografia I, priorizam-se os atributos naturais, enfatizando as áreas naturais do Ceará, como as chapadas (Apodi, Araripe) e os maciços (Baturité, Quixadá), além dos litorais (Leste - Icapuí, Aracati, Beberibe; e Oeste - Amontada e Paraipaba). Sobre os conceitos abstratos de relevos, estruturas geológicas e solos, é necessária

a percepção de que tais atributos estão, constantemente, atrelados à produção espacial, como a formação de cidades, localidades, atividades econômicas, entre outros. No caso da Geografia Humana, destacam-se os aspectos sociais, que pautam a cidade de Fortaleza e seus prédios e áreas históricas, a exemplo da Catedral Metropolitana, do Teatro José de Alencar, do Paço Municipal, entre outros. Tais percepções sobre a construção histórica e espacial concomitante, ou seja, a "relação da sociedade no espaço através do tempo" é imprescindível para a compreensão "real" entre o passado e o presente.

- b) **Sala invertida** - diferencia-se pelo aluno ter a responsabilidade de assumir o estudo teórico e a aula presencial, servindo como aplicação prática dos conceitos estudados previamente. Moran (2014) considera a aula invertida um dos modelos mais interessantes, visto que ocorre a mesclagem de tecnologias e metodologias de ensino, e a possibilidade de atividades criativas, como jogos, problemas reais, desafios, entre outros projetos. Nesse caso, podemos fazer várias apresentações relacionadas ao espaço, bem como características naturais na Geografia I, bem como as características sociais e políticas em Geografia II e III
- c) **Gamificação** - consiste em aplicar elementos de jogos a contextos reais, motivando os estudantes a realizar mais exercícios em uma atmosfera mais lúdica. Isso porque o uso de jogos na aprendizagem é cada vez mais comum no processo de aprendizagem, devido às suas características motivacionais e desafiadoras, melhorando a compreensão, a concentração e a motivação dos

estudantes. Nesse caso, podemos fazer vários games e/ou combinações virtuais e/ou impressas, visando aos conceitos de rochas, solos e estruturas geológicas, por exemplo, na Geografia I (Física), bem como ver as características sociais, industriais e geopolíticas na Geografia II e III, visando à facilidade de aprendizagem sobre países, áreas e continentes, no intuito de promover a discussão espacial mais fluida.

Vistas as possibilidades de metodologias ativas, propusemos essas três no intuito de promover uma discussão e busca de soluções observando as limitações das aulas e dificuldades/desafios das estruturas físicas, bem como das formas pedagógicas do professor. A grande questão é a autonomia do aluno perante as mais variadas dificuldades

## 5 Considerações Finais

Nesta pesquisa, pautamos sobre as possíveis metodologias (neste caso, as ativas) como possíveis soluções no cotidiano da sala de aula. Discutimos brevemente - porém não simplória a emergência da discussão entre ciência e educação, na ótica de um geógrafo. Com as limitações teóricas na Geografia Escolar e na aprendizagem principalmente no ensino médio, enumeramos algumas propostas de intervenções, tendo em vista o conhecimento geográfico.

Assim, produzir conhecimento é, antes de tudo, perceber as limitações tanto do ser ativo perante a aprendizagem como o ser passivo, respeitando formas, comportamentos e, principalmente, as características de idade e ética profissional. Em suma, como produzir conhecimento diante da dificuldade de comunicação entre pessoas diferentes e com visões tão diferenciadas? Eis o primeiro desafio do professor.

de desconcentração podendo ocorrer problemas de saúde como ansiedade, e a emergência pós-moderna. Logo,

O desafio para tal metodologia ativa, é a mudança de perspectiva, onde essa pode ser considerada como uma concepção educacional que coloca os estudantes, independente do nível de ensino, como os principais agentes de seu aprendizado. Nesta, o estímulo à crítica e reflexão são incentivados pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno ((LIMA, SILVA, ARAUJO, 2018)

Dessa forma, as metodologias ativas são opções de metodologias utilizadas no ensino, não as ideais e/ou com parâmetros qualificados. O ensino, assim como a ciência, pauta de pontos de vista baseados em fatos científicos, logo a discussão epistemológica entre os docentes e discentes é mais do que necessária.

E o que cabe a nós, professores, perante tantas mudanças e perspectivas? Atualizar-se, sem perder a essência fluída de que a educação é mais que meras horas de aula. É um ato de socializar-se, visando às relações de aprendizagem e, principalmente, de cidadania, tão discutido e praticamente colocado apenas na teoria. em vista da mercadologia educacional, pautada em uma “pressão” exacerbada de burocratização e de vários tipos de indicadores estatísticos e/ou qualitativos com conceitos deturpados.

Que vivamos a ciência no seu âmbito mais puro, para que produzamos cidadãos cada vez mais conscientes de que são criativos, inteligentes e principalmente, questionadores da vida e da sociedade. Tal conduta nos remete a uma utopia conceitual que o mundo precisa flertar novamente para que voltemos a um contexto mais promissor e substancialmente mais realista. Viva a Geografia!

## Referências

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- ARAUJO, E.F. **Políticas governamentais e metropolização no nordeste brasileiro: apontamentos espaciais nas cidades de João Pessoa (PB)**, Maceió (AL) e Aracaju (SE). / Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará– 2015, 402p.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL.** Lei de Diretrizes Básicas (LDB), a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRITO, D.G. A trajetória da natureza na geografia escolar brasileira: permanências e mudanças. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria: v.24, e16, p.1-31, 2020.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In:CASTROGIOVANI, A.C. (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CAVALCANTI, L.de.S. **Escola e Construção de Conhecimentos**. Editora Papirus. São Paulo. 2010.
- CONTI, J.B. Geografia e Paisagem. **Ciência e Natureza**, Santa Maria, RG, v.36 Ed. Especial, 2014. p. 239-245.
- CUNNINGHAM, D. **O conceito de metrópole: filosofia e forma urbana**. Rio de Janeiro, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. Trad. Roberto Machado-Rio de Janeiro: Edições Gaal, 1997, 11ed.
- GEBRAN, R.A. A Geografia no Ensino Fundamental- trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Revista Científica do Oeste Paulista**, Unoeste, Presidente Prudente. v. 1, n. 1, jul./dez. 2003. Disponível em: < revistas. Unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/186/90 .pdf >. Acesso em: 30 jul. 2020.
- GODOY, P. Uma Reflexão sobre a Reprodução do Espaço. In: **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 2(1): p. 29 -42. 2004.
- HAESBAERT, R. **Regional-global: dilemas da Região e da Regionalização na Geografia Contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- HAERSCHER, N.A. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. 364p.Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 2004. (in: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br))

LIMA, A.E.F., SILVA, D.R.da., ARAÚJO, E.F. Metodologias Ativas em Geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Geosaberes, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes>. Acesso em: 31 março 2019.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política de espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em <[https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando\\_moran.pdf](https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando_moran.pdf)>. Acesso em 31 de Jul de 2020.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLANDA, M.O. **O ensino do lugar e o lugar do ensino [manuscrito] : o conceito de lugar geográfico como dimensão de uma educação emancipadora no ciclo II do ensino fundamental** / Dissertação (Mestrado) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2016.

PIZZANI, L (*et al*). ARTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BUSCA DO CONHECIMENTO. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

SANTOS, M. Urbanização brasileira. São Paulo: Edusp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. Edusp, 2011.

# 2 O Sonho da Passagem: Memórias e Lugares – Análise Interdisciplinar de uma Aula de Campo de História e Geografia

**Enilce Lima Cavalcante de Souza<sup>3</sup>**  
**Sheila Kelly Paulino Nogueira<sup>4</sup>**  
**Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga<sup>5</sup>**

## Viajar! Perder países!

Viajar! Perder países!  
Ser outro constantemente,  
Por a alma não ter raízes  
De viver de ver somente!  
Não pertencer nem a mim!  
Ir em frente, ir a seguir  
A ausência de ter um fim,  
E a ânsia de o conseguir!  
Viajar assim é viagem.  
Mas faço-o sem ter de meu  
Mais que o sonho da passagem.  
O resto é só terra e céu.

Fernando Pessoa

3. Graduada em História pela UECE, especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e em Perspectivas e Abordagens Históricas pela UECE e mestra em História Social pela UFC. Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – *campus* Umirim.
4. Graduada e mestra em Geografia pela UECE e doutora em Geografia pela UFC. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
5. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra e doutora em Educação com ênfase em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *campus* Cajazeiras.

## 1 Introdução

No presente capítulo, relembramos uma experiência didático-metodológica que completou cinco anos de existência, circulando por este conceito rico e importante para a História e a Geografia: memória<sup>6</sup>. Principalmente aqui, vamos pensar memória como “[...] possibilidade de reflexão sobre o passado através de sua representação no momento presente”; ter como princípio que a constituição de uma memória “[...] está intimamente relacionada com as transformações que o presente lhe confere na reelaboração do passado” (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 1997, p. 107) e como modo de recompor trajetórias que significam, “[...] ao mesmo tempo, o espaço (geográfico) percorrido e o movimento, o percurso (histórico) dessa jornada, totalmente geminados”, vinculando de maneira indissociável espaço e tempo (HAESBAERT, 2017, p. 7).

As professoras de História e Geografia acalentaram o “sonho da passagem”, de viajar com os alunos de uma turma de 2º ano do ensino médio, do curso integrado em Agropecuária, numa aula de campo interdisciplinar, com destino a Fortaleza, por terra e mar. E, dessa viagem, deveriam sobrar materializados registros que se enraizariam para construir e reconstruir as memórias vindouras.

Este texto trata sobre isso. As “raízes”: relembrar o planejamento do percurso; a “ausência de ter um fim”: especificidades para cada área visitada e os objetivos de “ser outro constantemente”: refletindo alunos que viram e se transformaram no/pelo olhar da cidade; e, ao cabo; “Ir em frente, ir a seguir”: recordar o que foi vivido e visto, perpassado pelo processo de avaliação formativa da aula de campo.

Assim, vamos “viajar e perder países” por meio das memórias coletadas a partir de um questionário aplicado aos alunos viajantes da aula de campo (17 ao

todo responderam às questões, visíveis no Apêndice 1) e ainda em uma entrevista semiestruturada aplicada à servidora assistente de alunos (Apêndice 2), que compartilhou daquela experiência. Esses dois instrumentos de coleta nos permitiram a construção de nosso caminho e reflexões sobre a metodologia e seus resultados.

No caso da servidora, uma entrevista foi realizada utilizando aplicativo de reunião, com gravação do áudio da entrevista e posterior transcrição. O contato com os alunos ocorreu graças a uma discente que mediou o acesso a um grupo de mídia social, no qual eles se encontravam para matar as saudades e ali o questionário foi veiculado.

Nesse contexto, pudemos dialogar com praticamente a metade da turma que participou da aula de campo. Devido ao tempo, este foi um número significativo. Elaboramos um questionário via formulário *on-line*. Também obtivemos uma boa representação quanto aos gêneros: foram nove alunas e oito alunos. Ao longo do texto, apresentamos as falas desses estudantes e da servidora por meio de codinomes, a fim de garantir o anonimato de todos os participantes.

O questionário aplicado foi dividido em sete seções: na 1ª volta-se à apresentação; na 2ª debruçamo-nos sobre a coleta de dados pessoais; na 3ª questionamos a preparação da aula de campo; na 4ª tecemos perguntas sobre os momentos vividos durante a execução da aula de campo; na 5ª refletimos sobre a postura no pós-aula, quanto aos espaços visitados; na 6ª interpelamos sobre o registro da experiência de aula de campo; e na 7ª tocamos especificamente no tema da avaliação realizada no *campus* Umirim, referente à aula de campo interdisciplinar entre História e Geografia.

6. Em sentido mais apurado, Pollak (1992, p. 204) conceitua: “[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.



logo ao fim da aula, mas intensificado e reinventado nos dias atuais, quando o cotidiano já não é mais compartilhado, quando já não estão organizados identitariamente pela condição de serem adolescentes e estudantes do ensino médio, e sim experimentando o mundo e seus desafios do lugar de jovens técnicos em agropecuária.

O termo saudade, sentimento também partilhado pelas professoras, é uma palavra do presente para expressar o quanto a aula de campo foi um divisor de águas na nossa prática profissional e na formação dos estudantes; foi gerador de aprendizados e afetos, cuja força persiste no espaço-tempo, tendo se materializado na escrita deste texto.

### 3 Aula de campo como experiência interdisciplinar

De nosso planejamento inicial, refletem as abordagens sobre a interdisciplinaridade. Diante das inúmeras exigências postas ao sistema educacional, convém analisar as formas como são pensadas as práticas educativas, as abordagens curriculares, o tratamento dado às disciplinas nos espaços de sala de aula e, de modo especial, as estratégias utilizadas para se garantir um diálogo efetivo entre os conhecimentos produzidos e/ou revisitados na escola.

Essa mudança de olhares tem direcionado os sujeitos do processo educativo a pensar e a vislumbrar práticas pedagógicas que garantam essa articulação, nas quais as disciplinas não precisem necessariamente ser tratadas de modo isolado em seus universos de atuação; pelo contrário, busca-se uma abertura em termos de complementaridade entre elas. Estamos falando da abordagem interdisciplinar.

Para início de conversa, é importante refletir sobre o conceito atribuído a este termo. De acordo com Fazenda (2008), não se pode definir interdisciplinaridade partindo simplesmente da definição de que esta se dá por uma interação de duas ou mais disciplinas; ela vai muito além.

Visando a essa definição, a autora aborda a interdisciplinaridade sob duas ordenações: a científica e a social. Sob o viés científico, a organização dos saberes interdisciplinares teria sua origem desde os conhecimentos envolvidos no processo de formação de professores. Dessa forma,

seriam observados aspectos relativos à estrutura hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que as compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas formas como são organizadas, dentre outros aspectos. Nessa perspectiva, “[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade” (FAZENDA, 2008, p. 19).

Sob a perspectiva da ordenação social, ela busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Elas estariam atreladas às necessidades sociais, às solicitações decorrentes dessas necessidades. Logo, “[...] estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas” (FAZENDA, 2008, p. 19).

Na educação, o enfoque interdisciplinar ganhou espaço, caracterizando-se como uma mudança paradigmática (THIESEN, 2008). Apesar de ter suas raízes ou seu surgimento atribuído como um feito da ciência moderna, a interdisciplinaridade já tem uma longa história, todavia com configurações talvez diferentes do que se conhece atualmente, o que tem, por sua vez, resultado

numa explosão de conhecimentos, bem como num conjunto de novas práticas educacionais. A interdisciplinaridade é apontada como uma possibilidade de superação do conhecimento fragmentado (MARTINS; SOLDÁ; PEREIRA, 2017).

Para além de toda a compartimentalização que vivenciam as ciências desde o século XIX, o debate sobre a interdisciplinaridade ganha consistência diante do desafio da produção de conhecimentos capazes de dialogar com a complexidade do real. Julgando que ensinar, aprender e construir conhecimentos não são atos solitários, estanques, encerrados em um único campo disciplinar, mas se ampliam na coletividade e na troca de experiências sobre distintos modos de conhecer e narrar o mundo, foi estabelecido um diálogo sobre quais atividades conjuntas poderiam ser desenvolvidas entre as disciplinas de História e Geografia no decorrer do ano letivo.

