Paulo Cesar Fachin
Queli Ghilardi Cancian
Marciana Pelin Kliemann
(Orgs.)

SABERES, DIÁLOGOS E CONEXÃO

A FORMAÇÃO DE DOCENTES E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

VOL. 2



científica digital

CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA
Barueri - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte
Diego Santos
Diogo Lima
Imagens da Capa
Adobe Stock - 2026

Edição © 2026 Científica Digital
Texto © 2026 Os Autores
1ª Edição - 2026
Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes, diálogos e conexão: a formação de docentes e os processos de ensino e de aprendizagem / Organização de Paulo Cesar Fachin, Queli Ghilardi Cancian, Marciana Pelin Kliemann. – Barueri-SP: Científica Digital, 2026.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-6155-XXX-X
DOI 10.37885/978-65-6155-XXX

1. Formação de professores. I. Fachin, Paulo Cesar (Organizador). II. Cancian, Queli Ghilardi (Organizadora). III. Kliemann, Marciana Pelin (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:
I. Formação de professores

E-BOOK
ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA
2026

Paulo Cesar Fachin
Queli Ghilardi Cancian
Marciana Pelin Kliemann
(Orgs.)

Saberes, Diálogos e Conexão: A Formação de Docentes e os Processos de Ensino e de Aprendizagem

Volume 2

1ª EDIÇÃO

científica digital

2026 - BARUERI - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Profª. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Profª. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Profª. Dra. Clara Mockdece Neves
Profª. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Profª. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Profª. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Profª. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Profª. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Profª. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Profª. Dra. Maria Cristina Zago
Profª. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Profª. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Profª. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares
Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos *(Peer Review)*, recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra resulta de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores, cujo engajamento qualificou as reflexões desenvolvidas neste espaço formativo. Fruto de iniciativas interinstitucionais de incentivo à pesquisa, o livro congrega especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a instituições de educação superior públicas e privadas, no Brasil e no exterior.

O objetivo central é fortalecer a integração entre instituições por meio de redes de pesquisa voltadas à formação continuada de profissionais da educação, promovendo a produção e a ampla disseminação do conhecimento.

Agradecemos aos autores pela dedicação e compromisso na construção desta obra, que se propõe a ser um recurso didático-pedagógico relevante para estudantes, docentes de diferentes níveis de ensino e demais interessados na temática.

Paulo Cesar Fachin
Queli Ghilardi Cancian
Marciana Pelin Kliemann

SUMÁRIO

Capítulo **01**

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO DE CIÊNCIAS: DO REMOTO EMERGENCIAL AO RETORNO PRESENCIAL

Graziele Martins de Oliveira Bueno; Josi Marino Borille; Clovis Roberto Gurski; Carla Andreia Lorscheider

doi 10.37885/260321403 ..... **8**

Capítulo **02**

EDUCAÇÃO, GÊNERO E PODER: A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS NO CEARÁ NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX

Cleidiane da Silva Morais

doi 10.37885/260421758 ..... **24**

SOBRE OS ORGANIZADORES **47**

ÍNDICE REMISSIVO **49**

SUMÁRIO

SUMÁRIO

01

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO DE CIÊNCIAS: DO REMOTO EMERGENCIAL AO RETORNO PRESENCIAL

Graziele Martins de Oliveira Bueno
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Josi Marino Borille
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Clovis Roberto Gurski
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Carla Andreia Lorscheider
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

