

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCENTES DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Wirla Risany Lima Carvalho**

Doutora em Educação (UFPI). Docente Orientadora no Programa de Residência Pedagógica, Área de Pedagogia, UFPI/CAPEs. Chefia do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação.

E-mail: [wirlar@gmail.com](mailto:wirlar@gmail.com)

ORCID:<http://orcid.org/0000-0001-7057-3822>

**Maria Carolina Junqueira Dória**

Especialista em Educação Infantil. Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: [loracdoria@gmail.com](mailto:loracdoria@gmail.com)

ORCID:<http://orcid.org/0000-0003-3521-9013>

### **RESUMO**

Este trabalho partiu da indagação: A escola pública pode colocar em ação as temáticas do currículo oculto, utilizando-se de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas? Para tanto, o objetivo foi apresentar uma experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas que desenvolvem o currículo oculto na escola pública. O campo teórico do estudo foi desenvolvido a partir dos conhecimentos sobre currículo e as práticas pedagógicas e docentes. Assim como foi apresentado sob um olhar de pesquisa com abordagem qualitativa na forma descritiva. Este estudo resultou na confecção de uma revista idealizada por professores e alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. O projeto desenvolveu de forma singular a proposta curricular da escola, a fim de minimizar as situações vivenciais de vulnerabilidades a que estavam submetidas aquelas crianças. Formou melhores cidadãos, desenvolvendo com eles uma visão crítica de si, do outro, do meio e do mundo que os cercava, não só intencionando instruí-los para uma competência leitora. Abordou temáticas de valores humanos e alguns aspectos de cuidado biopsicossocial e espiritual com as crianças em sala de aula. Assim, a revista gerou resultados promissores como: motivação pela aprendizagem, formação de vínculos, afetividade, autoestima, identidade, valores humanos, além do desenvolvimento de habilidades e competências específicas para o nível de ensino em particular.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Fundamental. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

### **DIFFERENTIATED PEDAGOGICAL AND TEACHING PRACTICES: CURRICULUM IN ACTION IN AN EXPERIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL**

### **ABSTRACT**

This work started from the question: Can the public school put into action the themes of the hidden curriculum, using differentiated teaching and teaching practices? Therefore, the goal was to present a successful experience of teaching practices and teachers who develop differentiated hidden curriculum in public schools. The theoretical field of the study was developed from the knowledge about curriculum and pedagogical and teaching practices. As it was presented under a research look with a qualitative approach in a descriptive way. This study resulted in the creation of a magazine designed by teachers and students of the 2nd year of elementary school in a municipal public school. The project developed the school's curriculum proposal in a unique way, in order to minimize the living situations of vulnerabilities to which these children were subjected. Formed better citizens by developing with them a critical view of themselves, each other, the environment and the world around

them, not only intending to instruct them for a reading competence. It addressed themes of human values and some aspects of the biopsychosocial and spiritual care for children in the classroom. Thus, the magazine generated promising results such as: motivation for learning, formation of bonds, affection, self-esteem, identity, human values, in addition to the development of specific skills and competences for the particular level of education.

**Keywords:** Curriculum. Elementary School. Teacher Training. Pedagogical Practices.

## **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE ENSEÑANZA DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EN ACCIÓN EN UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

### **RESUMEN**

Este trabajo comenzó a partir de la pregunta: ¿Puede la escuela pública poner en acción los temas del currículo oculto, utilizando prácticas pedagógicas diferenciadas y profesores? Por lo tanto, el objetivo fue presentar una experiencia exitosa de prácticas pedagógicas y maestros diferenciados que desarrollan el currículo oculto en la escuela pública. El campo teórico del estudio se desarrolló a partir del conocimiento del currículo y las prácticas, pedagogía y docentes. Así como fue presentado bajo una mirada de investigación con enfoque cualitativo en forma descriptiva. Este estudio dio lugar a la creación de una revista idealizada por profesores y alumnos de 2º año de escuela primaria en una escuela pública municipal. El proyecto desarrolló de manera única la propuesta curricular de la escuela, a fin de minimizar las situaciones experienciales de vulnerabilidades a las que fueron sometidos esos niños; formaron mejores ciudadanos, desarrollando con ellos una visión crítica de sí mismos, del otro, del medio ambiente y del mundo que los rodea, no solo con la intención de instruirlos en una competencia de lectura; abordó los problemas de los valores humanos y algunos aspectos de la atención biopsicosocial y espiritual con niños en el aula. De este modo, la revista generó resultados prometedores como: motivación para el aprendizaje, vinculación, afectividad, autoestima, identidad, valores humanos y el desarrollo de habilidades y competencias específicas para el nivel particular de educación.

**Palabras clave:** Currículum. Enseñanza Fundamental. Formación del Profesorado. Prácticas Pedagógicas.

### **INICIANDO O CONTEXTO: ENTRE O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS PRATICADAS NA ESCOLA**

Abordar as questões curriculares na Educação Brasileira é sempre bem delicado, pois lidamos com diversos interesses políticos que interferem nesse olhar, sobre o que se pensa e o que se quer com a educação de crianças e adolescentes em nosso país, principalmente, no tocante à esfera pública, em seus diversos níveis de ensino. Sobretudo, quando há uma pressão nacional para adequarmo-nos ao cenário internacional, no sentido de que os moldes e modelos educacionais sejam implementados em nossa realidade, sem levar em conta que somos uma nação buscando uma identidade própria e que temos um processo sócio-histórico e cultural diferenciado.