A fim de proporcionar essa aliança, a atuação de duas ciências que sabidamente desenvolvem em seus conteúdos a capacidade de compreensão, análise

e atuação dos sujeitos nos tempos e espaços do mundo, de sua cultura<sup>7</sup>, foi pensada em termos de uma ação que é muito valiosa para ambas as disciplinas, como parte de sua metodologia: a aula de campo<sup>8</sup>.

Na sala dos professores, em meio a cafés e conversas das duas docentes, e na sala de aula com a turma, foi sendo construída a ideia de usar a metodologia da aula de campo para um trabalho interdisciplinar entre História e Geografia. Essa parceria ficou bem registrada, como se percebe nas falas dos participantes daquela experiência em resposta à questão 4. “O que você lembra dos momentos de preparação da aula de campo?”. De acordo com Bruna, “Foi um aproveitamento entre duas matérias, Geografia e História, para uma única e produtiva aula em campo”. Também Afonso demarcou a expressiva correlação entre as ciências: “As professoras ressaltaram a importância de não danificar o patrimônio que iria ser observado e que tivéssemos uma percepção histórica e geográfica acerca do que seria exposto”.

7. Nesse sentido, de maneira a não gerar polêmica acerca de um conceito que se multiplica em usos na educação, optamos por reconhecê-lo e compreendê-lo com a objetividade necessária: “A relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da ‘auto-estima’ [sic] dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação dos repertórios culturais” (NAPOLITANO, 2010, p. 73).
8. O debate entre as docentes se pautou pelas benesses da aula de campo, que, como metodologia, oferta aproximação direta com a cultura material e pode partir do conteúdo visto em livros, de tal forma que os alunos se sentem “[...] motivados e estimulados a pensar criticamente; dessa forma, confrontam informações associando a aula teórica ao momento. Esse estímulo possibilita ao educando um motivo maior de aprender e de formar conhecimento pelo desafio do pensar crítico” (SOUSA *et al.*, 2016, p. 187).

## 4 Desejos revelados, caminhos traçados e percorridos

A descoberta de desejos revelados consciente e inconscientemente pelos alunos na fase do planejamento. Davi afirmou: “Lembro que estávamos ansiosos para conhecer determinados lugares de Fortaleza que não conhecíamos, logo que a professora sugeriu a visita técnica”, além dos conteúdos já trabalhados em sala de aula na turma, levou-nos a escolher a cidade de Fortaleza e nos orientou sobre o percurso de visita aos patrimônios e espaços da cidade.

Fortaleza surge como candidata primeira e quase unânime, principalmente levando em consideração seu *status* de centro administrativo, comercial e cultural do estado do Ceará, apesar da distância de 100 quilômetros do município

sede do IFCE – *campus* Umirim. A partir do questionário aplicado, foi possível lembrar que, dos 17 respondentes, dois alunos não conheciam a capital, Fortaleza. E, assim, começamos a estruturar o projeto.

Após várias discussões acerca dos espaços que seriam visitados, restaram eleitos: a Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção; a Catedral Metropolitana de Fortaleza; o Museu da Indústria; a Praça dos Mártires-Passeio Público; a Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel; e o Mucuripe-Orla marítima de Fortaleza – aula-mar-passeio-de-veleiro. Das memórias dos estudantes, vimos que cinco deles não conheciam nenhum dos espaços propostos.

O deslocamento intermunicipal requer ajustes e cuidados, nem sempre comuns para escolas da capital; por exemplo: encaixar o máximo de atividades para fazer valer a pena uma viagem de duas horas no traslado de ida e mais duas horas no percurso de retorno, desgastantes em si, ainda mais se o tempo não for bem aproveitado. Por outro lado, havia que se observar o desafio de não exagerar na quantidade de visitas, a fim de que se aproveitassem e alcançassem os objetivos traçados para cada um dos espaços. Enfim, coube-nos criar um roteiro viável, resguardando tempos, espaços físicos e intelectuais e objetivos.

A parte burocrática, penosa e onerosa não poderia ser descartada, daí que a aula de campo precisa da participação, em maior ou menor grau, de vários setores da instituição. Um dos alunos, lembrou sobre os trâmites de aprovação da aula de campo: “Lembro da grande burocracia que foi para conseguir a aula de campo”, ressaltando, a partir desta fala, que os discentes participaram ativamente de todos os momentos de construção, colecionando conquistas e compreendendo os percalços e obstáculos a serem ultrapassados coletivamente.

Iniciamos pela articulação com o setor financeiro do *campus* para a viabilização de diárias, e com o Departamento de Ensino para a inserção da aula de campo no calendário letivo, no sábado. Na sequência, o setor de transporte viabilizou e regulamentou a saída do ônibus, com o agendamento para o serviço de motorista, abastecimento e toda a parte de revisão veicular. Por fim, dialogamos com a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), responsável por boa parte das demandas necessárias à realização de uma aula de campo, como: o resguardo legal pela aula realizada fora do espaço físico escolar; a ajuda de custo aos alunos; a designação de um Técnico Administrativo em Educação (TAE) para acompanhar a

atividade; a mediação com os pais de alunos menores quanto à autorização para a viagem; e a relatoria de atividade externa para a gestão do *campus*.

Uma aluna, em sua fala, rememorou o planejamento e destacou um documento (Apêndice 3) guardado por alguns deles, mesmo anos depois da experiência de aula de campo:

Começou com o intuito de apresentar aos alunos os patrimônios<sup>9</sup> históricos/culturais do estado do Ceará. Em seguida, veio a preparação, na qual as professoras de História e Geografia disponibilizaram uma lista de recomendações sobre o que levar, como documentos, fardamento, material para fazer anotações e, também a autorização dos pais para os menores de idade.

Os objetivos da aula de campo, elencados a partir de Aguiar (2016, p. 30), confluem com o proposto no conteúdo da turma do 2º ano do curso de Agropecuária:

Aplicar os conhecimentos lecionados nas aulas; Desenvolver a aprendizagem geográfica, como a capacidade de observação; Contribuir para promover e sensibilizar os alunos do patrimônio histórico-natural da região; Contribuir para a formação integral dos alunos; Desenvolver a interdisciplinaridade entre História e Geografia; Estimular as relações interpessoais, a cooperação e a sociabilidade entre os alunos.

Pensamos em uma aula sobre o Ceará, incentivando o olhar e a análise sobre a cultura cearense em seus mais diversos aspectos: intelectualidade; religiosidade; engenhosidade; e lazer. Além desses, os conteúdos formais da tradição da História e da Geografia: revolução industrial; ocupação do território cearense; História do Brasil Colônia; História de formação dos povos brasileiros; etc. Pensamos em um circuito que tivesse vida, fosse rico culturalmente, e possível no tempo/espaço da aula de campo proposta.

9. Importante a fala da aluna referida, pois a sensibilização ao Patrimônio, seu conhecimento e apropriação era um dos pilares na construção da aula de campo. Logo, devemos concordar com Aguiar (2016, p. 9), que “Na educação histórica estes tipos de atividades são muito importantes para desenvolver a consciência dos alunos. Para além disso, contribui para a sensibilidade e o respeito pelo patrimônio histórico e cultural. Assim, permite desenvolver a identidade dos alunos, a sua integração no meio que os envolve, conhecendo melhor o país/sociedade em que está inserido”.

**Figura 2** – Infográfico - Trajeto Aula de Campo

Fonte: Acervo da aula de campo e elaboração própria (2020).

Em cada uma das articulações para a visita aos espaços, uma peculiaridade se apresentou. No caso da Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, inúmeras ligações foram necessárias, haja vista que estamos falando de um espaço administrado pelo Exército brasileiro, que sedia a 10ª Região Militar (RM). Esse local foi escolhido por apresentar um olhar sobre a História, na perspectiva de ser um dos pontos de fundação da cidade de Fortaleza, e por guardar em seu espaço histórias e mitos quanto à relação da presença dos holandeses no Ceará (Forte Schoonenborch), da vida e ação de Bárbara de Alencar (cela no subsolo) e do general Sampaio (museu de fundo militar). Essa visita foi feita com guia agendada pela 10ª RM, mas também as duas professoras organizaram falas para destacar aspectos da História e da Geografia do lugar, principalmente concernentes ao nascedouro da cidade.

O segundo espaço foi muito significativo, pois ele não estava no trajeto inicial idealizado; no entanto, ele se fez ponto imprescindível, à medida que alunos na turma expressaram interesse em conhecer e discutir os aspectos ligados à religiosidade no Ceará a partir da Catedral Metropolitana de Fortaleza.

Os contatos foram feitos com a Arquidiocese e a liberação a espaços que não são de fácil acesso foi possível, a exemplo da Capela de São José, da Capela de Nossa Senhora da Assunção, da Capela do Santíssimo Sacramento e da Capela do Cristo Ressuscitado, além da cripta. Na Catedral, a guia da professora de História possibilitou diálogo sobre o histórico de sua construção, da arquitetura e aspectos de História da Arte, de elementos da religiosidade e da política que envolvem os suportes à fé católica no Brasil e no Ceará. Além disso, contou-se com a apresentação dos ícones e símbolos da Igreja por um membro da Diocese.

Após caminhar um pouco, dirigimo-nos ao Museu da Indústria do Ceará. Esta parte da aula teve mediação efetiva dos educadores do Museu. A visita à exposição permanente sobre a industrialização do/no Ceará despertou muita curiosidade e reflexões do conteúdo exposto em sala de aula nas disciplinas de História e Geografia. Foi constante o diálogo entre os alunos e as reverberações entre conteúdo e objetos museificados. A cultura material se fez expressiva e dialógica. Destacamos que, dentre os locais visitados, este foi um dos mais comentados<sup>10</sup>.

10. Não por acaso, este foi um dos espaços mais dinâmicos. A preparação em sala de aula, além de perpassar o conteúdo tradicional de Revolução Industrial, instigou alunos e alunas a desejarem conhecer um museu e entender sua contribuição na relação entre nós e os que nos antecederam. A premissa parte de um texto com ares despreziosos, mas fundamental, que questiona: vale a pena ver museus? “[...] eles nos permitem perceber que somos depositários do imenso acervo cultural de nossos ancestrais. Afinal, é a cultura, e não a capacidade de organização, o que nos distingue de todos os demais animais da Terra. [...] Os museus permitem que se estabeleça uma aproximação de cada um de nós com todo o patrimônio cultural da humanidade” (PINSKY, 2013, p. 69).

A passagem pela Praça dos Mártires (Passeio Público), destacada como praça mais antiga da capital cearense, datando do século XIX, recebeu um olhar dedicado, à medida que nos proporcionaria tratar sobre a memória dos invisibilizados<sup>11</sup> em todos os demais espaços de visitação da aula de campo, como os pobres (separação entre as classes no século XIX e começo do XX), os negros (representatividade do Baobá para a africanidade) e os perseguidos políticos da cidade (fuzilamentos dos rebeldes da Confederação do Equador).

Dessa forma, o Passeio Público, que não exigiria agendamentos ou mediações, revelaria o olhar sobre o outro e sobre sua cidadania (ainda a história do abandono da praça e sua ocupação pelos excluídos da urbanidade atual) como nenhum lugar talvez o fizesse. Entretanto, problemas com o tempo e aspectos práticos da visita, como a alimentação, desprestigiaram essa construção teórico-prática, salvando algumas memórias referentes à sua História Natural.

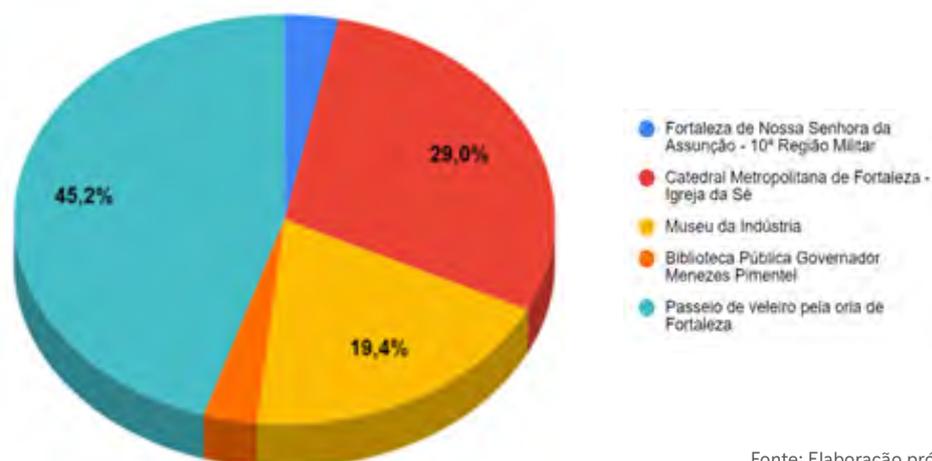
Nossa aula seguiu viagem em deslocamento de ônibus (mais devido ao tempo escasso do que à distância) e estacionamos na Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel<sup>12</sup>. Lá, a visita que havíamos planejado foi de encanto e delicadeza. Todo o contato com a Biblioteca – o agendamento, a recepção e a dedicação na condução dos alunos naquele espaço – permitiu que um novo olhar sobre os livros, a leitura e seus efeitos sobre as formas de estar no mundo fossem reatualizados para alunos e alunas.

Para encerrar nossa aula de campo em Fortaleza, a proposta era uma aula-mar. Nos assentos dos ônibus, novos suspiros se escutavam. Serpenteávamos pela Orla marítima de Fortaleza, passando pela Beira-Mar, em direção ao Mucuripe. Ponto alto do percurso, a aula-mar era ansiosamente aguardada: um passeio de veleiro, no horário de pôr do sol, para vislumbrar a História e a Geografia de nossa capital, a partir do olhar dos primeiros colonizadores que chegaram pelo oceano; ver a cidade de dentro da embarcação. A mediação do guia tratava de curiosidades sobre o mar, e a professora de Geografia trazia os elementos que se perdiam ao olhar ligeiro.

Um banho de mar para refrescar, pois nem só de conteúdo histórico-geográfico se vive numa aula de campo. O cantarolar dos alunos, momentos de lazer, de confraternização, de graça e encantamento. Para alguns, a primeira visita ao mar, o primeiro gosto salgado na boca e memórias que se perfazem a cada dia.

Respondendo ao questionário (questões 8 e 9), os alunos trouxeram de suas memórias suas preferências. E, como já prevíamos, a aula-mar no veleiro se destacou. Dessa forma, optamos por oferecer aos discentes a possibilidade de indicar as suas duas melhores opções para que tivéssemos outra escolha, além do veleiro, que naturalmente se sobressairia, haja vista os aspectos de ludicidade e lazer envolvidos na atividade.

**Gráfico 1** – Qual dos espaços você mais gostou de conhecer?



Fonte: Elaboração própria (2020).