10.37885/260321403

RESUMO

Os cenários contemporâneos da educação e dos currículos de Ciências são marcados por novos desafios, que exigem dos professores a adaptação a demandas sociais emergentes, a incorporação de abordagens para o trabalho com o conhecimento e a promoção de transformações no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar as metodologias e tecnologias educacionais utilizadas nos Estágios Supervisionado de Ciências por acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* União da Vitória. A pesquisa adotou um recorte temporal propositivo (anos de 2021 e 2022), que engloba o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a transição para o pós-pandemia. A metodologia consistiu na análise documental dos relatórios de Estágio Supervisionado em Ciências. As discussões focaram nas metodologias de regência utilizadas, estabelecendo relações entre as práticas adotadas no ERE e no Ensino Presencial (EP), com ênfase no período pós-pandêmico e na integração de tecnologias educacionais no ensino de Ciências. Os resultados revelaram que, durante o ERE, houve uma significativa utilização de aplicativos para imagens e vídeos, além da implementação de jogos como estratégia pedagógica. No contexto do EP, destacaram-se novamente os jogos, juntamente com o uso de materiais didáticos diversificados e a realização de aulas práticas. Conclui-se que os acadêmicos do Estágio Supervisionado de Ciências demonstraram versatilidade ao empregar uma variedade de estratégias de ensino para atingir os objetivos de aprendizagem, com uma notável preferência pela utilização de jogos em ambos os regimes de ensino (ERE e EP).

Palavras-chave: Estágio supervisionado; ensino de ciências; metodologias de ensino; tecnologia educacionais; jogos educacionais.

INTRODUÇÃO

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborou em 1996 um relatório sobre como deveria ser a educação ao longo da vida (*lifelong learning*) e estabeleceu que ela se assentaria em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Com essa finalidade, a educação deve considerar todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS *et al.*, 2010). Essa perspectiva multidimensional, exige que os objetivos educativos contemplem, além da dimensão cognitiva, as esferas procedimentais e atitudinais, integrando o desenvolvimento de habilidades técnicas à formação de valores e competências socioemocionais (ABREU *et al.*, 1985).

Há um tipo de objetivo atitudinal muito importante, e que não deve ser esquecido pelo professor: a motivação dos alunos para a aprendizagem (GALUPPO, 2022). Como também, os objetivos educacionais, que envolvem aspectos procedimentais (habilidades e competências) e atitudinais em conjunto, a aprendizagem da aprendizagem, aprender a aprender (PORTILHO, 2011), "a habilidade de se conhecer, de se autoavaliar, de simular mentalmente o que aconteceria se agíssemos dessa ou daquela maneira" (DEHAENE, 2020), conhecida como metacognição.

Essa personalização do aprendizado é corroborada pelas teorias de estilos de aprendizagem, classificados por David Kolb e Neil Fleming, que destacam a diversidade de perfis e estilos do aluno - ativo, prático, teórico, reflexivo, visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico – e a importância de estratégias multimodais que atendam a essas diferentes necessidades (KOLB, 1984; FILATRO, 2018). Conhecer os estilos de aprendizagem é importante para o professor escolher as estratégias de ensino mais adequados, e promover o autoconhecimento do aluno sobre seu próprio estilo de aprendizagem, preparando-o para uma *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida) (GALUPPO, 2022).

A prática docente, orientada por uma epistemologia que define desde a escolha de métodos até a concepção da relação professor-aluno, encontra na perspectiva freiriana um modelo dialógico e transformador. Para Freire, ensinar

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

não consiste na transferência de conhecimento, mas na criação de condições para a sua própria produção e construção social (FREIRE, 1996). Esse paradigma é particularmente relevante no Estágio Supervisionado, etapa culminante da licenciatura que proporciona ao acadêmico o domínio de instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao exercício da docência, (TARDIF, 2014). O campo de estágio atua como um espaço de síntese, onde o futuro professor deve desenvolver segurança e visão crítica para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Entretanto, o cenário educacional recente, marcado pela transição entre o Ensino Presencial (EP) para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o retorno ao Ensino Presencial (EP) no pós-pandemia, impôs novas demandas metodológicas (MORAIS *et al.*, 2025). O uso de tecnologias educacionais, objetos digitais de aprendizagem e a incorporação de jogos pedagógicos deixaram de ser recursos acessórios para se tornarem estratégias centrais na dinamização da aprendizagem e na superação de lacunas formativas durante o período de ERE (DIAS *et al.*, 2023; BATISTELLA e LEÃO, 2025).