Sentimos, portanto, necessidade de investigar a partir da indagação: A escola pública pode colocar em ação as temáticas do currículo oculto, utilizando-se de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas? Para tanto, nosso objetivo foi apresentar uma experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas que desenvolvem o currículo oculto na escola pública. Destarte, o campo teórico do estudo foi desenvolvido a partir dos conhecimentos sobre currículo e as práticas, pedagógicas e docentes. Assim como, foi apresentado sob um olhar de pesquisa com abordagem qualitativa, na forma descritiva.

Como nosso foco nesse artigo é uma experiência desenvolvida no Ensino Fundamental, iniciamos com um pequeno excerto, apresentando uma visão que nos remete à intensa reflexão:

[...] A escola de ensino fundamental tem centrado suas preocupações na constituição de um aluno e não de uma criança, no currículo e não na aprendizagem, na avaliação das aquisições acadêmicas e não no desenvolvimento integral da criança, e dificilmente tem demonstrado preocupação com a pluralidade das infâncias, com as culturas, com a imaginação, o pensamento simbólico, a oralidade, a cultura popular, a ludicidade e outros temas tão caros à educação das crianças pequenas. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012, p. 130).

Nesse sentido, as autoras destacam uma necessidade de desenvolver tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental com todo um cuidado excessivo, para que não se percam as oportunidades educacionais tão propícias nessa tenra idade. Para tanto, enfatizam que isso exige dos professores uma prática pedagógica e docente extremamente consciente para com os alunos, que os elevem para além da alfabetização e do letramento. Utilizando-se também de instrumentos de acompanhamentos, registros e mediações adequados, promovendo um contínuo e intenso projeto educacional, um projeto humano. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012).

Para pensarmos um projeto de continuidade é importante lembrar que um dos grandes objetivos políticos do mundo atual é o de aprender a educar e a conviver na diversidade. Quando uma criança ingressa na escola e participa de um grupo é o momento de conviver com pessoas que valorizam o convívio em coletividade, onde o “eu” precisa estar atento ao “nós”. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012, p. 130).

Avultam as autoras que a escola, a sala de aula e os corredores são espaços de intensas interações coletivas, assim como de confrontos, negociações, argumentações e de conversas, que vão convergir ou não para amizades, que despertam por fim um olhar para a diversidade e que disso tudo emergem preconceitos. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012).

Diante desse contexto, é papel dos professores desenvolver

[...] atividades relacionadas à construção do grupo, do convívio em vida coletiva, da cooperação, do estabelecimento de relações significativas com os demais, construir normas, regras de convívio respeitoso, participar ativamente das propostas de estudo organizadas pelos professores com e para elas. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012, p. 130).

Nesse ínterim, há uma configuração das identidades pessoais e sociais, como destacam Barbosa, Delgado e Cols. (2012, p. 130), no momento em que esclarecem que esse papel do professor é de extrema importância para a dinâmica do aluno na “[...] construção da capacidade de aprender a se conhecer, a se ouvir e sentir seus pensamentos, a se conhecer, a produzir-se – e também as identidades sociais.”

Para tanto, as autoras tecem uma crítica ao objetivo do processo de escolarização que vem nas sociedades contemporâneas, sendo mais subordinação ou domesticação de crianças, do que propriamente uma educação integral com vistas à identidade pessoal e social de um sujeito-cidadão. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012).

Partimos de toda essa discussão inicial para apresentar nossa visão de que o professor faz muita diferença em todo o processo pedagógico, pois se encontra numa posição privilegiada como facilitador junto aos discentes. Compreendemos, nesse sentido, que ele é um promotor e incentivador do currículo oculto e formal dentro da escola, dentro e fora de sua sala de aula, com seus alunos e com todos os que constroem a identidade escolar.

Especificamente, no tocante à alfabetização, Barbosa, Delgado e Cols. (2012) enfatizam que para a compreensão da leitura e da escrita, nesse processo deve haver uma função social para as crianças, não apenas ter práticas pedagógicas mecanizadas que incentivem leituras com textos, revistas, contações de histórias, poesias, entre outras, mas ter uma significância social nestas, para que as crianças sintam-se atraídas e motivadas à uma compreensão maior, duradoura e construtora de suas identidades pessoal e coletiva. Estas aprendizagens relativas à leitura e escrita conectam-se aos objetivos que a própria sociedade deseja alcançar.

Como todo esse processo exige um mediador bastante atento e ativo, Barbosa, Delgado e Cols. (2012, p.136) defendem que “[...] é preciso um professor – leitor e escritor – envolvido com o mundo letrado, um professor que programe intervenções ricas, criativas, que consigam maravilhar as crianças frente aos mistérios e às potencialidades da língua escrita.” Isto remete-nos também à uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores. Ademais, as autoras destacam o papel ativo da família no processo de aquisição da leitura e

da escrita, durante o processo educacional específico para essa etapa, sendo a experiência familiar importante para essa complementação que a escola promove.

Nesse sentido, sendo importante o diálogo entre escola, famílias e os contextos sociais das crianças, conhecendo-os a partir de seus conhecimentos linguísticos e suas variações para que se possam planejar um projeto de intervenção pedagógica mais eficiente e significativa, como apontou com sabedoria Freire (1994, p.11): “Hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos.”

O autor supracitado sempre teve uma preocupação legítima e esperançosa com, não apenas a criação, mas a garantia da execução dos direitos para os mais vulneráveis, como crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de exclusão social e/ou vulnerabilidades extremas. Colocava, portanto, o papel da Educação num patamar bastante significativo nesse sentido de promoção de direitos aos cidadãos de nossa nação. Dessa maneira, Freire (1994) defendia um olhar pedagógico mais humanizador à dura realidade social, destacando um intrínseco compromisso político no ato educacional, quando apresenta que “toda educação é política.” (FREIRE, 2008, p.73).