11. No Passeio Público, focaríamos em perceber que, como diz Barros (2013, p. 312): “[...] os lugares da memória são criações da sociedade contemporânea para impor determinada memória, que a concepção de memória nacional ou identidade regional constitui formas de violência simbólica que silenciam e uniformizam a pluralidade de memórias associadas aos diversos grupos sociais”.

12. A Biblioteca estava fora do seu hábitat. Havia sido criado o “Espaço Estação” para abrigar parte do acervo enquanto o prédio central passava por reformas estruturais. Quando a visitamos, ela funcionava no antigo galpão da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), ao lado da Estação de Trem João Felipe, na Praça da Estação.

É nítida a memória sobre o Passeio Público, que não foi citado nenhuma vez entre os preferidos (questão 8), mas se

sobrepõe aos outros espaços quando a pergunta é: “O que menos gostou de conhecer?” (questão 9).

**Gráfico 2** – Qual dos espaços visitados você menos gostou de conhecer?



Fonte: Elaboração própria (2020).

O estranhamento para estas docentes ocorre ao saberem do espaço que os estudantes menos haviam gostado: a Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, que ficou em segundo lugar. Estranharam

porque, durante a visita, foi grande a curiosidade dos discentes, os quais realizaram muitas perguntas e registros. Nenhum dos alunos ficou à parte ou mostrou desinteresse.

## 5 Avaliação: o trajeto em imagens, as imagens em postais

Como pensar a avaliação de uma aula de campo para além da clássica elaboração dos relatórios de viagem? Como evitar, durante a avaliação, a ruptura com as dimensões da pesquisa e da reflexão presentes na preparação e realização da aula? Como construir uma avaliação significativa e dialógica com o vivido no campo? Essas foram algumas das questões que nos acompanharam do início ao fim da experiência didático-pedagógica.

Como em todo o processo de planejamento e desenvolvimento da aula de campo, o aspecto da participação democrática dos alunos foi considerado; a concepção e as propostas de avaliação desses momentos, tão ricos em aprendizagem, não poderiam ser diferentes. Dessa forma, a avaliação foi pensada sob a concepção de que deveria contribuir

com os propósitos de melhorar as aprendizagens, acompanhar o ciclo de construção de saberes e colaborar com a superação de dificuldades sinalizadas pelos discentes. Nesses termos, a prática avaliativa adotada se situa no que Fernandes (2009) conceitua como avaliação formativa.

O ponto de partida para pensar a avaliação foi o estabelecimento de elos entre as experiências vivenciadas na viagem, as sensações/percepções a partir de cada momento da aula, as aprendizagens e sua forma de registro. Nesse processo, foi fundamental refletir também sobre os lugares ocupados pelas docentes e pelos discentes e sobre as relações estabelecidas entre esses sujeitos em uma prática educativa realizada fora da sala de aula formal, cujos códigos e

ritos já estão previamente estabelecidos e consolidados pelas normas institucionais. Não que tais normas não orientem a aula de campo e não tenham sido negociadas, mas, ao passar pelo portão do IFCE, *campus* Umirim, em direção à cidade de Fortaleza, com uma turma de adolescentes, em uma aula de campo orientada pelas noções de democracia, autonomia e igualdade, uma reconfiguração de lugares e poderes é posta em jogo, ampliando as responsabilidades e a necessidade de negociações.

Durante a aula de campo, os estudantes foram conduzidos ora pelas professoras, ora pelos guias dos locais visitados. Analisando esse jogo de lugares, as docentes, ao pensarem a atividade avaliativa, questionaram-se sobre como proporcionar o reposicionamento do lugar de conduzido para o lugar de quem conduz, ampliando o exercício de reflexão, que orientou a viagem, sobre a cidade, suas transformações espaçotemporais e seus símbolos. Partindo dessa premissa, nasceu a proposta da realização de uma exposição multimídia da aula de campo.

Se historicamente uma das marcas das atividades de campo é o registro fotográfico, pode-se imaginar a ampliação da importância da fotografia diante da popularização dos *smartphones* e das redes sociais. Durante o trajeto, uma profusão de fotografias e vídeos foi produzida, fosse para registrar os lugares visitados, fosse para produzir o “*book* fotográfico pessoal”. A totalidade dos estudantes que participaram do questionário respondeu afirmativamente sobre a produção de registros da aula de campo, com predominância da fotografia (17 alunos), seguida do vídeo (10 alunos).

A exposição, entre seus objetivos, quis significar e valorizar esse material. Os estudantes, organizados em grupos, ficaram responsáveis por selecionar as fotografias e os vídeos de forma a recompor o trajeto da aula. A tentativa visava propor um instrumento de coleta de dados avaliativo que refletisse, de uma maneira também afetiva e criativa, as

experiências vividas, estabelecendo uma relação direta com as diversas aprendizagens construídas durante o percurso formativo.

Sem perdermos de vista que a fotografia não se restringe ao registro documental, sendo também uma forma de escrita, um modo de ler e significar o mundo a partir da intervenção pessoal e subjetiva do observador (BARTHES, 2018) e uma arte da memória (DUBOIS, 1993), não queríamos abrir mão da produção textual dos estudantes. Atravessadas pela força das imagens e do poema “Viajar! Perder países!”, de Fernando Pessoa (1995), lembramo-nos do cartão-postal como correspondência entre viajantes e seus afetos. Além da exposição construída coletivamente, cada estudante-viajante deveria escolher a fotografia mais significativa, fazer uma breve descrição do que ela representava e endereçar a quem desejasse partilhar esse lugar visitado.

Para a realização dessa atividade, a professora de História, colecionadora de postais, apresentou parte de seu acervo e orientou os estudantes quanto ao formato e à escrita desse artefato. Os cartões-postais produzidos compuseram o material da exposição.

Entre as fotografias escolhidas, predominam o mar do Mucuripe/passeio de veleiro, que, como já anunciado, sobressaiu-se como espaço/atividade mais significativo da aula. Dados do questionário apontam apenas três respondentes que utilizaram imagens de outros pontos do trajeto: a escadaria do Museu da Indústria, a Catedral (Igreja da Sé) e a Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção (10ª RM).

Quanto aos destinatários, a maioria dos respondentes endereçou a correspondência para a mãe, demarcando a importância da figura materna no campo dos afetos, mas também no trabalho doméstico e de cuidados diários que se fizeram presentes durante a aula de campo, materializados na alimentação (lanches e almoço) partilhada na viagem.

Nesse contexto, a atividade avaliativa, em uma abordagem interdisciplinar, trazia como consigna a compreensão de que:

[...] Para acreditar na presença do aluno no processo de avaliação, precisa-se também acreditar que sua ação será tanto mais produtiva quanto maior significação os objetivos tiverem para ele, levando-o a buscar meios de alcançá-los. Os alunos sentir-se-ão estimulados para novas aprendizagens ao verificarem o alcance gradativo de seus objetivos. (FAZENDA *et al.*, 2010, p. 29).

Essa presença afetiva e criativa foi sentida em todo o processo de preparação e execução da atividade avaliativa. Empenhadas em garantir que a autonomia dos estudantes fosse uma experiência real – e não apenas uma retórica discursiva –, prestamos as orientações necessárias ao desenvolvimento das atividades propostas, conscientes de nossos lugares como educadoras. Reforçando nosso intuito de valorizar a ação dos estudantes, escolhemos não participar da montagem da exposição, deixando sob responsabilidade da turma a organização da sala e a condução da visita.

No dia da exposição, dava para sentir nos corredores a vibração de uns, o cansaço daqueles que assumiram com mais vigor as tarefas, a curiosidade de tantos, enfim, havia uma pulsação diferente. Foi surpreendente adentrar a sala, agora na posição de guiadas, e encontrar as imagens cuidadosamente selecionadas e organizadas em painéis de tecidos, que ajudaram a dividir a sala em uma espécie de arruamento que nos levava aos espaços visitados durante a aula de campo.

Entre as muitas possibilidades abertas pela exposição multimídia, destacamos o processo dialógico com diferentes docentes, técnicos administrativos e discentes de outros cursos e semestres do IFCE, *campus* Umirim, convidados a participar da atividade. Neste processo, nossos estudantes concretizaram na prática o “Viajar e perder países” e uma realidade solidária de compartilhar seu olhar e sentimento: “De viver de ver somente!”, deram vida a sua experiência de ser outro, viajantes e agora guias, pelos labirintos da sala.

Ao adentrar os arruamentos fomos revisitando os espaços da aula de campo e encontrando com os olhares atentos de quem não esteve conosco na aula, mas pela exposição também viajava pela “Fortaleza, terra do sol”, afinal, como nos fala o poema “viajar assim é viagem”.

Em um desses “labirintos”, como foram nomeados os arruamentos por alguns estudantes, deparávamo-nos com a projeção das imagens e dos vídeos. As imagens em movimento e as luzes do projetor, misturadas ao burburinho das vozes, remetiam-nos à polifonia da cidade que tanto apreciamos percorrer na condição de estudantes-viajantes. Como ápice da exposição, uma mesa coberta pelos postais inundados de mar e de textos que tentavam decifrar sua imensidão.

Tinha muita beleza a ser vista na exposição, mas, retomando os objetivos avaliativos, destacamos a alegria de escutar as narrativas dos estudantes sobre os lugares visitados. As trajetórias não obedeciam mais ao roteiro traçado inicialmente; algumas informações se perderam, outras foram acrescentadas e, em alguns momentos, a fala se perdeu em esquecimentos/silêncios, dúvidas; contudo, estavam instauradas novas formas de conhecer e dizer; o sujeito, antes guiado, agora guiava, organizava tempos e espaços para contar sobre a cidade e suas complexidades, suas belezas e desigualdades.

Estávamos diante da recomposição do vivido em imagens, palavras e conhecimentos produzidos coletivamente, com muita alegria. Quando convidados a falarem de suas memórias sobre a exposição, os estudantes mencionaram o empenho, o trabalho coletivo da turma e a beleza da sala e do material exposto, opções que tiveram prevalência em suas respostas.

## 6 Considerações finais

A proposta esboçada é singela: rememorar uma experiência didático-metodológica, circundando pelo conceito de memória e pelo entrecruzamento entre História e Geografia. Ao olharmos para uma atividade de campo cuja realização atravessou mais de cinco anos, que vestígios na memória resistem? O que esses vestígios nos apontam como perspectivas para pensar processos de ensino e aprendizagem significativos e interdisciplinares?

Nesta proposta, a memória foi um dos conceitos que nos favoreceu recolher informações e destaques das lembranças e dos sentimentos de estudantes, da servidora e nosso próprio. Anos se passaram e a construção dessa memória que perpassa o espaço do fazer, do viver e do lembrar, se reconstruiu: omitida; criada; colorida; para além de registrada. Impõe que a memória seja produto futuro de estudo das articulações entre os documentos elaborados e utilizados para este artigo; as perguntas e o que se organizou como efeito para a reconstrução do vivido em viagem. Como alertou Pessoa, o que se tem é “o sonho da passagem, O resto é só terra e céu”.

Este sonho que foi vivido (por estudantes e docentes) só está na memória, reconstruída ou não, pela força de uma união coletiva. Por leituras, compreensões e projetos compartilhados, seja pelo encontro interdisciplinar entre a História, a Geografia e a Pedagogia, seja pelo companheirismo fraterno de amigas docentes.

Nos tempos que se apresentam, viajar requer afetividade e solidariedade intelectual. Dessa forma, a ênfase no coletivo surgiu do desejo de construir uma prática

educativa que garantisse outras formas de olhar o mundo e de construir conhecimentos, mobilizando-nos a tornar atraente o aprendizado das ciências humanas em meio à desvalorização desse campo de saber. Em síntese, foi um encontro entre professoras e entre professoras e estudantes, numa mediação de expectativas, só possível pela escuta e pela abertura do reposicionamento de nossos lugares sem que as bordas que desenham nossas responsabilidades fossem desfeitas.

Além das memórias, das fotografias e dos textos, transformados em cartões postais, trouxemos na bagagem muitos aprendizados: a interdisciplinaridade não é apenas uma junção de disciplinas, mas um encontro dialético para a construção de outras epistemologias; a solidão e uma certa desilusão impostas pelos desafios cotidianos que marcam a educação básica brasileira podem ser mais bem enfrentadas em travessias criativas e plurais; as relações com os(as) estudantes perpassadas por negociações, idas e vindas, sins e não, conduziram a uma rede de autonomia e solidariedade, fundamentais à realização da aula de campo.

As questões aqui apresentadas não pretendem dar conta de toda a riqueza vivida e dos aprendizados construídos nesse percurso formativo, muito menos reificar a aula de campo, negligenciando seus limites e desafios. O exercício foi o de sistematizar e compartilhar uma experiência didático-pedagógica que abre chaves de leitura para refletir sobre a prática docente interdisciplinar e a aula de campo como potencializadora de reposicionamentos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

- AGUIAR, J. D. B. **A pertinência da saída de campo no processo de aprendizagem de História e Geografia.** O caso do Alto Douro Vinhateiro. Relatório (Mestrado em Ensino de História e Geografia do Ensino Básico e Ensino Secundário) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História e Geografia do Ensino Básico e Ensino Secundário, Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87990/3/163275.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ALMEIDA, A. M., VASCONCELLOS, C. de M. Por que visitar museus. *In*: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. p. 104-116.
- BARROS, C. H. F. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, Porangatu, v. 2, n. 1, p. 301-321, 2013. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia/ensino-historia-memoria-historia-local.htm>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- BARTHES, R. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios.** São Paulo: Papyrus, 1993.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.
- FAZENDA, I. C. A. *et al.* Avaliação e interdisciplinaridade. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, p. 1-83, 2010. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-0-gepi-out10.pdf> Acesso em: 2 jun. 2020.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Unesp, 2009.
- HAESBAERT, R. Lugares que fazem a diferença: encontros com Doreen Massey. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 5-10, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13795> Acesso em: 05 jun. 2020.
- MARTINS, F. J.; SOLDÁ, M.; PEREIRA, N. F. F. Interdisciplinaridade: da totalidade à prática pedagógica. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2017v14n1p1> Acesso em: 10 jun. 2020.
- NAPOLITANO, M. Cultura. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 139-150.
- PESSOA, F. **Poesias.** Lisboa: Ática, 1995.
- PINSKY, J. **Por que gostamos de História.** São Paulo: Contexto, 2013.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

SOUSA, C. A. *et al.* A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 22, p. 187-203, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/22/a-aula-de-campo-como-instrumento-facilitador-da-aprendizagem-em-geografia-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 2 jul.2020.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVp-Jvpx6tGYmFr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 2 jun. 2020.

## Apêndice 1 – Questionário com os alunos da aula de campo

### Formulário virtual - Aula de campo em Fortaleza: memórias de alunos do Integrado em Agropecuária

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre as memórias da aula de campo realizada aos 30 de abril de 2016, por aluno(a)s do 2º ano do Curso Integrado em Agropecuária do IFCE Campus Umirim, para a cidade de Fortaleza. Levará em média 8 minutos para responder ao questionário.

O intuito é o estudo para um artigo intitulado, provisoriamente: “O sonho da passagem: memórias e lugares de uma viagem. Análise interdisciplinar de uma aula de campo de História e Geografia”.