Nessa perspectiva, o presente capítulo de livro tem como objetivo investigar e analisar os métodos, estratégias e técnicas de ensino mobilizados por licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* União da Vitória. A pesquisa concentrou-se nas regências realizadas durante o Estágio Supervisionado em Ciências, nos anos de 2021 e 2022, investigando compreender como a integração de recursos tecnológicos e metodologias ativas, contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem, em um período de profundas transformações educacionais.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa, Local e Amostras

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, delineada por meio do procedimento da análise documental. Segundo Cellard (2008), a utilização de documentos como fonte de dados é fundamental para a compreensão de objetos que demandam contextualização histórica e sociocultural, permitindo ao pesquisador resgatar a abundância de informações neles contidas. O autor destaca que a análise documental favorece

a observação de processos de maturação e evolução de indivíduos, grupos, conceitos e práticas pedagógicas.

Cechinel *et al.* (2016) ressaltam que a pesquisa documental constitui um procedimento metodológico decisivo, especialmente em contextos onde os documentos se apresentam como a principal ou única fonte de informação. Os autores enfatizam a importância de distinguir a pesquisa documental da bibliográfica: enquanto esta última se baseia em materiais já analisados por outros autores (livros, artigos), a pesquisa documental debruça-se sobre fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico, como relatórios, atas e registros oficiais.

Neste estudo, a análise documental foi empregada para examinar o conteúdo dos relatórios de Estágio Supervisionado em Ciências, elaborados por licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* União da Vitória.

O processo analítico visou a identificação, o registro e a sistematização das características das metodologias de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos durante suas regências. Foi utilizado o Sistema de Gestão do Ensino Superior (Siges) para verificar o número de acadêmicos que realizaram os Estágios Supervisionado em Ciências durante os anos de 2021 e 2022, período marcado pela transição entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o retorno às atividades presenciais.

Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados foi realizada a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado de todos os acadêmicos que obtiveram aprovação no Componente Curriculares de Estágio em Ciências (3° ano), nos anos de 2021 e 2022. Para o acesso a esse *corpus* documental, formalizou-se uma solicitação via protocolo no sistema Siges à Coordenação de Estágio do Curso de Ciências Biológicas da Unespar, *Campus* União da Vitória. O objetivo central foi o levantamento e a análise das descrições metodológicas empregadas pelos licenciandos em suas práticas de regência.

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

Para o tratamento e interpretação das informações, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada nas proposições de Moraes (2003). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa busca aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados por meio de uma análise rigorosa e criteriosa de textos, sejam eles preexistentes ou produzidos durante a investigação. Diferentemente de abordagens quantitativas, a ATD não visa o teste de hipóteses para comprovação ou refutação estatística, mas sim a construção de novos sentidos e a compreensão ampliada da realidade estudada.

Segundo Lüdke e André (1986), as informações obtidas em documentos escritos ajudam a compreender o contexto social nos quais os objetos de pesquisas estão inseridos. Dessa forma, os relatórios de estágio foram tratados como registros autênticos das experiências pedagógicas, permitindo uma análise fundamentada e confiável.

Após a obtenção da documentação, os dados foram sistematizados em uma planilha estruturada para responder aos seguintes eixos analíticos:

- *Modalidade de Ensino*: A regência ocorreu de forma remota (ERE) ou presencial (EP)?
- *Conteúdos Curriculares*: Quais temas de Ciências foram abordados?
- *Inovação Pedagógica*: Houve a utilização de metodologias ativas e recursos digitais (aplicativos)? Quais se destacaram?
- *Análise Comparativa*: Quais diferenças significativas foram observadas entre as estratégias metodológicas mobilizadas durante o ERE e o EP?

Esta organização permitiu uma visão panorâmica e, ao mesmo tempo, detalhada das transformações nas práticas de ensino de Ciências durante o período investigado.

RESULTADOS

Para a análise, os resultados foram categorizados por ano letivo. Em 2021, os estágios foram conduzidos remotamente, no formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em decorrência da pandemia de COVID-19, que impactou instituições de ensino globalmente (WILLIAMSON *et al.*, 2020). Em contraste,

no ano de 2022, os estágios ocorreram de maneira presencial. Dessa forma, a apresentação dos resultados está estruturada em duas seções: Ensino Remoto Emergencial e Ensino Presencial.