Sobremaneira, esse compromisso político não se enquadra no sentido de uma politicagem ou partidarismo, mas no desenvolvimento de uma habilidade, de uma arte de relacionamento entre pessoas, com um fim útil e necessário de desenvolvimento que leve ao bem estar de todos. Quando Freire (1989, p.9) destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, de certa forma, advoga nesse sentido de promoção política de uma educação mais humanizadora, com capacidade de enxergar a realidade do mundo – no qual os alunos vivem e vivenciam diversas experiências – antes mesmo da vivência da instrução formalizada da escola.

Mirar, escutar, sentir e compreender para agir educacionalmente, para uma prática pedagógica diferenciada, repleta de significados e sentidos, que transformem não só o processo de ensino-aprendizagem, mas a vida de cada aluno, suas famílias, as comunidades em que vivem e a própria escola com seus agentes educacionais – nesse contexto é que enfatizamos o papel do docente politizado e de sua prática docente conscientizada.

Pasi Sahlberg – ex-professor do sistema escolar finlandês, também do ensino superior e, recentemente, supervisor do Ministério da Educação de seu país – responsável direto por todo o sucesso da Educação da Finlândia, que detém um dos melhores índices de rendimento educacional do mundo e de qualidade de vida agregada, destaca que uma reforma educacional

sistêmica e significativa se inicia com “[...] um cuidado apaixonado para com os estudantes, os professores e as comunidades [...]” (SAHLBERG, 2016, p. 16).

Sobre os resultados marcantes da Finlândia, destacamos um ponto importante:

Desenvolveu a capacidade de os professores serem coletivamente responsáveis pelo desenvolvimento do currículo e elaborarem avaliações diagnósticas conjuntas, em vez de implementarem currículos prescritos alhures e prepararem os alunos para provas padronizadas elaboradas pelos governos centrais. (SAHLBERG, 2016, p.17)

Intercedendo no mesmo sentido, enfatizamos que na proposta de reforma educacional da Finlândia e em toda a visão educacional deste referido país, os professores são extremamente valorizados – com um *status* muito elevado na sociedade, aqui equivalente a um médico – levando-os a um comprometimento real e especial com o desenvolvimento humano e educacional do país, refletindo, sobremaneira, nos outros ramos de desenvolvimento da sociedade, como o financeiro e econômico da mesma, elevando os níveis de qualidade de vida dos cidadãos e diminuindo as desigualdades nesta nação. (SAHLBERG, 2016).

Destarte, com a valorização, os professores podem ter um foco maior em sua profissão e ação educativa, na escola e fora desta, no momento em que dão continuidade à busca por saberes, conhecimentos científicos e excelência nas práticas pedagógicas aplicadas com seus públicos-alvo, constantemente, aperfeiçoando-se e utilizando-se desses conhecimentos em prol de uma educação de qualidade, sem render-se às propostas de constantes treinos de alunos. (SAHLBERG, 2016).

Portanto, conhecer e preparar-se para uma atuação profissional bem reflexionada e consciente – no sentido de vivenciar e refletir constantemente sobre o seu próprio papel docente, sobre suas práticas pedagógicas, tanto no aspecto da instrução mais formalizada, quanto no da educação integral dos indivíduos postos em suas mãos como seus alunos – é uma obrigação para o professor comprometido com a sua profissão e com todo o reflexo dos resultados desta, em sua nação.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCENTES DIFERENCIADAS: UM CAMINHO DE FORMAÇÃO HUMANA IDEAL**

Apresentamos o papel do professor como promotor das ações pedagógicas junto aos alunos no âmbito escolar, colocando em prática o currículo da melhor maneira possível. Para

tanto, trazemos um pouco a importância das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ínterim, iniciar com uma discussão sobre a didática é essencial, pois esta tem como objetivo o planejamento e sistematização da dinâmica desses processos de aprendizagem, garantindo ensino de conteúdos relativos às formações específicas para os alunos em seus diversos níveis, sobretudo, no intuito de promover mecanismos onde os indivíduos possam qualificar e retomar conhecimentos, redirecionando novas aprendizagens em contextos escolares ou não. (FRANCO, 2012).

Caberá à Didática saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno. (FRANCO, 2012, p. 151)

A autora supracitada exorta-nos ao fato de que os conteúdos curriculares podem até serem definidos de forma circunstancial, no entanto a seleção de práticas deve ser mais ampliada num sentido de qualitativamente diferenciada, com o intuito de ressignificar o ensino cada vez mais voltado à leitura de mundo complexo e diversificado, ao invés de apenas uma decodificação de informações do mundo. (FRANCO, 2012).

A didática, portanto, deve ser capaz de dar conta de uma complexidade cada vez maior, tanto no ensino quanto nas aprendizagens em rede que são exigidas na atualidade, em pleno processo de globalização e transformação humana envolvendo diversos contextos entre nações. (FRANCO, 2012).

Nesse sentido, destacamos uma diferenciação entre os termos práticas educativas, pedagógicas e docentes para que pudéssemos refletir sobre o papel com o qual nós professores somos mais comprometidos. Assim, apesar de comumente considerarem práticas educativas e pedagógicas como sinônimos, observamos que há uma interessante diferença.

As práticas educativas são práticas que colaboram para uma efetivação de processos educacionais, ligados diretamente ao campo ampliado, ao foco e abrangência da Educação. Dessa maneira, apresentada por Franco (2012, p. 169)

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação.

Compreende-se, portanto, as práticas educativas em uma dimensão maior, pois se fundamenta e apresenta em espaços formais e não formais de Educação. Como exemplo, podemos citar o trabalho desenvolvido em Organizações Não Governamentais (ONGs), geralmente sob a forma de projetos sociais com objetivos educacionais de desenvolvimento humano.