O artigo será veiculado em forma de capítulo do livro “Educação e Interdisciplinaridade”, editado pelo IFCE.

“Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado”.

Seguimos as orientações éticas da pesquisa.

Enviar seu formulário confirma o consentimento para o uso de suas respostas.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato:

Enilce Lima Cavalcante de Souza - enilce@ifce.edu.br

Sheila Kelly Paulino Nogueira - sheilanog@gmail.com

Antônia Edivaneide Gonzaga Sousa - edivaneidesousa2012@gmail.com

Escreva seu Endereço de e-mail\*

#### Seção 2 de 7 - Dados Pessoais

1. Nome completo
2. Data de nascimento
3. Sexo - feminino masculino outros

#### Seção 3 de 7 - Preparando a aula de campo

4. O que você lembra dos momentos de preparação da aula de campo?

5. Você conhecia Fortaleza antes da aula de campo? Sim ou não?

#### Seção 4 de 7 - Durante a aula de campo

6. Dos locais visitados durante a aula de campo indique os que você conhecia.

Forte Catedral Museu da Indústria Passeio Público Biblioteca Orla Marítima-Mucuripe

7. Você participou de qual atividade na Orla marítima? Passeio de veleiro ou Lazer na Praia do Mucuripe

8. Qual dos espaços/atividades você mais gostou de conhecer/participar? Você pode escolher 2 opções

Forte Catedral Museu da Indústria Passeio Público Biblioteca Passeio de veleiro Lazer na Praia do Mucuripe

9. Qual dos espaços/atividades visitados você menos gostou de conhecer/participar? Você só pode escolher 1

Forte Catedral Museu da Indústria Passeio Público Biblioteca Passeio de veleiro Lazer na Praia do Mucuripe

10. Explique por que você escolheu este espaço/atividade como o que menos gostou.

#### Seção 5 de 7 - Depois da aula de campo

11. Depois daquela aula de campo, você esteve em algum dos locais visitados novamente? Sim ou não?

12. Se você respondeu SIM a questão 11, nos diga qual dos locais visitou novamente e porque

### **Seção 6 de 7 - Registro e memória**

13. Você criou ou guardou registros da aula de campo? Sim ou não?

14. Se você respondeu SIM a questão 13, nos diga que tipo de registro?

Fotos Panfletos Vídeos Textos Postais  
Objetos Outros \_\_\_\_\_

15. Além deste questionário você conversou sobre aquela aula de campo de 2016 com alguém recentemente? Sim ou não?

16. Se você respondeu SIM a questão 17, a que você atribui esta memória partilhada depois de tanto tempo?

### **Seção 7 de 7 - Avaliação**

17. Sobre a avaliação da aula de campo: você lembra do cartão postal que produziu? Qual a escolha de sua foto e para quem endereçou? Lembra os motivos das escolhas? Conte-nos por favor!

18. O que você lembra da exposição multimídia?

19. Indique 3 adjetivos que melhor descrevem aquela aula de campo e os sentimentos ligados a ela e a sua memória.

Muito obrigada!!!!

## Apêndice 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada

Objetivo: Conhecer a visão da servidora assistente de alunos sobre a aula de campo realizada, enfocando sua relação com alunos e docentes nos trechos de viagem, visitas aos espaços e organização.

### Perguntas

- 1) Do que você se lembra da aula de campo de 30 de abril de 2016 realizada com alunos do 2º ano de Agropecuária para Fortaleza?
- 2) Do que você se lembra da organização da viagem: parte burocrática, liberação de diárias, autorização dos pais, atendimento a normas e regras do IFCE, bagagens, limpeza, disciplina dos alunos dentro do veículo e nos espaços visitados?
- 3) Do que você se lembra sobre a alimentação durante a aula de campo?
- 4) Como foi o comportamento dos alunos durante o percurso de ida e de volta?
- 5) O que você recorda sobre a condução da aula de campo pelas professoras responsáveis? E do que se recorda da condução do motorista?
- 6) Como você avaliou o percurso proposto pelas docentes? Caso lembre, reflita sobre os aspectos tempo, significado, estética, praticidade e ludicidade.
- 7) Como você caracteriza sua participação naquela aula de campo?
- 8) Lembra-se dos locais visitados? Das reações dos alunos?
- 9) Poderia descrever a aula na Praia do Mucuripe, no passeio de veleiro?
- 10) Você tem memória dos comentários sobre a aula de campo após o seu encerramento, no retorno ainda no ônibus ou nos dias posteriores?
- 11) Diga três palavras que definiriam aquele dia vivido.

## Apêndice 3 – Recomendações para a viagem

### AULA DE CAMPO – IFCE *Campus Umirim*

Umirim – Fortaleza

30 de abril de 2016

Professoras: Enilce e Sheila Assistente: \_\_\_\_\_

#### O que levar?

***Disposição, curiosidade, responsabilidade, espírito coletivo e solidário, boa educação!***

- 1) Autorização para a viagem assinada pelos pais – Não fuja.
- 2) Documento de identificação – RG (somente em último caso, a Certidão de Nascimento).
- 3) Caderno ou bloco de anotações, caneta/lápis – Construa seu “relatório de viagem”.
- 4) Remédios (se você costuma enjoar em viagem, sentir dor de cabeça por exposição prolongada ao sol, ou por se alimentar fora de horário, ou por cansaço; se é habitual sentir dores estomacais por ingerir comidas com temperos diferentes) – É melhor prevenir do que...
- 5) Protetor solar – A capital da Terra do Sol tem muito sol.
- 6) Papel higiênico – Prefiro não comentar!
- 7) Sacos de plástico individuais – Você produz, logo você carrega seu lixo até a lixeira mais próxima!
- 8) Vestuário obrigatório:
  - Calça *jeans*, blusa da farda, sapato fechado ou tênis, ou vocês não entram nas atividades guiadas!
  - Como teremos passeio no veleiro, não se esqueçam de roupa de banho e de chinelas.
  - Ainda: sacolinhas multiuso (para carregar os apetrechos) ou mochila para levar o necessário para um dia de muita ralação! Toalha, roupas mais leves, caderno, garrafa de água, alimentos, enfim.
  - Caneca de plástico **E** garrafinha para água – A natureza agradecerá e o seu bolso também, além do que, se você não trouxer a canequinha, beberá água e suco ou qualquer líquido na mão. Não compraremos copos descartáveis!

### **Coletivamente**

Garrações térmicos para água (2 ou 5 litros)

### **Café da manhã de sábado!**

Nosso café ocorrerá dentro do ônibus e em movimento. Não teremos tempo para longas paradas e ainda economizaremos. Propomos que você monte um cardápio:

1 fruta – banana, maçã, tangerina, mamão.

1 achocolatado pronto ou suquinho.

1 sanduíche, nem que seja de pão com manteiga.

1 biscoito ou sequilho.

Para as merendinhas (quem avisa amigo é), evite os recheados e muitos chocolates. O embrulho no estômago é comum em viagens à base dessas guloseimas. Aposte nas frutas e não haverá chance de perder as visitas a museus e bibliotecas e sobretudo de enjoar no passeio de veleiro!

Se der, levem muitas merendinhas para o dia em Fortaleza, pois vocês retornarão muitas horas depois!

Por último, propomos que se organizem em grupo de até cinco pessoas para todas as atividades, que levem o café da manhã e as merendas, que usem somente um celular para o grupo, que cuidem dos colegas e que realizem as atividades avaliativas que serão realizadas.

Boa viagem!

# 3

## Educação Física Escolar, Base Nacional Comum Curricular e Pedagogia do Esporte: Conversas Iniciais

**Cesar Augusto Barroso de Andrade**<sup>13</sup>

**Danilo Bastos Moreno**<sup>14</sup>

**João Aírton de Matos Pontes**<sup>15</sup>

13. Licenciatura em Educação Física (FGF), Bacharel em Educação Física (UFC), Especialização em Educação Física Escolar (UECE). Ex-Professor do Instituto Federal do Ceará - Campus Umirim.
14. Mestre em Actividade Física e Saúde pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – Portugal, Especialista em Fisiologia e Biomecânica dos Movimentos pela Faculdade Integrada do Ceará, Especialista em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Graduado em Educação Física - FIC Ceará. Atualmente é professor universitário na UniFanor de Fortaleza-CE e Professor de Educação Física da Educação Básica vinculado à SEDUC-CE
15. Licenciatura Plena em Educação Física (UNIFOR). Graduação em Ciência da Religião pela Faculdade Filadélfia, Especialista em Didática Aplicada à Educação Física (UFC), Especialização em Ciência do Treinamento Desportivo (UNIFOR), Mestrado em Educação Brasileira (UFC), Doutorado em Educação (UFC). Professor da Universidade Federal do Ceará.

### 1 Introdução

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatória da educação básica, possui como objeto de conhecimento as práticas corporais em suas variadas manifestações e possibilidades, dentre as quais pode-se destacar o esporte. Este se situa como conteúdo da Educação Física escolar (EFE) organizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) subdividindo-se em oito categorias: de marca; de precisão; de invasão; técnico-combinatório; de rede/parede de rebote; campo e taco;

e combate. A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e define princípios e aprendizagens essenciais que norteiam todo o processo de ensino e aprendizagem e que devem ter sido adquiridos durante o processo de escolarização. A Pedagogia do Esporte emerge como uma área inserida nas ciências do esporte que busca a reflexão, sistematização, organização e crítica do processo educativo por meio do esporte.

### 2 Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física escolar

A Educação Física escolar (EFE) desde a Reforma Couto Ferraz passou por várias transformações, da sua forma de ser interpretada até a execução e o pensamento de suas aulas. Ao final da década de 1990 tais pensamentos vieram mais à tona e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde 1996, passaram a ser o aspecto norteador da EFE na educação básica; sua utilização se tornou muito forte e defendida (GONTIJO, 2015). Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) destacam que a educação básica deve problematizar as temáticas do cotidiano, promovendo o acesso ao conhecimento e contribuindo para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes.

Contudo, a partir dos anos 2000, com o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação a educação básica de 2010, a educação básica passa por várias discussões e a EFE está dentro deste processo como todas as disciplinas da educação básica nacional (GONTIJO, 2015; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016).

As discussões sobre uma educação de qualidade e de fácil acesso a todos estão incluídas no texto constitucional e o MEC deu início ao processo de elaboração de um novo documento norteador de toda a educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). O processo elaborativo se deu através da organização de grupos com especialistas no assunto, e a formação de uma comissão organizadora da Base, sendo apresentado um documento preliminar à sociedade no ano de 2015, com o intuito de ser discutido e aprovado em dois anos.

Tal documento pretendia ser a base para a renovação e para o aprimoramento do processo educacional, protagonizando melhorias na educação nacional, demonstrando que todo o currículo escolar deve conter conhecimentos essenciais e comuns a todos os estudantes brasileiros (GONTIJO, 2015; BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016).

Depois de elaborado o texto preliminar, foram abertos espaços e consultas públicas para que a sociedade contribuísse com a formatação do texto da BNCC. Logo após as contribuições da sociedade, o texto retornaria à comissão organizadora do documento para apreciação e redação final (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016). Gontijo (2015) relata que, diferente de outras propostas, a BNCC consegue alcançar todas as etapas da educação básica, a saber: educação infantil; ensino fundamental e médio. Ainda mais, a Base mudará os rumos da formação continuada e os materiais didáticos para proporcionar melhor formação pessoal, profissional e cidadã.

O documento final da BNCC foi confeccionado por uma comissão de estudiosos de cada área, vindo a ser considerado como balizador do currículo escolar, exercendo intencionalidade na educação brasileira, contendo os direitos e os objetivos de aprendizagem em cada ano e etapa da educação básica e posicionando os conteúdos mínimos necessários para a formação básica comum a todos os estudantes brasileiros (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016).

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) afirmam que a elaboração e a aplicação na prática da BNCC poderão contribuir para a aprendizagem de conhecimentos necessários para a atuação cidadã de forma autônoma e emancipada.

Dentro do documento da Base existem conhecimentos culturais nacionais e oriundos de várias instâncias que devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no Brasil, uma vez que são considerados como essenciais ao acesso de todos os estudantes da educação básica nacional. Além desse âmbito de caráter nacional, ainda há a parte diversificada que complementa a BNCC através de estudos regionais e locais de maneira característica de cada sociedade (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016).

Adentrando ainda mais no âmbito da EFE, há bastante tempo uma discussão acerca da confecção de um documento único norteador para todos o território nacional. Contudo, isto não é unanimidade entre estudiosos e especialistas da educação (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016).

Pertuzatti e Dickmann (2016) apontam que a EFE está inserida na área de Linguagens e trata de conteúdos para a EFE como manifestações de expressões corporais, artes cênicas, gestuais, corporais, oral, sonoro-musical, artes plásticas e escritas, envolvendo comunicação, imaginação, processos de criação e domínio do mundo simbólico. Ou seja, implica dizer que a EFE pensa as práticas corporais através da relação entre educação, política, lazer, cidadania, trabalho, cultura, dentre outras. Todas essas possibilidades estão nos trabalhos realizados envolvendo a Cultura Corporal do Movimento através da expressão corporal em Lutas, Esportes, Jogos, Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas, sendo as possibilidades de representação do mundo a partir da visão e do uso do corpo.

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) relatam que a visão de alguns autores da EFE (Kunz, Paes, Gonzales, Freire e Scaglia, Rangel) possui pontos em comum e que servem para a elaboração da BNCC, a saber: a necessidade de definição de conteúdos ou blocos de conteúdos a serem ensinados; a organização desses conteúdos pelos anos ou ciclos escolares; a consideração do princípio da complexidade; e o desenvolvimento de propostas que auxiliem os professores a elaborarem os seus próprios currículos voltados à necessidade e aos interesses dos estudantes e do plano pedagógico da escola. Sendo assim, haveria conteúdos comuns que favorecem a implantação da BNCC.

Neira e Souza Junior (2016) apontam que os passos de debates para a confecção da BNCC levaram a colocar que as práticas corporais continuam como fator central para a configuração do conhecimento em Educação Física através de jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, sendo esses pontos resultados de gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação e ressignificação, ou seja, produtos da cultura corporal e suas possibilidades de ver e transformar o mundo a partir do corpo em movimento.

Martineli *et al* (2016) apresentam objetivos da disciplina de Educação Física na BNCC: compreender a origem e dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento; vivenciar e desfrutar das práticas corporais; ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer; desenvolver cuidados com a saúde; e reivindicar as condições necessárias para essas práticas.

Para além disso, os autores relatam que a Educação Física na BNCC é concebida a partir de uma visão que valoriza a subjetividade humana por meio das práticas corporais, reforçando o foco da BNCC e da EFE no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento.

Neira e Souza Junior (2016) relatam que o ensino da EFE, tendo por referência a BNCC, será pautado em objetivos específicos para cada segmento e série da educação básica, assim como apontaram Boscatto; Impolcetto e Darido (2016), Pertuzatti e Dickmann (2016). Com isso, tem-se o intuito de facilitar o aprendizado dos estudantes nos seus diversos níveis de aprendizagens e de permanência, assim como os conflitos que o crescimento, tanto motor quanto cognitivo, implica.