O Estágio Supervisionado no Ensino Remoto Emergencial (ERE) ano de 2021

No ano de 2021, em conformidade com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), as atividades do estágio supervisionado foram integralmente conduzidas remotamente, devido as restrições necessárias para conter a disseminação do vírus do COVID-19. Nesse ano, 18 acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de Unespar, *Campus* União da Vitória concluíram o Componente Curricular de Estágio Supervisionado em Ciências.

Embora o regime fosse remoto, observou-se que algumas instituições de ensino básico, adotaram o modelo híbrido, permitindo a presença opcional dos alunos. Essa configuração é evidenciada no relato de uma estagiária: "*Assim como o recomendado pela Universidade, a professora estagiária conduziu as aulas de forma remota, enquanto os alunos do Colégio [...] puderam optar pelo modo presencial ou remoto*".

Para sistematizar as práticas pedagógicas adotadas, o Quadro 1 detalha as turmas atendidas, os conteúdos ministrados e o uso de Metodologias Ativas (MA) e recursos digitais.

Quadro 1 - Práticas Pedagógicas no Estágio Supervisionado em Ciências no (Ensino Remoto Emergencial – 2021).

Acadêmico	Turma	Conteúdo	Metodologias Ativas e Recursos Didáticos
1	8º ano	Métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis	Jamboard e Bingo Bake
2	6º ano	Astronomia	Planetário 3D e Mozaik Education
3	8º ano	Sistema Respiratório	Mozaik 3D e BingoBaker
4	7º ano	Filos Annelida e Mollusca	Mozaik 3D e BingoBaker
5	6º ano	Água	Edupulses (nuvem de palavras) e jogos
6	8º ano	Sistema Respiratório	Jamboard, Mozaik 3D e Padlet
7	8º ano	Gestação	Flipity (bingo), Mosaik 3D, Cmaptolls, Google Forms, Padlet, Youtube, Quizlet, Jigsaw Planet,

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

Acadêmico	Turma	Conteúdo	Metodologias Ativas e Recursos Didáticos
8	7º ano	Platelmintos e Nematóides	Mapa mental
9	9º ano	Evolução	Quiz
10	7º ano	Annelida e Mollusca	Mozaik 3D, Youtube, Bingo
11	7º ano	Platelmintos e Nematóides	Mozaik 3D, Bingo Baker e Wordwall (caça palavras)
12	6º ano	Conservação e degradação do solo	Youtube
13	8º ano	Sistema Respiratório	World Clouds – ABCya e nuvem de palavras
14	8º ano	Ciclo menstrual e gravidez	Edupulses e Mosaike 3D
15	7º ano	Platelmintos e Nematódeos	Bingo Baker
16	7º ano	Filo Cnidários	Word Clouds-nuvem de palavras,
17	6ºano	Astronomia	Filme, vídeos e Bingobaker
18	6ºano	Astronomia	Padlet, Stelarium, videos, Bingo e Google Forms

Fonte: Os autores (2026).

A análise do Quadro 1, revela que todos os acadêmicos utilizaram tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como suporte didático. As plataformas do *Google* (*Classroom* e *Meet*) e softwares de apresentação *(PowerPoint)* também foram utilizadas por todos os acadêmicos, sustentando aulas descritas como expositiva e dialogada. Destaca-se o uso de nuvens de palavras para a introdução do tema da aula e a gamificação (bingos e *quizzes*) para a fixação dos conteúdos. O software Mozaik 3D foi o recurso mais frequente, adotado por 44% dos estagiários (8 acadêmicos), evidenciando a busca por ferramentas de ferramentas de visualização tridimensional para suprir a ausência de atividades práticas presenciais.

O Estágio Supervisionado no Ensino Presencial (EP) ano de 2022

Ao analisar os relatórios de estágio dos acadêmicos no ano de 2022, verificou-se que todos realizaram os estágios presencialmente. No ano de 2022 através do Ensino Presencial, foram aprovados oito acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (Unespar – *Campus* União da Vitória) no Componente Curricular de Estágio Supervisionado em Ciências. Foi elaborado um quadro para a análise de turmas, conteúdos, uso de Metodologias Ativas (MA) e aplicativos utilizados durante o estágio (Quadro 2). Todos os alunos

realizaram os estágios de maneira presencial, com o uso do quadro de giz, e as aulas foram descritas como expositiva e dialogada.