As práticas pedagógicas estão diretamente ligadas à Pedagogia e esta tem a Educação como seu objeto de estudo. Para tanto, estas práticas são para concretização de processos pedagógicos, intrinsecamente relacionados ao caráter político da Pedagogia dentro ou fora da escola. Destacam-se, nesse sentido, como “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social.” (FRANCO, 2012, p. 154).

Ainda sobre o caráter das práticas pedagógicas, Franco (2012, p.159) explicita que:

[...] a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes.

Inferimos, portanto, que as práticas pedagógicas organizam as salas de aula de forma intencional, para uma formação humana crítica e com responsabilidade social. Este fato remete-nos diretamente à reflexão do que seja a prática docente e como esta caracteriza-se em todo esse contexto de sala de aula e das práticas pedagógicas.

Desse modo, a prática docente está estritamente ligada à intencionalidade do professor em dar sentido à aula visando a formação do aluno. Apresenta-se como ter consciência de que suas práticas pedagógicas são direcionadas o tempo inteiro para o desenvolvimento intelectual e emocional do sujeito, seu aluno, insistindo que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente em todas as dimensões que a Educação possa lhe suscitar. (FRANCO, 2012)

Notadamente, nem toda prática docente é uma prática pedagógica, pois a intencionalidade na formação do educando é ponto principal de caracterização. Existem professores que mecanicamente atuam em salas de aula, apenas promovendo técnicas, reproduzindo ações sem a intencionalidade necessária ao ato educativo por excelência. (FRANCO, 2012)

Por fim, toda essa discussão foi apresentada para que pudéssemos perceber que a experiência da Revista Dia D da leitura do 2º Ano teve uma intencionalidade, nos moldes

exatos de práticas pedagógicas e docentes, repletas de uma politização da educação, voltadas à formação de sujeitos.

Porquanto, acreditamos que práticas pedagógicas diferenciadas assim, podem promover muito mais resultados significativos às aprendizagens complexas das redes de conhecimento exigentes atualmente, que apenas atos pedagógicos tecnicistas de aplicação de exercícios e treinos de conteúdos – desejosos por resultados nas avaliações em larga escala a que as escolas estão submetidas – de acordo com as exigências de um cenário político e econômico de intervenção na educação nacional.

## **O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS CURRICULARES**

Os conhecimentos que foram desenvolvidos nessa experiência, partem dos conteúdos curriculares previstos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal do Ensino de Fortaleza, documento idealizado para nortear as escolas da rede pública de ensino desta capital. (TEIXEIRA E DIAS, 2011).

Neste, o currículo é compreendido como organizador essencial do processo educacional a ser desenvolvido na escola. Sua intencionalidade advém do projeto educativo da sociedade, a fim de atingir objetivos educacionais previstos formalmente, assim como também incluem conhecimentos advindos de um currículo oculto – apresentados como experiências sociais, coletivas e pessoais, sob forma de um conjunto de valores e atitudes que se explicitam em sociedade ou nos espaços escolares, em suas diversas e complexas relações. (APPLE, 1982; GIROUX, 1986; TEIXEIRA E DIAS, 2011; TORRES SANTOMÉ, 1995).

Teixeira e Dias (2011, p. 24) destacam que

Neste documento, adotou-se um conceito de currículo que incorpora as contribuições das teorias críticas, com algumas concepções das teorias pós-críticas, como gênero, identidade, alteridade, diversidade, dentre outras (SILVA, 2002). Desse modo, assume-se uma inovadora compreensão sobre educação e currículo, que concebe o ser humano numa perspectiva holística, social e historicamente constituído. Entende-se que este ser, que busca o conhecimento de si, interage com o outro, por intermédio de linguagens variadas e organizadas em redes de informações, implicando crescimento e socialização do conhecimento.

Assim, a vida humana se delinea como comunidade que deve buscar projetar seus caminhos e empreendimentos, portanto, como consciência e ação responsável e comprometida consigo, com o outro e com o Planeta. Por isso, estas diretrizes estão ancoradas em valores fundamentais, como respeito ao outro, apreço por uma cultura de paz, sentimento crescente de responsabilidade por si, pela comunidade e meio ambiente, e a cooperação

como estratégia de formação de uma nova cidadania socialmente justa, ecologicamente equilibrada e sustentável.

Nestes pressupostos acima, nossas propostas de práticas pedagógicas e docentes delinear-se ao longo do ano letivo e com a revista “Dia D da Leitura para o 2º ano do Ensino Fundamental”.

Quanto ao ensino e aprendizagem, o documento ressalta que

[...] adotar-se-á uma concepção socioconstrutivista interacionista de desenvolvimento e aprendizagem, que se caracteriza pela conquista do conhecimento mediada por interações sociais; envolve a relação dialética entre o sujeito e a realidade no seu entorno, pressupondo que o ser humano modifica o meio, mas também é modificado por ele; mas essa relação não é passível de generalizações, implicando dizer que importante mesmo é a interação, enfatizando-se a experiência pessoal e significativa que cada pessoa estabelece. (TEIXEIRA E DIAS, 2011, p.28-29).

Assim, compreendemos que a proposta da revista também enquadrou-se nessas particularidades acima descritas, no momento em que promoveu essa interação social significativa e expansiva ao meio onde foi realizada.