Sendo assim, a BNCC sugere objetivos para facilitar a aprendizagem da compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal, visando ao alcance de uma participação crítica, digna e intensa por parte de todos os grupos que compõem a sociedade (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

As manifestações corporais são apontadas como brincadeiras e jogos, esportes, exercícios físicos, ginásticas, lutas, práticas corporais alternativas, práticas corporais de aventura, práticas corporais rítmicas, divididas nos ciclos e anos de escolarização (Martineli *et al*, 2016). Também é apontado que foram colocadas divisões das manifestações por série de escolarização, a saber:

- 1)** ensino fundamental anos iniciais (do primeiro ao quinto ano) - jogos e brincadeiras, esporte, práticas corporais rítmicas e ginásticas, com a inserção de lutas para os quartos e quintos anos;
- 2)** ensino fundamental anos finais (do sexto ao nono ano) - esportes, exercícios físicos, ginástica, lutas, práticas corporais rítmicas e práticas corporais de aventura, sendo retirado o conteúdo 'ginástica' no 8º e no 9º ano;
- 3)** ensino médio- esportes, exercícios físicos, práticas corporais alternativas, rítmicas e práticas corporais de aventura.

Alguns pontos do trabalho e da publicação da BNCC em que existe a necessidade de melhoria do documento para que alcance o objetivo almejado por todos segundo Rodrigues (2016): há uma dificuldade em padronizar os objetivos e conteúdos da componente curricular EFE ao longo das séries e ciclos, e não há um consenso sobre isso; o conteúdo Danças está presente em todos os ciclos, e não está claro o porquê disto acontecer em detrimento de outros conteúdos, tais como Ginásticas e Lutas; a escolha pelos termos descritos como objetivos da componente curricular deve ficar claro para todos; a Capoeira deveria possuir uma maior referência devido ao seu valor cultural e histórico para o país; há real necessidade de colocar as práticas corporais alternativas como sendo conteúdo necessário a todo território nacional, tendo em vista a falta de formação inicial e continuada dos professores?; a dificuldade para as escolas adquirirem os materiais necessários às práticas dos esportes de aventura e a dificuldade em material de referência, assim como o local para as aulas práticas.

Assim, verifica-se que a discussão acerca da BNCC não findou juntamente com sua publicação, necessitando ainda de alguns momentos elucidativos e posteriores contribuições.

Os autores Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) dizem que a BNCC é uma proposição necessária para a EFE por estar prevista em vários meios legais, e está no sentido de organizar a disciplina na escola para que o ensino e o acesso ao conteúdo por parte dos estudantes sejam o mais valoroso possível.

Neira e Souza Junior (2016) apontam que a BNCC veio para apontar objetivos educacionais sem impor quais os conteúdos propriamente ditos que serão apresentados pelo professor, tendo sido feito de propósito, já que existem vários esportes a serem praticados,

várias modalidades de lutas, vários tipos de jogos populares. Ou seja, a Base trouxe os objetivos norteadores para cada série de ensino da educação básica, mas não como o conteúdo será abordado, já que essa parte é de ação do professor de Educação Física escolar, abrindo espaço para a atuação livre e criativa por parte dos professores da educação básica.

Martineri *et al* (2016) relatam que a BNCC veio a demonstrar que a Educação Física escolar a cada dia que passa está mais a valorizar o indivíduo produtor da cultura corporal, buscando integrá-lo nesta cultura de maneira que ele se aproprie, da melhor maneira, de todas as possibilidades que o seu corpo possui e que possa ressignificá-la.

Rodrigues (2016) aponta que a BNCC não está sendo bem-vista por um grupo de professores da rede estadual, da rede federal e da Universidade Federal de Goiás (UFG) também. Assim, espera que o MEC abra espaços para as contribuições que foram feitas, a fim de que a BNCC seja mais discutida e que seja apresentada uma versão mais próxima da realidade.

Tendo em vista o exposto, verifica-se que a evolução no trato pedagógico da Educação Física escolar fica claro. Contudo, não se tem ainda um consenso quando se discute sobre a forma de este conteúdo ser trabalhado na escola, seus objetivos em cada ciclo de ensino, as práticas a serem realizadas, dentre outras discussões. Verifica-se que a Base Nacional Comum Curricular tenta apontar caminhos comuns a todas as escolas nacionais, mas sem deixar de fora as particularidades locais com a margem do currículo local (diversificado).

### 3 Pedagogia do Esporte e Educação Física escolar: um diálogo necessário

A escola e o esporte foram concebidos de maneiras diferentes, cada um possuía características próprias. Porém, ambos se pautaram de instrumentos militares para transmitir organização e disciplina, cada qual produzindo seus signos e significados. Linhales (2006), em sua tese de doutorado, evidencia o papel de algumas instituições nesse processo de evolução da sociedade. O esporte e a escola não ficaram alheios a esse processo:

A escola foi compreendida como uma produção moderna que, na longa duração, foi modelada por ordenamentos e apropriações, no tenso diálogo com outros lugares culturais, como a família, a religião, a medicina, o exército e, por que não, o esporte. Também nos encontros e desencontros com outras decisivas produções modernas como a fábrica – lugar produzido para o trabalho – e o Estado – lugar produzido para o poder. Todas essas práticas que compõem a “estrutura folheada do social” participaram da produção moderna da escola e da modernidade, que entre outras marcas culturais, pode ser significada como a “sociedade da escolarização” (Linhales, 2006, p. 20).

A escolarização pode ser pensada como processo de “organização de uma rede de instituições” que tomam para si a responsabilidade com o ensino formal de determinadas práticas e conteúdos (FARIA FILHO, 2005 *apud* DANTAS JUNIOR, 2008). Nesse sentido, Linhales (2006) afirma que a partir do momento em que o esporte passou pelo processo de escolarização, debates e disputas foram evidenciados entre a instituição escolar, outros espaços e instituições sociais que se utilizam da prática esportiva e seus conteúdos para alcançar e beneficiar a sociedade, como as próprias agremiações esportivas e as instituições militares.

Posto isso, denota-se que, naquele momento, a escola se credenciou e legitimou-se como um espaço propício para que esse esporte passasse a ser pensado como um conteúdo escolar e a escola como um local ideal no qual a sua prática fosse institucionalizada.

Em uma visão mais clássica, a escola configura-se como detentora de conhecimento intelectual. Por outro lado, o jogo tem o corpo e as atividades físicas como elementos norteadores. Tal distinção se caracteriza pelo fato de uma se opor à outra no que tange ao objeto a ser desenvolvido: em uma, a mente; na outra, o corpo (DANTAS JUNIOR, 2008)

A educação brasileira tem acompanhado nos últimos a consolidação e implementação da BNCC. O esporte é uma das unidades temáticas de ensino; logo, compreender a sistematização deste fenômeno, conforme o proposto no documento, é essencial para orientar a elaboração do conhecimento pertinente ao esporte na escola.

Com a evolução dos conhecimentos tanto da Educação Física quanto da Pedagogia do Esporte, o processo de ensino e aprendizagem de maneira tecnicista, ou seja, mantido através de uma sequência única de ensino e aprendizagem, passa a ser questionado. Sendo assim, a Pedagogia do Esporte avança para ser uma forte ferramenta aos professores de EFE da educação básica nacional, quando promove uma mudança no foco do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo o estudante como parte do processo e portador de saberes e conhecimentos.

Por muito tempo, o processo de ensino-aprendizagem do esporte na escola ficou parecido com o processo do esporte formal, ou seja, a preocupação em alcançar resultados e desempenho deixou de lado o valor educacional da prática esportiva (BENTO, 2006). Assim, vê-se

a necessidade de uma nova formação nesse processo do esporte na escola, através da pedagogização, da Pedagogia do Esporte, a qual passa por várias abordagens e metodologias envolvendo os seguintes princípios: histórico-cultural, socioeducativo e técnico-tático. Podem-se relacionar tais princípios quando colocados com temas aproximados para suas utilizações. O histórico-cultural está associado ao processo histórico por que passou a prática esportiva, assim como a influência cultural que exerce assim como ele recebe; o socioeducativo relaciona-se com os valores sociais (respeito, cidadania, coeducação, cooperação), cognitivos, emocionais, assim como competência atitudinal; o técnico-tático relaciona-se com a evolução da aprendizagem técnica e do conhecimento tático da modalidade, levando o estudante a entender o processo do esporte.

Verificando esses princípios da Pedagogia do Esporte, pode-se alcançar um pensamento de que o esporte pode e deve ser utilizado para que a cidadania seja alcançada por meio de sua prática, pois a prática desportiva reflete o que vivenciamos em sociedade e desperta em seus praticantes o verdadeiro valor humano.

Como pode ser observado nas palavras de Leonardi *et al* (2014), a Pedagogia do Esporte possui objetivo de reflexão, sistematização, organização e crítica do processo educativo por meio do esporte.

Esses objetivos da Pedagogia do Esporte podem ser extremamente atuais quando se observa que a sociedade transita em um momento em que crianças e adolescentes passam mais tempos em atividades sedentárias que ativas. Sendo assim, é necessário resgatar o valor associado à prática esportiva e o que ela pode despertar na vida do estudante, seja ele das séries iniciais do ensino fundamental ou das séries finais do ensino médio.

Uma das abordagens mais adequadas para este momento é a Pedagogia do Jogo do Professor Dr. Alcides Scaglia (2019). Nessa abordagem, Scaglia traz à tona valores que o jogo e o esporte possuem para o desenvolvimento educacional e enquanto ser do estudante em formação. É demonstrado que o esporte é uma subversão do real e que possui pressupostos como imprevisibilidade, desafio, representação e desequilíbrio.

Dessa forma, há uma forte relação do que é preconizado por Scaglia em sua Pedagogia do Jogo com o que Greco *et al* (2017) trazem à tona: dentro do processo de ensino e aprendizagem do esporte na contemporaneidade, o estudante é colocado como centro de todo o processo; assim, o importante não seria o método ou a abordagem a serem aplicados, mas sim a forma de aprendizagem do estudante.

Há várias abordagens e metodologias que levam em consideração o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem, dentre as quais podem ser citadas “O ensino do jogo pela Compreensão” (*Teaching Games For Understanding - TGFU*) de Bunker; Thorpe (1982) e suas ramificações e adaptações, assim como a “Escola da Bola” (KROGER; ROTH, 2002), “Iniciação Esportiva Universal” (GRECO; BENDA, 1998).

Ainda mais, podem ser colocadas em prática os ditames de Jogos Táticos e outros como Jogos Situacionais, Modelo Pendular (Transfert), e Educação Esportiva.

Vale lembrar que todas essas abordagens/esses métodos colocam o estudante-praticante no centro do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, ele é levado a ter conhecimento da lógica do esporte, aprende a entender, compreender, gostar, se entusiasmar e promover esses sentimentos e sensações nas outras pessoas, ou seja, ela passa a ser uma embaixadora informal do esporte e de seus valores.

Um outro ponto que se pode destacar são as competições escolares. Elas são organizadas seguindo os modelos do esporte de alto rendimento, logo, esse modelo reproduz limitações no

trato do fenômeno esportivo e no desenvolvimento de saberes atitudinais, procedimentais e conceituais que devem permear o trato dos conteúdos na escola.

## 4 As competições escolares sob o olhar da pedagogia do esporte

“Mais importante que tentar compreender a competição, é compreender o sujeito que compete, assim como os sujeitos que especificam seus fins (GARCIA, 2002)”

Sempre que falamos em competições no seio da escola, a primeira lembrança que nos remete são os jogos interclasses e as partidas disputadas contra outras escolas. Essas duas formas de conceber o esporte dentro do ambiente escolar são bem consolidadas, visto o passado recente em tentar que a escola fosse um meio para produzir atletas de ponta para o Brasil (CASTELLANI, 1998).

Porém, esse modelo na prática não aconteceu. O Brasil não se tornou potência olímpica e esportiva; o esporte produzido e reproduzido no ambiente escolar por muito tempo foi alvo de críticas em função da sua maneira excludente, sua forma tecnicista em propor o ensino e a aprendizagem e pelo modelo de competição esportivizada, reproduzido no interior da escola (Reverdito *et al*, 2008). Esse modelo se caracteriza pela repetição fechada de fundamentos e gestos técnicos de diferentes modalidades, descomprometida com as intenções e os respectivos objetivos do cenário em que está acontecendo (PAES, 2001).

Reverdito *et al* (2008) reiteram que, na tentativa de reproduzir, no interior da escola, o modelo de esporte de alto rendimento, deparam-se com uma série de fatores que não permite seu inteiro desenvolvimento, e acaba se sustentando apenas como uma atividade esportivizada, com um fim em si mesma. Nesse sentido, Scaglia e Gomes (2006) mostram que uma ação orientada para o ensino e aprendizagem do esporte não está desvinculada da necessidade de

se aprender a competir, seja nas aulas de Educação Física escolar (ensino formal) ou nas Escolas de Esportes ou Centros de Treinamento (ensino não-formal) (REVERDITO ET AL, 2008)

Bento (2006) transcende o sentido da competição, mostrando que ela faz parte da vida do ser humano: “Goste-se ou não, a competição e a concorrência são a alma e o grande motor do desporto e da vida” (p.14).

Ferraz (2002) e Reverdito *et al* (2008) corroboram mostrando que a competição não se encerra apenas nas fronteiras das práticas esportivas corporais, mas assume a plenitude da própria condição humana e de humanização e a transcende, ao reconhecer os competidores competindo. O primeiro autor ainda é mais incisivo em afirmar que “a competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela”. Adelino (2002) *apud* Lenz *et al* (2010) enfatiza um posicionamento para onde o ensino e a aprendizagem do esporte escolar devam se direcionar:

Os valores sociais relacionados à vivência esportiva são: comprometimento; perseverança; responsabilidades pessoais com o grupo; trabalho em equipe; respeito às regras; respeito aos outros e aprender a competir. Entretanto, compreender de que maneira o esporte contribui para a formação destes valores é de fundamental importância, entendendo que não é somente através do seu regramento que ele irá desenvolver estas características nos praticantes. Isto envolve todo o contexto que inclui além das regras e das ações sociais envolvidas; os professores, colegas, adversários, árbitros etc. (p. 01).

Pode-se destacar que as competições são importantes para a vida do educando. Vale ressaltar que a forma como são propostas parte da visão desportiva do professor e da escola. Contudo, a simultaneidade das formações escolar e esportiva tem acarretado um ambiente de tensão entre elas porque demandam grande dedicação de tempo (AZEVEDO ET AL, 2017), especialmente na adolescência, em função do grande objetivo dos pais, das escolas e dos próprios alunos, a tão sonhada aprovação no vestibular.

O apoio familiar, as necessidades básicas, a motivação, as competições, as possibilidades de novos amigos e as viagens são motivos pelos quais muitos adolescentes continuam na prática esportiva após a aprendizagem inicial (OLIVEIRA E PAES, 2004). Segundo Coackey (1994), a competição é um processo social que ocorre quando são dadas recompensas às pessoas com base em seu desempenho comparado com o de outros indivíduos que estejam realizando a mesma tarefa ou participando do mesmo evento.