Quadro 2 - Práticas Pedagógicas no Estágio Supervisionado em Ciências (Presencial – 2022).

Acadêmico	Turma	Conteúdo	Metodologias Ativas e Recursos Didáticos
1	6º ano	Cinco sentidos	Mapa mental, aula prática e caixa de sentidos.
2	6º ano	Células e nível de organização dos seres vivos	Modelo didático e bingo.
3	8º ano	Sistema digestório	Apostila própria, Aula prática e *Kahoot*
4	6º ano	Cinco sentidos	Aulas prática e caixa de sentidos
5	6º ano	Estado físico e ciclos da água	Site PhET (visualização em 3d das moléculas de água) jogo de tabuleiro
6	6º ano	Células e nível de organização dos seres vivos	Modelo didático de célula 3d, imagens impressas, cruzadinhas e palavra cruzadas, massinha de modelar.
7	7º ano	Reino Fungi	Aula prática, jogo da memória, slides desenho animado
8	6º ano	Células	Modelo didático e jogo de "montar as células"

Fonte: Os autores (2026).

Ao analisar o quadro 2, verifica-se que no contexto presencial, observa-se uma transição nos recursos utilizados: sete dos oito acadêmicos utilizaram como estratégia de ensino jogos didáticos, cinco acadêmicos utilizaram modelos didáticos e quatro acadêmicos aulas práticas. O uso de TDICs reduziu-se drasticamente, com apenas dois acadêmicos utilizaram aplicativos ou sites (*Kahoot* e *PhET*). Destaca-se, ainda, uma iniciativa autoral relevante, na qual uma estagiária desenvolveu uma apostila própria para distribuição dos alunos.

DISCUSSÃO

A disparidade metodológica entre 2021 e 2022 reflete as adaptações emergenciais impostas pelo cenário pandêmico. Em 2021, a necessidade de transposição para o ambiente virtual exigiu uma apropriação rápida de ferramentas digitais e metodologias ativas para fomentar o engajamento discente a distância. Esse período foi marcado por uma fase de experimentação intensa,

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

onde licenciandos e professores exploraram novas possibilidades pedagógicas sob a égide da Portaria nº 343/2020.

Em contrapartida, o retorno ao presencial em 2022 demonstrou uma tendência de retomada de métodos tradicionais, mas com a manutenção de estratégias de diversificação, como o uso de modelos didáticos e atividades práticas. Embora as tecnologias tenham se mostrado eficazes para enriquecer o ensino, os recursos tradicionais (quadro, modelos físicos e manipulação de materiais) reafirmaram sua importância e, em muitos casos, sua indispensabilidade para o ensino de Ciências e Biologia. Essa alternância entre o digital e o físico sugere que a escolha do recurso deve estar alinhada aos diferentes estilos de aprendizagem, garantindo que a diversificação pedagógica atenda às necessidades plurais dos estudantes.

A educação básica tem como função preparar a criança até a fase adulta, contribuindo para a formação de um cidadão capaz de exercer seu papel social e desenvolver ações coerentes com o plano norteador da sua vida. A mudança na educação deve ter origem em dois polos distintos, porém integrados: o sistema de ensino formal e o chão da escola (SILVEIRA *et al.*, 2023), e a é fundamental para a formação inicial de professores compreender para qual escola e estudantes está preparando os licenciandos, a escola do futuro. A escola criativa, humanizadora e aberta pode contribuir para esta mudança de mentalidade, para engajar a cada estudante nesta jornada de aprender pela experimentação, diálogo, pelas múltiplas formas de encontro, equilibrando as oportunidades de aprender sozinhos, em pequenos e grandes grupos, presencialmente e online, com tecnologias simples e avançadas (MORAN, 2023).