Quanto à disciplina e à inter ou transdisciplinaridade, as autoras destacam que

[...] torna-se igualmente importante estabelecer relações entre a escola e sociedade de maneira que assim como as disciplinas precisam estabelecer relações entre si, a escola também possa se articular com a sociedade para que não seja compreendida como um apêndice na vida do aprendiz, que ela não se feche em seus muros. Tanto a inter como a transdisciplinaridade emergem como uma efetiva interação entre disciplinas ou áreas de conhecimento e conteúdos.

Na interdisciplinaridade, a interação acontece com as disciplinas conexas, com vistas a uma noção de finalidade (para quê?), dando uma ordem mais consistente à interação, com cooperação e diálogo efetivos entre essas disciplinas.

Ressalta-se, ainda, que a transdisciplinaridade exige efetiva articulação, troca, diálogo e integração entre elementos do conhecimento de áreas diversas, em busca da compreensão da complexidade da realidade. A transdisciplinaridade é, portanto, uma meta a se alcançar num prazo mais longo. (TEIXEIRA E DIAS, 2011, p.30)

Nessa perspectiva, o projeto da revista também atendeu às exigências de conexão entre as disciplinas, além de temas inter e transdisciplinares, que promoveram conhecimentos e aprendizagens que se coadunavam ao cenário de complexidade no qual estamos inseridos neste século vigente. Ademais, o projeto da revista almejava atingir uma formação integral, com ampla visão de desenvolvimento e emancipação do sujeito, de forma multidimensional

nos vários aspectos biopsicossociais e espirituais, ou seja, no corpóreo, no psíquico, no intelecto, no cultural, no político, no ético, no estético e no espiritual, com vistas às aprendizagens de conhecimentos que pudessem servir para interpretação da realidade e como contribuição efetiva de transformação de onde vivem, tanto em sua situação pessoal quanto em sociedade.

Em relação à alfabetização e ao letramento no Ensino Fundamental, acreditamos que desenvolvemos um bom caminho para as crianças trilharem, pois, na visão de Teixeira e Dias (2011, p.54)

O ensino e a aprendizagem deverão se constituir no desenvolvimento de diversas expressões: dialógica, corporal, pictográfica, musical, gráfica, oral, leitora, escritora, no estudo das diversas áreas do conhecimento, das transversalidades, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas para a alfabetização e o letramento de nossos alunos do segundo ano do ensino fundamental sempre estiveram em consonância com os aspectos elencados nas diretrizes curriculares, buscando os melhores efeitos nesse sentido, de forma que não há motivo para que os resultados alcançados com as crianças sejam colocados em questionamento, no momento em que não se apresentaram em posições de destaque em *rankings* municipais.

Nesse sentido, ressaltamos que esta escola não estava entre as três melhores do município, nem de nossa regional, na época desta experiência, mas estava numa posição mediana, com um bom nível de crescimento constante dos alunos nos resultados das avaliações da aprendizagem em sala de aula e nos testes de larga escala aplicados na escola, demonstrando que estávamos no caminho correto e que, atualmente em 2019, conseguiu atingir suas metas educacionais no *ranking* municipal.

Indubitavelmente, advogamos que as práticas pedagógicas e docentes não sejam pensadas, nem implementadas e voltadas, exclusivamente, para atingir patamares e classificações em ranqueamentos municipais, nem estaduais. Almejamos que nossas práticas pedagógicas e docentes não sejam reféns dessas políticas de bonificação, de objetificação das relações e massificação aos treinos conteudistas, mas que estes sejam atingidos, naturalmente, como consequência de um esforço real de educação e de uma formação integral para um sujeito. Até porque, acreditamos que um momento pontual de avaliação em larga escala não mede todo o conhecimento que uma criança tem e que diversos fatores podem concorrer para que no dia específico da avaliação os alunos possam não demonstrar tudo o que aprenderam e realmente sabem.

Nesse contexto, reafirmando a importância da avaliação educacional no contexto escolar, os professores devem também compreender a avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico, de forma a realizá-la nos moldes de uma cultura de avaliação que seja significativa e voltada à aprendizagem, fugindo das perspectivas de uma cultura de exame. Assim, uma formação de professores também compreendendo a avaliação educacional, em todas as suas nuances, evitariam situações de pressões aos alunos, suas famílias, além dos outros agentes escolares. Os docentes poderiam estar melhor preparados para a implementação de avaliações formativas, diagnósticas e somativas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, além de participar e encarar as avaliações em larga escala de uma maneira mais tranquila. (CARVALHO, 2016; LUCKESI, 2011).

Em suma, nosso discurso aqui é de promoção de uma educação voltada à formação integral de um indivíduo, sem foco exclusivo em resultados e manifestações causadas pelas cobranças realizadas em tornos dos ranqueamentos que os municípios participam, e sim, visando uma transformação de sua própria realidade e da sociedade em que vive, assim os resultados viriam como consequência de um processo pedagógico bem realizado.

### **A REVISTA “DIA D DA LEITURA DO 2º ANO”**

Apresentamos uma experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas que resultou na confecção de uma revista idealizada por professores e alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Fortaleza, por ocasião do evento do Dia D da Leitura.

Para tanto, no intuito de situarmos o momento histórico do fato, explicamos que no município destacado acima, há uma data relevante para o calendário escolar, transformada em evento, chamada de “Dia D da Leitura”, que em 2016 estava em seu segundo ano consecutivo. Este momento consiste em um dia repleto de ações dentro das escolas e com um evento de culminância para a rede de ensino pública do município, com a finalidade de não só apresentar, mas envolver e conquistar as crianças para o mundo da leitura. Em suma, motivar e desenvolver a competência leitora das crianças da cidade em questão.

Nesse intuito, as escolas são mobilizadas desde o início do ano letivo para realizações de atividades de contação de histórias e de apresentação de personagens da literatura brasileira, além de terem momentos com brincadeiras lúdicas que desenvolvam também os aspectos de motivação para a leitura.