## 5 Considerações finais

Pôde ser observado que esporte sempre fez parte da gama de conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar e que já era utilizado por outras instituições e agremiações para se aproximar da sociedade. Assim, com o trato do esporte na escola, o debate sobre a competência desse trato com a temática ganha ainda mais destaque na sociedade acadêmica.

Dessa forma, o esporte sempre esteve presente nos documentos norteadores da Educação Física escolar, desde os PCN até a elaboração da BNCC, quando ele ganha ainda mais espaço e importância para esta etapa da educação nacional. No entanto, o esporte a ser tratado na escola (ambiente formal de ensino) não pode

ser o mesmo nem ser tratado da mesma forma que em ambientes informais de ensino, uma vez que estes buscam principalmente a formação para o esporte de alto rendimento.

Quando o esporte é tratado na escola, ele precisa de um trato pedagógico para sua ação. Assim, a Pedagogia do Esporte se apresenta como um caminho, pois a evolução desta área de conhecimento, baseada em aspectos motrizes e pedagógicos, colocou o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem do esporte, permitindo que ele se desenvolva por intermédio da prática desportiva, podendo desenvolver sua cultura corporal, resignificando as práticas corporais vinculadas ao campo esportivo.

## Referências

AZEVEDO, M. F.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; SOARES, A. J. G. Formação escolar e formação esportiva: caminhos apresentados pela produção acadêmica. *Movimento*, v. 23, n. 1, p. 185-199, 2017.

BENDA, R. *Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento tático*. Vol. 1. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998

BENTO, J. O. Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? *Motrivivência*, v.28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for teaching all games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, vol. 18, n. 1, pp. 5-8, 1982.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas - São Paulo: Papirus, 1998.

COAKLEY, J. *Sport in society: issues and controversies*, 4.ed,1994.

DANTAS JUNIOR, H. S. *escolarização do esporte” à” esportivização da escola”: tradição e espetáculo nos Jogos da Primavera de Sergipe (1964-1995)*. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. **333 f.** 2008

FERRAZ, O. L. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: DE ROSE Jr., D. (Org.). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002

GARCIA, R. P. *Contributo para uma compreensão do desporto – uma perspectiva cultural*. In: BARBATIN, V. J.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T.; AMADIO, A. C. (Org.) *Esporte e atividade física: interação entre o rendimento e qualidade de vida*. São Paulo: Manole, 2002

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf*, v. 1, n. 2, p. 174-190, 2015.

GRECO, P.J.; BENDA, R. *Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento tático*. Vol. 1. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998

GRECO, P.J.; MORALES, J.C.P; ABURACHID, L.M.C. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental - ensino incidental IN GALATTI, L.R.; SCAGLIA, A.J.; MONTAGNER, P.C.; PAES, R.R. *Desenvolvimento de treinadores e atletas: pedagogia do esporte*. Campinas. Editora da Unicamp, 2017.

KROGER, C.; ROTH, K. *Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo, Phorte Editora, 2002. GRECO, P.J.;

LENZ, C. H; PINHEIRO, E. S; GENEROSI, R. A. Avaliação do nível de desenvolvimento moral de adolescentes frente a dilemas da vida diária e esportiva *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires: ano 15, n. 71, set. 2010

LEONARDI et al. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do aluno. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, 2014.

LINHALES, M. A. *A escola, o esporte e a energização do caráter: projetos culturais em circulação na associação brasileira de educação (1925-1935)*. 2006.

MACHADO, J.C; BARREIRA, D.; GALATTI, L.; CHOW; J.Y; GARGANTA, J.; SCAGLIA, A.J. Enhancing learning in the context of street football: a case for non-linear pedagogy. *Pedagogy Education and Sport Pedagogy*. 2018.

MARTINELLI, T.A.P.; MAGALHÃES, C.H.; MILESKI, K.G.; ALMEIDA, E.M. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*, v.28, n.48, p. 76-95, 2016.

NEIRA, M. G.; SOUZA JUNIOR, M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, v.28, n. 48, p. 188-206, 2016.

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires: ano 10, n. 71, abr. 2004.

PAES, R. R. *Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: Ulbra, 2001.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, PP. 113-129. Setembro, 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; SILVA, S. A. D. D.; GOMES, T. M. R.; PESUTO, C. D. L.; BACCARELLI, W. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. *Pensar a prática*, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2008.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular educação física. *Motrivivência*, v.28, n. 48, p. 32-41, 2016.

SCAGLIA, A.; GOMES, R. M. O jogo e a competição: investigações preliminares. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Orgs.). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

## 4

## Modos de Ser Professor: A Construção da Identidade Docente e o Estágio Supervisionado

Angelane Faustino Firmo<sup>16</sup>  
Clarice Santiago Silveira<sup>17</sup>  
Mirelle Araújo da Silva<sup>18</sup>

### 1 Introdução

Refletir sobre a identidade docente no Brasil é compreender as transformações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e entender que esse processo está fortemente marcado por fatores históricos, econômicos, políticos, sociais e filosóficos, os quais são intrínsecos ao processo de constituição formativa do professor. Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho se propõe a discutir os pilares do Ser, Pensar e Agir na formação inicial dos estudantes do curso de Letras Português/ Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a partir de um viés interdisciplinar.

Entende-se que a constituição do Ser docente se dá por meio de um processo que sofre constantes atualizações e que o Ser não está desvinculado do Pensar e, muito menos, do Agir. Ao longo dos anos, percebe-se que os projetos de formação de professores refletem um desejo político-social de produzir identidades profissionais condizentes com os planos educacionais de cada período da história do Brasil. Sendo assim, compreende-se que a identidade docente passa a ser moldada, desde a formação inicial, pelas demandas da sociedade. A esse respeito, Saviani (2012) destaca diferentes teorias não-críticas que marcaram a formação docente, nos séculos XIX e XX, a saber, a da Pedagogia Tradicional, a da Pedagogia Nova e a da Pedagogia Tecnicista.

As três teorias citadas são caracterizadas pela manutenção de um ideário capitalista, excludente e segregador, em que o questionamento e a reflexão crítica são deixados de lado para que haja a valorização de um padrão de formação; isso quer dizer que, na prática, o professor transmite o conhecimento e não deixa espaço para que o aluno participe de forma ativa do processo. Atualmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, aponta novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e apresenta três dimensões a serem consideradas para que isso ocorra: a do conhecimento; a da prática; e a do engajamento profissional. A apresentação dessa divisão pode indicar, embora de forma não incisiva, uma abordagem do Ser, Pensar e Agir nos projetos de formação inicial docente.

É perceptível que as demandas atuais da sociedade exigem a formação de professores cujas identidades profissionais sejam marcadas por uma perspectiva interdisciplinar de ensino, já que os indivíduos estão inseridos em sociedades que, a cada dia, são notadamente multiculturais. Além disso, há uma grande circulação de dados, de diferentes áreas de conhecimento, que devem ser compreendidos e analisados. Por conseguinte, os docentes precisam estar aptos a atuar dentro dessas condições. A noção de interdisciplinaridade está diretamente ligada ao indivíduo, pois, a atitude interdisciplinar é inerente ao indivíduo que

16. Docente do IFCE campus Camocim. Mestra e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [angelane.firmo@ifce.edu.br](mailto:angelane.firmo@ifce.edu.br).

17. Docente do IFCE campus Limoeiro do Norte. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [clarice.silveira@ifce.edu.br](mailto:clarice.silveira@ifce.edu.br).

18. Docente do IFCE campus Umirim. Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Email: [mirelle.silva@ifce.edu.br](mailto:mirelle.silva@ifce.edu.br).

pensa o projeto educativo (Fazenda, 1991). Nessa perspectiva, a construção da identidade docente necessita de momentos de reflexão em que se trabalhe o desenvolvimento de uma ótica plural e multifacetada e que propicie um pensar e agir de viés interdisciplinar.

Sabe-se que os alunos, antes de ingressarem na licenciatura, apresentam conceitos, convencionados socialmente, do que é ser professor. No entanto, considera-se que é nas discussões e reflexões teórico-práticas dos cursos que a identidade docente ganha contornos mais delimitados. Destaca-se o momento do cumprimento dos estágios supervisionados como um momento ímpar na percepção dos licenciandos sobre ser um professor. Dessa forma, escolheu-se o período das primeiras experiências de estágio para analisar as percepções dos alunos sobre a sua construção de identidade docente. A escolha dos participantes se deu pelo fato de que os documentos norteadores, que regem a disciplina de Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura, reconhecem a escola como um espaço privilegiado para a formação inicial docente, pois propicia reflexão e vivência das especificidades da ação educativa de forma contextualizada. Sendo assim, entende-se que é no momento dos estágios que os saberes construídos são mobilizados para a situação real de maneira mais contundente, embora isso não signifique que haja uma exclusividade de

aplicação de saberes nesse momento.

Utilizou-se um questionário como instrumento de coleta de dados contendo questões abertas, cujas respostas eram de livre argumentação dos participantes. Eles foram convidados a refletir sobre suas primeiras experiências em sala de aula e sobre a sua visão no que diz respeito ao seu papel de professor na escola onde atuaram. Participaram da pesquisa alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II em Língua Portuguesa do 5º e 6º semestres do curso de Letras – Português/Inglês do *campus* Camocim. Ao todo, participaram 31 alunos, dos quais, 17 eram do Estágio I e 14 do Estágio II. Neste trabalho, há um recorte dos principais aspectos abordados pelos alunos no que tange ao processo de identificação do ser docente.

Apresentam-se, portanto, trechos das respostas dos participantes assim como algumas reflexões teóricas sobre os aspectos pontuados por eles na identificação da identidade docente. Somando-se a isso, discute-se, conseqüentemente, os papéis sociais e profissionais que se deve assumir como profissional da educação. O trabalho caminha para a discussão do Ser, Agir e Pensar de forma unitária, no entanto, isso não reflete uma identidade docente fracionária; ao contrário, o ser professor é uma tríade em que ele é, porque pensa, e suas ações são resultados de suas reflexões.

## 2 A Formação da Identidade Docente

A identidade docente é um conceito multifacetado e multifatorial que remete a um processo composto por demandas individuais e coletivas. As questões individuais estão relacionadas a crenças, ideologias, cultura e saberes que o ser humano historicamente constrói em suas diversas experiências; os aspectos coletivos dizem respeito ao fortalecimento da consciência de classe, do trabalho com os pares, e da priorização do viés cooperativo e colaborativo. A “Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é

produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16). Desse modo, entende-se que a identidade profissional docente remete ao sentido que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano escolar, articulado ou contraposto ao conhecimento sociocultural da profissão.

Iza *et al* (2007) destacam que a docência, por ter uma identidade própria, aumenta a responsabilidade do

professor para sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Dessa maneira, é preciso entender como se dá a formação dessa identidade pelo professor.

O processo de construção da identidade docente passa por espaços em que, ora cabe ao professor transferir o conhecimento de sua área de atuação, buscando o desempenho de métodos e técnicas de ensino, ora é sua responsabilidade transformar a sociedade e a realidade do seu alunado. Farias et al (2014) ressaltam que a identidade profissional docente não se separa das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional. Isso implica que tanto o entendimento do professor como aquele responsável por transformar a sociedade quanto o de que ele é um transmissor de conteúdos pode ser construído em diferentes momentos da vida, graças às experiências que perpassam a vida pessoal e a profissional do docente. As relações estabelecidas no mundo físico e social também comporão a bagagem que o professor leva para sua profissão. Percebe-se, portanto, que há uma identificação do Ser docente como sujeito único, ao mesmo tempo em que há o entendimento do Ser docente como sujeito plural, pois, enquanto indivíduo, ele é pertencente a uma classe, ao coletivo de professores.

Além disso, há a possibilidade de entender o Ser professor como um indivíduo heroico que luta contra todas as adversidades e que sempre consegue vencer no final das batalhas. Essas possibilidades de compreensão para o Ser professor fazem parte do complexo processo de construção da identidade docente. Levando em consideração o que se discutiu até aqui, apresentam-se, nas próximas subseções, os dados analisados a partir de uma discussão teórica das respostas dos participantes da pesquisa.

## **O Ser docente: visão salvacionista**

Durante muito tempo, a educação e o papel do professor foram vistos a partir de uma ótica salvacionista. Acreditava-se que a área educativa era capaz de salvar o indivíduo das trevas, da miséria e da exclusão social. Essa concepção é marcada por um forte viés religioso, sobretudo o católico, já que remete às primeiras experiências de ensino dadas pelos jesuítas no período colonial. Segundo o ponto de vista dominante da época colonialista, o ensino jesuítico traria, através da fé, a luz da instrução para os gentios. O ato de ensinar era encarado como um ato heroico, salvacionista. Com a instalação do período republicano no Brasil, Vidal e Faria Filho (2003) afirmam que a educação permaneceu sendo compreendida como um elo entre a salvação e a civilidade.

A concepção salvacionista da educação e do papel do professor, no entanto, não vigorou apenas nos períodos colonial e início do período republicano. Ao contrário, o entendimento de que a educação é a salvadora da pátria ou que ela é a responsável pela melhoria do País, ainda se faz presente no discurso da sociedade. Esse discurso se materializa em diferentes meios comunicativos, como os veiculados à imprensa oral e escrita, por meio de propagandas, debates e jornais, práticas comunicativas que têm grande poder de informação e de formação da opinião do público em geral. Aliados a isso, estão os meios de entretenimento e cultura, tais como filmes, livros, séries, entre outros, que também podem disseminar o discurso salvacionista da educação.

Tendo em vista esse breve panorama a respeito do percurso da visão salvacionista no país, não foi surpresa encontrar, dentre os relatos dos participantes da pesquisa, traços dessa concepção. Alguns participantes identificaram o Ser docente como aquele que é o redentor dos problemas sociais ou aquele que

tem o papel de levar esperanças aos alunos. Há, portanto, pontos de similitudes entre esses relatos e a concepção redentora e ufanista da educação,

já que é clara a preocupação em atribuir ao professor uma função maior do que a que de fato lhe compete. Nesse sentido, Faria Filho (2015) afirma:

Toda vez que se imputa à educação um poder que ela não tem, o fracasso é óbvio. Por outro lado, responsabiliza-se a educação e os professores por aquilo que não deu certo. O grande problema social do Brasil não é a educação, é a concentração de renda, que está relacionada com a organização econômica, social, cultural e política brasileira (FARIA FILHO, 2015, p. 5).

Um ponto a ser questionado na construção do Ser docente a partir dessa visão é o fato de que há uma sobrecarga de expectativas colocadas no professor. Levando isso em consideração, é necessária a análise dos limites do ofício do professor para que se consiga uma construção saudável e proveitosa do Ser docente. O cuidado com a disseminação de um discurso educacional salvacionista permite que não haja a exclusividade da culpabilidade docente pelos problemas sociais e pelo fracasso na educação. Indivíduos que veem o Ser professor como um redentor costumam carregar consigo uma visão ínfima do que é educar, mitigando toda a complexidade do processo educativo e da construção da identidade docente.