Os alunos empregam diversos recursos para aprender, estilos de aprendizagem são um conjunto de condições por meio das quais os sujeitos começam a concentrar, absorver, processar e reter informações e habilidades novas ou difíceis (DUNN *et al.*, 1978).

Despertar nos discentes o interesse pela ciência é um desafio para os professores, especialmente àqueles que estão vivenciando a formação inicial, portanto, faz-se necessário conhecer e aplicar metodologias que favoreçam o interesse e compreensão do sujeito. As metodologias de ensino podem ser compreendidas como um "conjunto de procedimentos didáticos, representados

por seus métodos e técnicas de ensino" (NÉRICE, 1978). As técnicas de ensino são capazes de dinamizar a aprendizagem dos alunos no sentido de torná-la mais significativas, sendo algumas delas jogos, oficinas, aulas expositivas e práticas. Nesse sentido, as metodologias apresentam-se como ferramentas facilitadoras, que devem ser consideradas como meio e não como um fim, além de servirem como táticas avaliativas para auxiliar o aluno no entendimento do conteúdo e integrar saberes.

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam com estratégias, abordagens e técnicas concretas, especificas e diferenciadas (BACICH e MORAN, 2017). Todo o ensino é diretivo, ainda que possa não ser autoritário, e por isso compete primariamente ao professor selecionar previamente as melhores estratégias para desenvolver a aprendizagem do aluno tendo em vista os objetivos que foram fixados (GALUPPO, 2022) levando em consideração estilos de aprendizagem com o Kolb e VARK (FILATRO, 2018). Ao analisar as metodologias utilizadas pelos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas (Unespar- *Campus* de União da Vitória) nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Ciências (2021 e 2022), verifica-se que diferentes técnicas, estratégias de ensino e aplicativos/ tecnologias educacionais utilizadas, revelando que os acadêmicos tem conhecimento da importância da metacognição dos alunos e a importância de um modelo de educação dialógico e dialético, que busca o protagonismo do aluno (FREIRE, 1996).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), isto é, um formato educacional que preconiza o distanciamento entre os atores da escola, e que se utiliza de plataformas educacionais ou de outros fins para dar continuidade à escolarização remotamente (MORAIS *et al.*, 2020), foi um grande desafio em todas as áreas do ensino. O ensino remoto é uma modalidade de ensino caracterizada pela mediação por meio da Internet, principalmente, ao mesmo tempo em que retêm elementos do ensino presencial, como horários e salas de aula, sendo, assim, uma transposição do ensino presencial para o meio digital (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Dessa forma, é possível entender o ERE como uma medida temporária e provisória, e não um sistema de ensino construído, como é o caso do Ensino a Distância (HODGES *et al.*, 2020; RONDINI *et al.*, 2020).

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

Nos anos de 2020 e 2021, a educação tornou-se uma questão emergencial e, junto com ela, as tecnologias educacionais foram utilizadas como um serviço de emergência (WILLIAMSON *et al.*, 2020). Assim, os dados apresentados através da análise dos documentos do Estágio Supervisionado em Ciências, revelam que os acadêmicos fizeram uso de uma diversidade de métodos de ensino, tais como: a) plataformas digitais; b) outros recursos também digitais (aplicativos e sites); c) transmissão de aulas ao vivo; d) utilização de vídeos e filmes; e) compartilhamento de materiais online e distribuição de materiais (para os alunos que estavam no presencial), como exemplo bingos que para os alunos do on-line aconteceu através de aplicativos e para os alunos que estavam no presencial, foi entregue cartões impresso. A utilização e instrumentalização de ferramentas midiáticas de transmissão ao vivo tais como *Youtube* e *Google Meet*, bem como a plataforma *Google Classroom*, foram utilizadas pelos acadêmicos, indicando adesão às redes de comunicação educativas globais.

Assim, os resultados revelam que a utilização das tecnologias educacionais ganhou espaço em 2021, o que exigiu dos acadêmicos adaptar-se aos modos de ensinar, com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos, principalmente, em relação à transição da modalidade presencial, substituída mesmo que, temporariamente, pela *online,* mediadas por computadores *desktop* ou dispositivo móvel (*notebooks*, *tablets* e *smartphones*).