As autoras deste artigo, que na época estavam como docentes efetivas das séries de ensino destacadas, tiveram como ideia desde o início do ano desenvolver de forma diferenciada a proposta curricular da escola (alguns conteúdos do currículo formal e oculto), a fim de minimizar as interferências de um meio repleto de vulnerabilidade e exclusão social a que estavam submetidas aquelas crianças.

A intencionalidade pedagógica desta atividade desenvolvida fundamentou-se em bases democráticas e asseguradas constitucionalmente como fornecimento de um ensino de qualidade para todos. Havia claramente uma intenção de formar melhores cidadãos, desenvolvendo com eles uma visão crítica de si, do outro, do meio e do mundo que os cercava, não só intencionando instruí-los para uma competência leitora.

O projeto, que culminou com a revista “Dia D da Leitura do 2º Ano” da Escola Dom José Tupinambá da Frota (Figura 1), consistia também em desenvolver temáticas de valores humanos e alguns aspectos de cuidado biopsicossocial e espiritual com as crianças em sala de aula, no decorrer do ano letivo, com especial foco no primeiro trimestre.

**FIGURA 1** – Proposta original da revista “Dia D da Leitura do 2º Ano”



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

Desse modo, as duas docentes foram desenvolvendo rodas de conversas, momentos de leituras e pesquisas em suas salas de aulas, sobre os temas referentes ao que já se tinha em vista por todos: cultura de paz, alimentação saudável e a própria leitura. Vale ressaltar que esses temas foram escolhidos pelas professoras como fruto de um diagnóstico da realidade das crianças na escola. Foram ao longo de seus desenvolvimentos sendo acolhidos e, portanto, legitimados pelas próprias crianças, no momento em que compreenderam a importância de

trabalho dos três conteúdos em seus contextos e manifestando-se como tal nessa construção e escolha.

As etapas do projeto e de construção da revista foram direcionadas às práticas pedagógicas envolventes, desenvolvendo as temáticas centrais a partir de achados teóricos e de momentos de discussão entre todos. Ou seja, como exemplo da primeira história a ser desenvolvida para a revista, a professora por diversas aulas trabalhou os conceitos e contextos de cultura de paz na escola, na família, na comunidade e de forma universal, situando-os como sujeitos promotores, responsáveis também por essa visão crítica e, muito além disso, que eles pudessem juntos encontrar uma forma de agir para que essa cultura de paz fosse sendo efetivada ao longo do ano. Só então, após todo esse desenvolvimento crítico, as crianças foram convidadas a pensar na elaboração da revista, fato importante a ser destacado, pois nesse ínterim elas já estavam totalmente motivadas à construção de uma realidade mais transformadora, enxergando-se inclusive como partícipes no processo escolar.

Assim confirmada esta fala, pelo fato de não ter havido a menor pressão ou obrigação de participação destas crianças, pelo contrário, elas foram totalmente conquistadas para esta ação coletiva, por terem desenvolvidas em si mesmas um olhar de participação individual e ativa na sociedade em que estavam inseridas. Compreenderam que dependiam de cada um, fazer alguma coisa pela coletividade, que valesse como transformação educacional.

Estas inferências foram realizadas a partir das falas, construções de personagens e dos roteiros, que nos mostravam os níveis de participação e envolvimento emocional com a proposta pedagógica da revista. Nesse sentido, vale destacar que, para crianças que vivem na periferia de uma grande e populosa capital, onde os índices de vulnerabilidade social e de exclusão ainda são alarmantes e muito próximos de suas vidas, a revista tinha como significado maior a representatividade de uma parcela do povo que, geralmente, só é lembrado em tempos de eleição. A proposta trazia dignidade, voz e vez aos mais oprimidos por um sistema ainda desigual no fornecimento de qualidade educacional, assim atingindo positivamente e conseguindo aprovação total das famílias das crianças envolvidas. Igualmente, destacamos que a direção e a coordenação da Escola Municipal Dom José Tupinambá da Frota, no ano de 2016, foram extremamente solícitas ao apoiar nossos ideais de uma prática pedagógica e docente diferenciada.

As docentes, em suas aulas de criação da revista, instigavam as crianças a pensarem nos contextos, roteiros, personagens e falas, assim como os cenários para as histórias. Construíram finalmente toda essa base para, enfim, partirem para uma próxima etapa de execução, onde as crianças seriam os próprios atores/personagens da revista.

Para tanto, as crianças escolheram as roupas que iam usar e levaram de suas próprias casas a composição de suas personagens. Ademais, a alegria em ser e fazer um papel diferente de sua própria existência os colocavam na posição de expectadores e agentes simultaneamente, desenvolvendo em si, uma perspectiva positiva deste momento de psicodrama. Mais tarde, os próprios diálogos e situações seriam utilizados para desenvolvimento dos conteúdos formais de ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências da Natureza, da História, da Geografia, dentre outras disciplinas do segundo ano do ensino fundamental.

Destarte, as crianças sentiram-se bem seguras quando viram que podiam realmente fazer algo significativo e simples, sem ter que despender grandes esforços ou deixar de utilizar o que já tinham em mãos, em suas casas e vidas. Nesse contexto, tornou-se um atestado de afirmação e autoestima para elas, pois bastava um bom direcionamento e força de vontade que elas iam além das instruções escolares diárias e, na forma de revista impressa, iam eternizar aquele momento de construção coletiva que lhes fornecia uma melhor definição de suas identidades, além de ter sido extremamente divertido. Porquanto, até então, as revistas que tinham contato em suas vidas apresentavam um mundo distante e surreal para eles, enquanto que a revista de que participaram era a materialização de uma identidade real, em plena atividade.