Essa discussão perpassa pela identidade docente e pelo papel de sacerdócio a ela conferido. Segundo Farias *et al* (2014), um dos elementos constituintes da identidade docente é a história de vida do professor. Dentro dessa história de vida, está inserida a vida escolar, a cultura familiar, as crenças e os valores repassados de geração para geração.

Tardif (2007, p. 20) afirma que “Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício do professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar.” O autor detalha essa afirmação, explicando que muitos professores, antes mesmo de começar a ensinar, já têm concepções e crenças sobre o ensino. Isso se daria por causa de suas histórias escolares anteriores, do período de quando ainda eram alunos. Segundo esse autor,

a experiência escolar é tão forte que nem mesmo o tempo e a formação universitária conseguem transformá-la. Diante do cenário apresentado, fazem-se necessários um posicionamento crítico e reflexivo e uma ação intencional no sentido de desmistificar essas representações do Ser docente, impostas pela sociedade e que exercem tanta influência nos modos de Ser, Pensar e Agir na docência. Mesmo com a força das experiências escolares na construção da identidade docente, isso não pode interferir na formação de professores críticos e conscientes do seu papel. Por meio de uma formação que desperte a criticidade, o questionamento e a reflexão, é possível mudar algumas posturas e concepções a respeito do papel da docência.

Além dessa visão heroica e redentora do Ser professor, durante alguns anos, no Brasil, desenvolveu-se a ideia de um Ser docente tecnicista, tema a ser abordado na próxima subseção.

## O Ser docente: visão tecnicista

De acordo com Saviani (2012), o tecnicismo é um modelo educativo notadamente marcado pela neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade, aspectos importantes para o pensamento científico do final da primeira metade do século XX. Nesse modelo de educação, busca-se a objetivação do trabalho pedagógico, sendo função do professor operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar o caráter subjetivo, garantindo resultados eficientes ao término do processo. Nessa concepção de

Ser docente, não há espaço para a interdisciplinaridade, já que não há espaço para o sujeito.

O *Minidicionário contemporâneo de Língua Portuguesa* de Aulete (2004) define interdisciplinaridade como aquilo que é comum a ou que é realizado no âmbito de duas ou mais disciplinas. Teóricos como Pombo (2004), Lenoir (2008) e Fazenda (2011) apresentam diferentes entendimentos para o mesmo termo. No entanto, esses autores apresentam uma confluência. Em suas definições, eles apontam o olhar multifocal para o objeto observado; quer dizer, entendem que a interdisciplinaridade se refere à combinação de duas ou mais disciplinas, seja como ciência ou como conteúdo, e que o objeto é observado sob diferentes perspectivas do sujeito. Fazenda (2011) apresenta a metáfora do olhar para explicar o termo. Para ela, a marca da interdisciplinaridade é o olhar, com múltiplos enfoques, que o sujeito escolhe usar. Dessa forma, entende-se que um modelo de educação tecnicista não propicia um olhar múltiplo, já que, por vezes, pelo seu racionalismo desregulado, ele acaba por engessar o processo de ensino e aprendizagem, restringindo metodologias, e não permitindo uma integração epistemológica.

Entende-se que, no tecnicismo, a preocupação é com o saber fazer e não com a realidade social e as diferenças epistemológicas. Dessa forma, a construção da identidade docente, nesse viés, dá-se através do entendimento de que o Ser docente é aquele que tem a função de repassar conteúdos, assumindo um caráter reprodutivista do ensino. Esse entendimento revela uma visão conservadora e tradicional da educação, o que Freire (2005) denomina de educação bancária. A prática docente revela essa identidade, quando, por exemplo, um professor de língua portuguesa entende que o ensino estrutural da língua, por meio de exercícios de repetição, é a única metodologia adequada e o único aspecto da língua a ser explorado. Nessa

perspectiva de ensino da língua, fatores pragmáticos e semânticos são desconsiderados, pois a língua não é vista como discurso, assim como defende Bakhtin (2011), mas é entendida como, defendido por Saussure (1995), um sistema de regras estruturadas que precisam ser memorizadas. O sujeito não estabelece relações entre as escolhas estruturais da língua e o contexto de uso.

Atualmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, não prevê como objetivo a formação de professores cujas identidades se relacionem com o modelo tecnicista. Segundo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), os professores não precisam somente dominar seus objetos de estudo, mas também necessitam reconhecer os contextos de vida dos alunos, planejar ações de ensino para a efetiva aprendizagem e engajar-se, profissionalmente, com a comunidade, entre outras ações. A BNC- Formação prevê a formação de professores que se identifiquem como um profissional que trabalha com múltiplos aspectos: intelectuais, culturais, sociais e emocionais dos alunos.

Nas respostas ao questionário aplicado, alguns participantes apresentaram retornos que demarcavam a docência com uma identidade tecnicista. Os estagiários delimitaram a atuação docente apenas à transmissão do conhecimento e ao desempenho de métodos e técnicas de ensino. Esse fato chamou a atenção das pesquisadoras, já que mostra uma forte influência da visão tradicional de ensino de língua materna, comum na primeira metade do século XX, como dito anteriormente. Apesar de os estagiários já terem cursado metade do curso de Letras e terem visto disciplinas que discutem as diferentes concepções de língua e tipos de ensino, ainda se faz presente a identidade docente como um reproduutor de conteúdo e um mero aplicador de métodos de ensino. Desse modo, percebe-se que é preciso haver uma reflexão sobre quais papéis são atribuídos aos

professores, para que não se perpetuem modelos nem crenças educativas que pouco contribuem para o fortalecimento da noção de educação libertadora.

É indubitável que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24). Elaborar possibilidades de construção do conhecimento requer reconhecer os múltiplos aspectos envolvidos no processo, a saber, os aspectos humanos, sociais, históricos e pedagógicos.

Apesar de nos questionários haver respostas com viés tecnicista, foi possível perceber o entendimento de alguns alunos de que a docência cumpre um papel social. Essa visão do Ser docente como agente de transformação social será abordada na próxima subseção.

### **O Ser docente: visão social**

A partir do final da década de 70, a visão tecnicista da educação perde força e entra em cena o entendimento de que a educação cumpre uma função social. Nesse período, ganham notoriedade os pensamentos de Freire; ele defendia que educar é um exercício de liberdade, criticidade e de emancipação humana. A esse respeito, o autor trata da i) liberdade, pois o conhecimento liberta das amarras da ignorância e da dominação social; ii) criticidade, porque, ao conhecer, passa-se a indagar e a criticar os padrões sociais, e, por fim, iii) emancipação humana, já que o indivíduo não está mais preso às relações de opressão, sendo capaz de se libertar. A visão social da educação produz uma prática educativa crítica, uma vez que considera que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011, p. 98). Dessa forma, percebe-se que a identidade docente é relacionada com o seu papel social; quer dizer, o Ser docente, identificado como agente social, é aquele que possui uma visão profissional e humana voltada para um futuro comprometido com a transformação social.

Saviani (2012) ratifica que a educação é uma prática social e que os educadores devem estar comprometidos com o ato educativo. De acordo com esse autor, a ação de educar requer a superação da manutenção do *status quo*, através do diálogo e do engajamento do educador, causando uma ruptura na reprodução da ideologia dominante. Essa compreensão perpassa pela postura de não reduzir a prática docente ao domínio de conteúdos, algo presente na visão tecnicista da educação, pois, além disso, faz-se necessário o comprometimento ético ao educar. Ao contrário do viés tecnicista, o entendimento do Ser docente como agente social abre possibilidades para o trabalho com a interdisciplinaridade, já que oportuniza trabalhar conteúdos e valores sociais e humanos, assim como permite, por exemplo, o levantamento de discussões sobre o papel do homem dentro das problemáticas ambientais, como afirma Antunes (2019).

Corroborando com essas ideias, alguns participantes da pesquisa destacam a relevância da formação inicial docente ser pautada em uma *práxis* pedagógica que vise formar cidadãos preparados para a leitura do mundo e para as diversas possibilidades de realizar ações transformadoras na sociedade. Segundo os participantes da pesquisa, o professor é o responsável pela transformação da sociedade e da realidade dos alunos, tendo o papel de libertar o indivíduo da opressão, preparando-os para a sociedade e para a busca por seus direitos. Os participantes também acrescentam que o professor deve amar sua profissão devido a sua importância dentro da sociedade.

Como professores de língua portuguesa em formação, a análise dessas respostas possibilita considerar: os participantes da pesquisa entendem que o ensino da língua portuguesa vai além das conjugações verbais e do uso da crase. É perceptível a defesa de que o objetivo do ensino da língua materna é o desenvolvimento das competências discursivas

19. Para mais informações sobre o profissional reflexivo, ler Schön (2000)

dos seus aprendentes, cumprindo, portanto, com a função social da língua: a comunicação. Dentro dessa perspectiva, visualiza-se o ensino de língua materna a partir da concepção de língua enquanto prática social, por conseguinte, pautada no letrar. A concepção de letramento, segundo Soares (1998), pressupõe que um indivíduo letrado lê e escreve para atuar nas esferas sociais, culturais, econômicas, políticas, linguísticas e cognitivas humanas. Sendo assim, há a formação de cidadãos críticos plenamente atuantes na sociedade em que vivem.

A importância da profissão professor para a sociedade é indiscutível, mas se faz necessário refletir de maneira crítica sobre as condições de trabalho, a maneira como o professor é tratado politicamente e sobre a forma como a sociedade enxerga a importância desse agente de transformação social. Afinal, ser um ator de transformação da realidade de seus alunos implica ter responsabilidades que, por vezes, fogem da capacidade de atuação docente, já que envolvem políticas públicas de diferentes esferas institucionais. A idealização do trabalho docente apresentada, em alguns momentos, nos questionários, como única possibilidade de trazer modificações para a sociedade, desconsidera toda a complexidade dos entraves sociais que, historicamente, tornam o Brasil ainda tão limitado em relação a mudanças efetivas no campo educacional. Além disso, requer um movimento de constante reflexão a respeito da sua atuação e dos conhecimentos elaborados para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A respeito do ato de constante reflexão, aborda-se, na próxima subseção, o Ser docente como pesquisador.

### **O Ser docente: visão do pesquisador**

Na teoria do professor reflexivo, postulada pelo americano Donald Schön<sup>19</sup> na década de 90, afirma-se que o docente constitui sua prática de ensino tendo três pontos basilares: reflexão sobre a ação;

reflexão na ação; e reflexão sobre a reflexão na ação. A proposta é um novo olhar sobre a prática profissional docente que visa “(...) uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição.” (PIMENTA, 2012, p.24)

Freire (2011) advoga que o ensinar exige pesquisa, e a pesquisa se dá, primeiramente, pelo ato de refletir e de indagar. A esse respeito, o teórico afirma que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (FREIRE, 2011, p. 29).

Levando isso em consideração, entende-se que o professor reflexivo é aquele que é capaz de refletir sobre sua prática diária, a fim de não só alcançar os seus objetivos de ensino, mas também de corroborar com a construção do seu Ser e Agir docente. A reflexão é, portanto, uma ação que auxilia o professor a avaliar a sua prática, a atualizar sua metodologia e a reorganizar sua base epistemológica, quando realizada constantemente. Algumas vezes, a própria experiência docente conduz ao questionar e ao refletir da ação e da identidade. Dentro dessa perspectiva, um Ser docente de caráter reflexivo é um Ser docente pesquisador, já que a reflexão leva à indagação e à busca por explicar ou descrever algum fenômeno observado, que careça de abordagem.

Nessa visão de identidade, há espaço para os questionamentos quando, por exemplo, um professor de língua portuguesa se questiona sobre qual o seu papel na sociedade do século XXI ou sobre qual o melhor percurso metodológico a ser feito para a abordagem de determinado aspecto da língua. A interdisciplinaridade também se faz presente na construção dessa identidade, quando o professor indaga sobre as contribuições de outras áreas, de outros conteúdos e de diferentes métodos para a sua prática.

Os participantes da pesquisa destacaram que a docência é uma profissão em constante processo de melhoria; que exige uma busca frequente por aperfeiçoamento e a realização de pesquisa sobre a prática, ou seja, destacaram que a profissão carece de um Ser que, sucessivamente, reflita para se atualizar.

Salienta-se que os processos formativos docentes devem colaborar com a compreensão de que a identidade profissional e a reflexão sobre as práticas educativas precisam ser contextualizadas com o cotidiano escolar. Os indivíduos estão inseridos em um sistema educacional controverso que, cada vez mais, não propicia uma prática educativa centrada na reflexão, emancipação e criticidade, fato que contrasta com tantas novas exigências relacionadas

a saberes, habilidades e competências docentes. Dessa forma, é preciso que o professorado tenha compreensão das especificidades dos saberes que instituem, na concretude da sala de aula, suas práticas pedagógicas, como afirmam Tardif (2007) e Tardif e Lessard (2005), para que a prática educativa esteja centrada na reflexão a partir dos saberes docentes. Destaca-se também que a reflexão permite um planejamento adequado da ação, tornando-a plenamente executável.

Considerando tudo que se discutiu até aqui, a respeito da valorização da reflexão na constituição do Ser docente, faz-se necessário atentar para o Agir docente, percebendo-o como um processo de articulação contínua entre os elementos teóricos e práticos.

### **3 O Agir Docente: Percursos do Processo de Construção Profissional**

Discutir sobre o trabalho docente é refletir sobre as práticas pedagógicas, adotadas ou não, durante o Agir profissional. Franco (2016) define a prática pedagógica como uma ação planejada e organizada, cujas intencionalidades são refletidas individualmente e coletivamente, visando ao aprendizado dos alunos. Acrescenta-se a isso que o Agir docente revela finalidades, predileções e recusas, construídas ao longo da formação inicial e continuada. Entende-se, portanto, que a maneira como o Ser docente é constituído indica qual prática pedagógica é adotada. Dentro dessa perspectiva, um docente cuja identidade seja mais tecnicista se identificará com uma prática mais centrada no fazer; já um docente, cuja identidade está voltada para as questões sociais, apresentará uma prática focada na liberdade e na emancipação social e humanística de seus educandos. No entanto, faz-se importante salientar que o professor pode apresentar traços identitários de diferentes visões do Ser docente, tornando sua identidade um

somatório de possibilidades de ver e de entender a si e o mundo que o rodeia.

Na visão dos alunos participantes da pesquisa, os estágios são momentos essenciais para que eles possam entender melhor a profissão e passem a valorizá-la mais. Além disso, foi destacado também que o estágio oportuniza a construção da identidade docente no contato com a prática pedagógica do professor de escola. Ao chegar à escola, o aluno estagiário cumpre uma carga horária de observação da prática do professor da escola. Nessa observação, os alunos apreciam aspectos importantes da prática, tais como a postura do professor, a metodologia, a relação com os alunos, dentre outros aspectos. Após o período de observação, o aluno estagiário, à medida que se encontra na caminhada do seu processo de Ser professor, ingressa em um outro processo, o de estar professor da turma. No caso dos participantes da pesquisa, eles estavam professores no ensino fundamental II.