O cenário pós-pandemia, resultante de um período em que a internet foi aliada das escolas na comunicação com alunos; promovendo acesso às experiências novas no mundo virtual, evidenciou a não democratização do uso da internet e demais recursos necessários, para seu funcionamento em uma considerável parte das escolas públicas brasileiras (SILVA, 2020; MELO, 2021). Assim, com o retorno das aulas presenciais, percebe-se que a utilização de recursos digitais diminuiu de maneira significativa nos estágios de Ciências, enquanto que modelos didáticos e aulas práticas foram utilizadas principalmente como estratégia de ensino. Os resultados do ERE ou EP revelaram que os estagiários utilizaram diversas estratégias de ensino, com metodologias ativas, uso de tecnologias da educação, e não se prenderam ao método tradicional, que concebe a educação sobretudo como transmissão e acumulação de conhecimento, centrado na atividade realizada pelo professor preponderantemente

através de aula expositiva e do estudo de textos selecionados pelo próprio professor (MORETTO, 2009).

Sobre a utilização de metodologias ativas, que se constituem como alternativas pedagógicas que colocam o foco no processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-se na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital) (MORAN, 2019). Destaca-se a gamificação (jogos) como a metodologia ativa mais utilizada pelos acadêmicos durante os estágios de Ciências no ERE e EP. De acordo com Filatro (2018), as três das metodologias ativas mais utilizadas no Brasil são a Sala de Aula Invertida (VALENTE, 2017), a Aprendizagem Baseada em Problemas (LACERDA e SANTOS, 2018; FARIA e AMARAL, 2021) e a Gamificação.

Assim, percebe-se que a partir da formação emancipatória dos licenciandos, esses exerceram o papel de orientador, planejando ações que promovam autonomia dos alunos, intervindo quando necessários, avaliando o processo; enquanto os alunos serão ativos e produtivos na aprendizagem (MORAN, 2018). Para tanto, o professor precisa ter conhecimento específico técnico e pedagógico, autonomia e motivação intrínseca: o professor precisa desejara mudança para a Educação do século XXI, com seus pilares em que o aluno possa: Aprender a conhecer, fazer, conviver e ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das grandes transformações sofridas em decorrência da Covid-19, a Universidade teve que se adequar ao novo modelo de ensino (ERE) a fim de dar continuidade às aulas, mesmo que online. Os acadêmicos durante os Estágios Supervisionado em Ciências, através das aulas remotas impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades de aula, superar suas dificuldades e contribuir para o fortalecimento educacional momentâneo. As tecnologias educacionais, intempestivamente, assumiram o protagonismo na ação didática dos estágios, oportunizando práticas pedagógicas inovadoras, ampliando a rede de informações e conhecimentos disponíveis aos alunos.

Com o retorno das atividades presenciais, os acadêmicos optaram pelo uso de materiais didáticos e aulas práticas, com redução de tecnologias educacionais. Tanto no ERE e EP houve uma preferência na gamificação no ensino, que consiste no uso de elementos dos jogos com o intuito de engajar os alunos.

O entendimento quando aos modos de aprendizagem do aluno, seu estilo e preferências, ajuda a escolher abordagens explicativas ou demonstrativas e materiais adaptados às suas preferências de estilo de aprendizagem. Assim, incluir metodologias ativas e tecnologias educacionais possibilita a inovação em recursos pedagógicos, os alunos tornam-se proativos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. de; MASETTO, M. T. O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos. Editora MG: São Paulo, 1985.

ALVES, R. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da Educação. 2 ed. Loyoloa: São Paulo, 1999.

ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Papirus: São Paulo, 2001.

AUSUBEL, D. NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicología educative: un punto de vista cognoscitivo. Trillas: México, 2014.

BACICH, L.; MORAN, E. Metodologias ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Penso, 2017.