As fotos destes momentos do projeto foram realizadas com uma empolgação geral de todos os envolvidos, desde alunos, professores, funcionários e direção da escola, pois se mostravam como um momento de cumplicidade educacional e apropriação do espaço escolar, como nunca havia se visto. Pois, no momento em que uma criança é um personagem como o diretor e senta em sua cadeira, como uma coordenadora e está em sua sala, uma professora e age como tal, um pai ou uma mãe com suas especificidades e, até mesmo representando a si mesmo como aluno em outro contexto – em espaços e funções escolares distintas do que está acostumada, desempenhando mesmo que temporariamente um papel fictício – há um convite psicológico e pedagógico a uma relação de compreensão maior da realidade e de um fenômeno educacional mais significativo.

Finalizada esta etapa, por falta de tempo, pois o evento se aproximava e até mesmo de condições de acesso e ensino sobre as técnicas, as crianças não tiveram como desenvolver elas mesmas as aprendizagens na área tecnológica para editoração da revista, então este momento ficou nas mãos das professoras das turmas. As histórias foram finalizadas com os diálogos necessários e com os cenários compostos assim como acordados entre professoras e alunos componentes das turmas. Cada turma do segundo ano da escola, uma pela manhã e

duas à tarde, ficaram responsáveis por um tema específico. Pela manhã, apresentaram a história “uma cultura de paz na escola” e à tarde foram, respectivamente, “alimentação saudável” e “o menino que gostava de ler”.

Desenvolvidos todos os momentos necessários para criação artística da revista e sendo acompanhados pelas notícias que as professoras transmitiam sobre o andamento da confecção final da peça gráfica, as crianças aguardavam ansiosas o produto final de tanto empenho, afinal o “Dia D da Leitura” estava se aproximando e elas apresentariam para toda a escola o resultado da produção de suas turmas, algo que seria original e inovador, não só para a dita escola, mas para a rede de ensino. Elas não apresentariam mais uma história da literatura em forma de dramatização ou trariam uma contação de história já realizada por suas professoras, mas seriam partícipes e fariam parte de algo totalmente novo.

O “Dia D da Leitura” então chegou e assim toda a escola passou a conhecer a revista que levava o nome específico deste dia. Os olhos das crianças brilhavam ao pegarem e folhearem cada página, a identificação de seus rostos, formas e posicionamentos, além das falas dos personagens agora ganhava novo significado, pois tinham uma identidade pessoal e social ali imbuída. As outras crianças, igualmente impactadas, olhavam com atenção as imagens e, tendo a competência leitora, adentravam naquele novo universo tão próximo delas, representados por semblantes conhecidos e afetivamente ligados aos contextos cotidianos. Era o auge da proposta: a culminância identitária daquele almejado projeto e os seus ganhos educacionais.

### **(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE EM AÇÃO**

Numa perspectiva de superação e de necessidade de pôr em ação o que se apreende da formação inicial e continuada, originou-se esta pesquisa, que seria melhor definida como uma experiência em que se enxerga a práxis.

Vasconcellos (2015) enfatiza que os alunos devem ser estimulados à construção de um sentido para seus estudos. Sendo esta proposta aqui apresentada, um exemplo disso, pois foi idealizada realmente para isto: o conhecimento fazer sentido na vida dos alunos, tornar-se significativo às suas vivências dentro e fora da escola.

Nesse ínterim, Vasconcellos (2015) explica que este sentido passa pelo entendimento de uma tríplice articulação entre compreensão, usufruto e transformação. Ou seja, há uma necessidade de compreensão sobre o mundo que vivemos, assim usufruindo de um patrimônio

histórico-cultural acumulado como conquistas pela humanidade e, por fim, colocando em ação esta transformação, que seria este conhecimento a serviço de novas melhorias na realidade social, com justiça, solidariedade e de forma plena, não parcial.

O autor destaca a escola como uma grande aliada de outras instâncias a serviço dessa transformação. No sentido de criar condições para uma conscientização a respeito da realidade vivenciada e das diferenciações que identificam aspectos problemáticos e enraizados em nossa sociedade, tão carentes de soluções que sejam realmente viáveis. Destaca ainda a grande dificuldade do professor neste enfrentamento, pois a alienação “[...] é um embate de perspectivas, de sentidos para o conhecimento e para a vida.” (VASCONCELLOS, 2000a, p.56; 2015, p.46).

Há uma comunhão, uma inter-relação entre o desejo de superação do professor e desse fazer sentido para o aluno, ou seja, para Vasconcellos (2015, p. 46) “O mesmo movimento que recupera o sentido do trabalho do professor é o que dá sentido ao estudo para o aluno.” Isto posto, compreendemos que esta experiência da revista no segundo ano do ensino fundamental desta escola municipal atingiu o objetivo de pôr em movimento esta inter-relação, elevando a escola em seu papel transformador social, servindo assim como exemplo para outras escolas que queiram pôr em ação essas atividades. Certamente, torna-se relevante na intencionalidade das docentes que a executaram, pois pensaram realmente em ser “este professor” que se supera e que põe em ação o movimento transformador da escola.

Quanto ao desenvolvimento deste sentido e da força de vontade para isto, Vasconcellos (2015, p. 48) afirma:

Consideramos que o ponto de partida para o engajamento num processo é o desejo de participar e o compromisso que daí decorre. Este primeiro momento – existencial, não tanto cronológico – corresponde ao querer, à significação, motivação, energização, despertar a paixão, erotizar o trabalho, a partir do nosso contato com a realidade e com outros companheiros que estão na mesma caminhada, apesar das dificuldades a que estamos submetidos.