O período de regência possibilita uma maior inserção do estagiário no cotidiano escolar, pois ele passa a participar de eventos escolares e de planejamentos com o professor da turma, que também o acompanha de modo mais expressivo. A prática dos estágios foi apontada por alguns alunos das licenciaturas como ponto principal para a construção da identidade profissional, por estar atrelada à ideia de ação. Historicamente, essa concepção privilegia aspectos práticos da formação, em detrimento dos elementos teóricos, sendo necessário discutir a superação da dicotomia teoria e prática.

Sobre os modelos de Agir docente nas práticas de Estágio Supervisionado, Pimenta (2012) apresenta dois paradigmas que, habitualmente, são adotados pelos estagiários. O primeiro está apoiado na concepção da prática profissional, baseada unicamente na reprodução de modelos profissionais. O segundo está baseado na instrumentalização da técnica. No primeiro paradigma, o modo de aprender a profissão se dá por meio da imitação, ou seja, da reprodução e, às vezes, até da reelaboração dos modelos de prática de ensino existentes. Apesar da relevância e das contribuições advindas da observação de professores mais experientes, faz-se necessária a compreensão das especificidades dos contextos escolares em que as ações docentes estão inseridas. No segundo paradigma, há o entendimento de que toda prática profissional apresenta a utilização de técnicas e instrumentos específicos importantes para o seu pleno desenvolvimento. Porém, salienta-se que, no trabalho do professor, a mera aplicação de conhecimentos técnicos não é suficiente para compreender a complexidade do ato educativo. Diante disso, o mais relevante é adotar metodologias e técnicas contextualizadas com a diversidade e características de cada sala de aula.

É crucial compreender qual paradigma formativo os discentes das licenciaturas conhecem e julgam ser relevantes para a construção de uma prática educativa

comprometida com mudanças e contextualizadas com o processo de ensino e aprendizagem. Imbernón (2011) assinala que a formação docente não é uma mera atualização de conceitos didáticos, técnicos e metodológicos, uma vez que o viés formativo deve ser comprometido com mudanças, reflexões, rupturas e compartilhamento de conhecimento com seus pares. Cabe aqui uma referência a todas as identidades discutidas na seção anterior.

A execução de práticas pedagógicas permeia a disciplina de Estágio, sendo importante ressaltar que não existe um roteiro com instruções didáticas e com atividades padronizadas, pois a individualidade e a organização de cada instituição escolar possibilitam diversas formas de refletir, dialogar e construir práticas que atendam ao contexto social vigente. Acerca do Agir docente, os participantes destacam que as primeiras incursões no estágio possibilitaram adquirir mais segurança para atuar em sala de aula, além de adquirir novos conhecimentos, novas estratégias e competências, que só poderiam ser adquiridas durante a prática. Além disso, eles destacam que os estágios oportunizaram a criação de bons relacionamentos com seus alunos.

Através da análise das respostas aos questionários, pode-se observar que os participantes têm consciência de que a docência, como profissão, está em constante processo de melhoria, com necessidade de busca por aperfeiçoamento e pesquisa sobre a prática. Eles apontam ainda a necessidade de o professor estar aberto a mudanças, visto que ele ajuda na formação de cidadãos para uma sociedade plural, multifacetada. Esse entendimento demonstra que há um reconhecimento da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor.

Diante do quadro apresentado, o Agir docente se configura como uma categoria relevante para o processo de construção da identidade profissional do professor, uma vez que refletir sobre a prática e analisá-la é um elemento importante

para seu aperfeiçoamento. Ao incorporar o exercício de análise e reflexão, ainda na formação inicial, espera-se que ele se

consolide e seja reconhecido como essencial para uma constante melhoria da prática profissional.

## 4 Considerações Finais

A construção da identidade docente é um processo que envolve múltiplos aspectos da vida profissional e pessoal de um indivíduo. Esse processo é, por vezes, também conflitante já que a sociedade, ao mesmo tempo que exige novas práticas pedagógicas, reclama a manutenção de padrões de ensino tradicionalistas, que desconsideram as novas demandas sociais e as diferentes constituições do Ser professor. Entende-se que a identidade docente é multifacetada e que está em processo de construção desde a formação inicial. Ao longo dos anos de profissão, essa identidade se atualiza, se renova e agrega novas características advindas de diferentes esferas da vida do professor. Concebe-se, portanto, o profissional do ensino como um camaleão, que se modifica conforme as necessidades que lhe são apresentadas pelo ambiente em que está inserido.

A identidade docente multifacetada é apontada pelos participantes da pesquisa quando eles afirmam que Ser professor é: (i) ser um profissional cuja função transcende o ensino, sendo um exemplo de vida para os alunos; (ii) ter o conteúdo e a adequada metodologia para a sua transmissão como foco de seu Agir docente; (iii) ser responsável pela transformação da realidade social de seus alunos, atuando para o desenvolvimento da sociedade na qual participa; (iv) pesquisar formas para resolver problemas da prática docente, estando sempre em busca de novas aprendizagens e da melhoria profissional. A existência de diferentes possibilidades de Ser professor pode até soar como algo fragmentado ou inconstante, mas, na verdade, isso demonstra o quanto a constituição da personalidade do profissional é plural e o quanto isso é relevante para a constante atualização da prática pedagógica. Não há padrões fixos a serem seguidos, há possibilidades de Ser e de Agir que se revelam pelo Pensar.

Como dito anteriormente, a construção do Ser professor está atrelada ao Agir. Dessa forma, os participantes da pesquisa destacam a importância de exercer o magistério ainda durante a formação inicial, a fim de que se tornem um profissional mais preparado e competente. Destacam os estágios supervisionados como um importante momento para a análise das práticas pedagógicas dos professores regentes e como uma relevante etapa para a realização de discussões e pesquisas que possibilitam a compreensão das constantes transformações sociais que se refletem na dinâmica da escola. Os estágios supervisionados permitem avaliar quais discursos, práticas e posturas pedagógicas serão utilizadas ou descartadas em experiências docentes vindouras, contribuindo, portanto, com a construção da identidade do professor iniciante.

Os relatos dos participantes da pesquisa também apontam que, ao colocar em ação os saberes da formação e os disciplinares, os alunos reveem a sua trajetória formativa no curso e podem corrigir falhas de aprendizado, ao investir mais tempo em estudos e planejamentos, para atender às demandas profissionais. Ademais, os estágios auxiliaram na percepção da importância de ser mais organizado e comprometido com o curso, de ser mais cuidadoso com o planejamento das aulas, bem como contribuíram com a mudança na maneira de Ser, Pensar e Agir dos estagiários. O comprometimento com aulas que assegurem articulação entre teoria e prática perpassa pelo planejamento e revela uma visão crítica da compreensão do fazer docente.

O contato com a prática nas escolas exerce um papel fundamental na aquisição de saberes experienciais que são refletidos no Agir docente. Após o contato com a realidade da profissão docente, os estagiários perceberam como a prática

pedagógica influencia na construção da identidade docente e na consolidação da teoria aprendida durante o curso, já que permite vivenciar o processo de construção de práticas pedagógicas como sendo gradual e que assume dimensões individuais e coletivas. Esse enfrentamento da realidade esteve presente no discurso dos alunos ao relatarem que a experiência no estágio ajudou a perceber a realidade a sua volta e a entrar em contato com realidades diversas em um mesmo ambiente.

As primeiras experiências nas disciplinas de estágio despertaram nos participantes o sentimento e a necessidade de amar a profissão, devido a sua importância dentro da sociedade. Freire (2011) ressalta a importância de se trabalhar com esperança, alegria, e de se querer bem aos educandos. Tudo isso reflete o amor pela docência; no entanto, é preciso ter consciência de que amar a profissão não é o suficiente para o desenvolvimento profissional. Para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuarem

de forma transformadora na sociedade, fazem-se necessárias políticas públicas educacionais que possibilitem o avanço quantitativo e qualitativo nos cursos de licenciatura. A criação e o fortalecimento de políticas educacionais sistemáticas e comprometidas com a formação inicial e continuada de professores, no âmbito das esferas municipais, estaduais e federal, possibilitam uma maior valorização do profissional da educação e uma constante atualização da sua identidade docente.

É inegável a importância do professor para a sociedade, porém, não se deve conferir-lhe toda a responsabilidade do processo educativo, nem apontá-lo como o único capaz de resolver os problemas da sociedade, pois o ato educativo envolve múltiplos atores, e o professor é apenas um desses agentes. Ele é um Ser de múltiplas identidades que contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e que, no seu Agir, marca, por vezes, uma luta por mais justiça, pluralidade e equidade social.

## Referências

JANTUNES, C. *Língua Portuguesa e Didática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em; 01 jun. 2020

FARIA FILHO, L. M. Precisamos criticar a visão ufanista da educação. In: **Boletim UFMG**. Belo Horizonte, 20 de abril de 2015. Ano 41 Nº 1900. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1900/5.shtml>. Acessado em: 27 de junho de 2020.

FARIAS, I. M. S. (et al.). Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In:

**Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia?. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Dez 2016, vol.97, no.247, p.534-551.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza.. São Paulo, Cortez, 2011.

IZA, D. F. V., (et. al). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007- . Quadrimestral. ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. IN:

FAZENDA, I.C.A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2008, p.45 -76.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade:** ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

SAUSSURE, F.. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente** - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf> Acessado em: 12 junho de 2020.



### **Enos Feitosa de Araújo (Organizador)**

Atualmente, é Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT - DIII - III) na área de Geografia Humana e Coordenador de Extensão do Instituto Federal do Ceará - Campus Umirim, desde 2019. Graduado, Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordena atualmente, a Extensão do campus Umirim, envolvido na coordenação de projetos de Extensão Tecnológica, vinculados a Educação Profissional no EJA, (SETEC/MEC), além de supervisão e coordenação local dos Programa Mulheres Mil (financiado também pelo SETEC/MEC) e MDS/Ceará sem Fome. Tem vinculação aos núcleos institucionais do NUGEDS, NAPNE e NEABI. Em suas temáticas, aborda Geografia Humana, Epistemologia Geográfica, Educação Profissional e Tecnológica, Geoprocessamento e Geografia Urbana.

### **Autores do Livro**

#### **Maria Michele Colaço Pinheiro**

Atual Diretora do Campus Umirim, possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2008). Especialista em Educação a distância pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza - FGF (2012). Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2016). Foi professora da Licenciatura em Letras Espanhol da UERN, campus Pau dos Ferros. Lecionou no IFPB, campus Sousa, atuando nos cursos Integrados de Informática, Meio Ambiente, Agroindústria e Agropecuária e no bacharelado em Medicina Veterinária. Atualmente, é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, campus Umirim, atuando nas seguintes áreas: Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa, além ter sido coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês. Atualmente, é coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

#### **Enilce Lima Cavalcante de Souza**

Atualmente é professora efetiva do IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Maracanaú. Tem experiência na área de História, com ênfase de pesquisa em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Questão Agrária das décadas de 1940 a 1960, Movimentos Sociais e Imprensa, História da Educação e da Cultura Científica Brasileiras. Possui Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL (UFC-2005), especialização em PERSPECTIVAS E ABORDAGENS EM HISTÓRIA (UECE-2003) e em METODOLOGIA DO ENSINO (UVA-2000), e graduação em HISTÓRIA (UECE-1998)

#### **Sheila Kelly Paulino Nogueira**

Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ciências Humanas e Sociais) da Universidade Federal do Piauí. Desenvolveu pesquisa junto a populações pesqueiras, com produção científica voltada para o debate sobre conflitos socioambientais, movimentos sociais e lutas por acesso à terra e ao território. Articulado a essas temáticas trabalha com atuação do Estado e políticas públicas; educação ambiental; educação do campo; gênero e desenvolvimento; ensino de geografia.

### **Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga**

Doutora em Educação (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará). Mestre em Educação - Universidade Federal do Ceará. Ênfase em Avaliação do Ensino aprendizagem. Especialista em Língua Portuguesa e Arte Educação (Universidade Regional do Cariri - URCA). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará - UECE/FECLI. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Ministra aulas no Curso de Licenciatura em Matemática, atuando junto às disciplinas: História da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Didática e Estágio Supervisionado. Atua também no Curso de Especialização em Matemática, junto às disciplinas de Avaliação e Indicadores Educacionais e Metodologia da Pesquisa Científica. Coordena a Unidade Acadêmica de Formação Geral e Projetos Especiais. Atuou como professora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Educar SESC, desenvolvendo atividades nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação Continuada de Professores. Participa do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Aprendizagem - DPAP e do GRUPO CAJAZEIRENSE DE PESQUISA EM MATEMÁTICA, ambos certificados pelo CNPQ.

### **Cesar Augusto Barroso de Andrade**

Atualmente, professor da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Possui Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) - 2013. Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC) - 2018. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - 2016. Desenvolveu atividades de assistente técnico das equipes universitárias de voleibol como Bolsista no Programa de incentivo ao desporto da Universidade Federal do Ceará (2016-2018). Docente substituto do Instituto Federal do Ceará (IFCE) entre 2018 e 2020. Professor temporário na Universidade Regional do Cariri entre 2021 e 2022. Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, pedagogia do esporte e voleibol.

### **Danilo Bastos Moreno**

Cursando Doutorado em Hebiatria pela Universidade de Pernambuco, Bolsista CAPES (2022-); Mestre em Actividade Física e Saúde pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - Portugal (2009); Especialista em Fisiologia e Biomecânica dos Movimentos pela Faculdade Integrada do Ceará (2007); Especialista em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2014); Graduado em Educação Física - FIC Ceará (2005). Atualmente é professor de Educação Física da educação básica vinculado à SEDUC-CE (desde 2014); Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Ensino Médio - LEPEFEM, grupo de estudos com foco nos personagens atuantes em torno da Educação Física escolar no ensino médio na cidade de Fortaleza; Componente do Grupo de Pesquisa em Estilos de Vida e Saúde - GPES, vinculado à Universidade de Pernambuco (UPE); Componente do Grupo de Estudos em Arte Marciais - GAMA, coordenado pelo Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira, vinculado à Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor universitário desde 2010 nos cursos de Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem e Biomedicina; Professor de cursos de especializações na área de Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nas áreas de Educação Física escolar, Lutas (Karatedo principalmente), Futsal, Futebol, Fisiologia do Exercício, Musculação, Cinesiologia, Avaliação Física.

### **João Airton de Matos**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Didática Aplicada à Educação Física, UFC. Especialista em Ciência do Treinamento Desportivo, Universidade de Fortaleza, UNIFOR. Graduado em Educação Física, UNIFOR. Graduação em Ciência da Religião pela Faculdade Filadélfia. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, esportes, educação, didática e escolas.

### **Angelane Faustino Firmo**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará desenvolve trabalhos na área de estudo de Aquisição da Linguagem, Textos Multimodais, Português como Língua Adicional e Formação de Professores.

### **Clarice Santiago Silveira**

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) da subárea: Currículo e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem desde 2017. Atualmente, leciona no curso de Pedagogia e demais licenciaturas do campus Canindé. Tem experiência como professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Fortaleza (2012 a 2017). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (2012). Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq (2005-2009), vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) (2006-2012). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Educação Básica, formação em pesquisa.

### **Mirelle Araújo da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2007) e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2009). Possui experiência nas áreas de Pesquisa em Educação e Formação de professores. Atualmente é professora efetiva do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no campus Umirim.