Esta necessidade de intervenção, origina-se no sujeito, em seu próprio convencimento, depois junto aos outros. Isto se dá a partir da visão de uma perspectiva democrática de sociedade, em que a escola é um espaço de socialização, de promoção de cultura e direitos humanos fundamentais, onde o professor pode e deve ser bem visto, considerado como um pilar de intencionalidades realmente mais humanas. Para tanto, não podemos perder de vista a esperança em construir realidades diferentes, mesmo que os contextos educacionais das

políticas públicas estejam indo contra estas legítimas intenções de promoção de justiça social. (VASCONCELLOS, 2015)

Ainda sobre esta visão teórica, um esquema idealizado por Vasconcellos (2015), intitulado movimento realidade-conhecimento-transformação, apresenta aspectos/momentos como: transformar (como necessidade e também como mediação), conhecer, querer, sentido, humanizar e a realidade (como ponto inicial da cadeia, ademais como nova realidade que seria a meta final). Tudo isso, o autor destaca que não seria um esquema com relações sequenciais lineares, mas poderiam adquirir variações nas direções.

Isto posto, na experiência de construção desta revista e de todo seu impacto, inferimos que atendemos a todos estes momentos e aos movimentos do esquema idealizado por Vasconcellos (2015), pois partimos de uma realidade como a conhecemos, com todas as suas problemáticas, limites e potencialidades, originando-se daí a necessidade de transformação desta, buscamos conhecimentos para isto, sobretudo quisemos agir educacionalmente, fazendo sentido para o exercício docente e para o aluno com seus conhecimentos, transformamos tudo isso em mediação, com isso fomos humanizando as relações, as práticas pedagógicas, gerando novos conhecimentos, desenvolvendo potencialidades nos envolvidos, a favor de uma nova realidade social.

De modo geral, observamos que toda a experiência tornou-se uma ação intencional que colocou em ação este movimento de realidade-conhecimento-transformação com ganhos notórios à formação discente e docente.

## **GANHOS NA FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE**

Indubitavelmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no meio educacional traz muitos benefícios aos discentes e docentes, assim como à comunidade escolar como um todo. Inferimos também que o corpo diretor e as famílias são diretamente beneficiados uma vez que os objetivos educacionais são, de maneira mais qualificada, atingidos.

De forma geral, os resultados promissores dizem respeito às categorias de motivação pela aprendizagem, à formação de vínculos, afetividade, autoestima, identidade, de valores humanos, além do desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências para o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

Em relação aos discentes, observamos diretamente como diferencial essas categorias representadas em suas falas e posturas diante de toda a experiência que foi desenvolvida e no decorrer dos meses subsequentes à proposta da revista. Os resultados foram intensamente detectados no sentido de motivação pelo ensino e aprendizagens desenvolvidas e por diversos outros fatores que podemos elencar como: motivação por fazerem parte daquela escola específica, por serem da turma escolhida para o desenvolvimento da proposta da revista, por serem alunos das professoras proponentes, por serem alunos-atores, entre outros.

O envolvimento inter e intra turmas do 2º Ano foi notório também, quando observamos a união entre os alunos com os seus pares. Não que tenham, a partir dali se sentido os mais importantes da escola, em detrimento de outras crianças de diversos anos de ensino, mas viam-se como bons representantes da escola específica. O sentimento de empoderamento que receberam não era de serem os melhores em meio aos seus pares, mas de se sentirem como representantes de uma classe muito oprimida socialmente. Não havia um sentimento de disputa, mas de autoafirmação entre todos, isso foi detectado em toda a escola e sendo a consequência mais importante. Notamos também a diminuição de ocorrências em relação à indisciplina e à rejeição da aprendizagem dos conteúdos, assim como das faltas às aulas depois dessa culminância da revista.

Todos esses fatos foram reafirmados em boa estima quando a gestão da escola trouxe a notícia de que a secretaria tinha achado a ideia maravilhosa e queria promover a impressão de grande quantidade das revistas para distribuição na própria escola e rede de ensino municipal.

Inferimos, em suma, a importância de se compreender o processo de ensino-aprendizagem para transformá-lo, envolto totalmente em uma intencionalidade de formação humana ideal. Nesse contexto, a satisfação gerada tanto para alunos quanto para os docentes envolvidos e, por extensão, ao restante dos atores educacionais, fez valer a pena cada momento dessa estratégia de ensino aplicada com essas turmas de segundo ano do ensino fundamental.

Indubitavelmente, cada professor tem uma tarefa extremamente complexa ao lidar com a educação do ser humano e com a escola, além de todo o sistema educacional, para que haja promoção de experiências relevantes.

Por fim, parece-nos viável finalizar também com uma reflexão advinda de Gramsci (1984, p. 139): “O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber).”

Concluimos, portanto, que a escola pública, incluindo todos os seus agentes e atores sociais, podem compreender e apaixonar-se por colocar em ação as temáticas do currículo oculto, utilizando-se de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas, através de projetos criativos e interligados que desenvolvam estas temáticas transversais, de forma bem planejada e integrada, atingindo as disciplinas de forma inter e transdisciplinar, além de promover uma integração e parceria com todos os que fazem o contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; & Cols. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. 280f. Fortaleza, CE, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos / coord. Selma Garrido Pimenta.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética de História**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas: o que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia?** Tradução da Editora da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: Eduff, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório. (Orgs.) **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal do Ensino de Fortaleza**. 2 v. 136 p. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O currículo oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 15.ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

**Recebido em: 28/07/2019**

**Aceito em: 29/03/2020**