BATISTELLA, J.; LEÃO, M.F. Objetos digitais de aprendizagem em ciências: conceituação e utilização na pandemia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 11, n. 35, mar. 2025.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020. Disponível em: http://abre.ai/bgvB. Acesso em: ago. 2025.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/análise documental: Uma revisão teórica e metodológica. https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446/2324.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

DEHAENE, S. É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda ...). Contexto: São Paulo, 2020.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Unesco (Representação para o Brasil), Brasília, 2010. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pdf0000109590_por. Acesso em 21 de dezembro de 2025.

DIAS, C.D.C. *et al.* Utilização de jogos digitais para o ensino de Ciências Biológicas. Boletim de conjuntura (BOCA). Boa Vista, v. 14, n. 42, 2023.

DUNN, R.; DUNN, K. Teaching students through their individual learning styles: a practical approach. Reston, VA: Reston Publishing Co., 1978.

GALUPPO, M. Introdução à vida acadêmica II: Manual do professor – Um guia de Metodologia do Ensino para professores de cursos superiores. Editora dialética: São Paulo, 2022.

FARIA, B. C. D.; AMARAL, C. G. do. O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em Pediatria: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 45, n. 2, e076, 2021.

FILATRO, A. Como preparar conteúdos para EAD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa. Saraiva Educação: São Paulo, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning: EDUCASE Review, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-betweenemergency-remote-teachingand-online-learning. Acesso em: 20 set. 2025.

KOLB, D.A. Experimental learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

LACERDA, F. C.; SANTOS, L.M. dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação**, v. 23, n. 3, 2018.

MELO, M.A.F. Pandemia da Covid-19: efeitos retratados na educação pública brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** v. 7, n. 20, 2021.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAIS, I.R.D.; *et al.* Ensino Remoto Emergencial: orientações básicas para elaboração de plano de aula. Secretaria de Educação a Distância - SEDIS UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2020.

MORAIS, L.G.S. *et al.* Transição do Ensino Presencial para o Remoto e Seu Impacto nas Ciências Fisiológicas: uma Revisão Integrativa das Transformações e Efeitos no Pós-Pandemia. EaD em Foco, v. 15, n. 1, e2401, 2025.

MORAN, J. M. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem TeóricoPrática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MORAN, E. Metodologias ativas de bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. Arco 43 Editora, 2019.

MORAN, J. M. "Os impactos da transformação digital na educação". Blog Educação Transformadora-USP [2023]. Disponível em: www.eca.usp.br. Acesso em: 18 nov. 2025.

MORETTO, V. P. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9 ed., Lamparina: Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, R.M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. v. 5, p. 1-18, 2020.

PORTILLO, E. Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição. 2. ed. Wak: Rio de Janeiro, 2011.

RONDINI, C.A., PEDRO, K.M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces científicas**, v. 10, n. 1, p. 4157, 2020.

SCHMITT, C da S.; DOMINGUES, M.J.C de S. Estilo de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**. Vol. 21, n.2, p. 361-386, 2016.

SILVA, R.L. Recomendações de uso de tecnologias digitais da informação e comunicação da BNCC para a educação básica e a realidade escolar brasileira. **Revista Anápolis Digital,** vol. 11. n. 2, 2020.

SILVEIRA, V.L.L.; DANTAS, B.R.B.; XAVIER, G.C.C.; BUENO, J.L.P. Currículo escolar e tecnologias digitais: Uma análise sobre a prática nas escolas estaduais de Rondônia no cenário pós-pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura**. Ano V, v. 15, n. 3, Boa Vista, 2023.

VALENTE, J.A. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista.** Curitiba, 4, 2014.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

02

EDUCAÇÃO, GÊNERO E PODER: A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS NO CEARÁ NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX

Cleidiane da Silva Morais
Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará – UFCE. É pesquisadora no Grupo de Estudos de América Latina (UFCE) e professora no Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Artigo original publicado em: Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 63, p. 151-165, jul./set. 2021.
UMA MULHER INSERIDA EM SEU TEMPO: OS ESCRITOS DE FRANCISCA CLOTILDE NA REVISTA A QUINZENA

doi 10.37885/260421758

RESUMO

O presente trabalho busca investigar, no recorte temporal do Ceará das últimas décadas do século XIX, a atuação de mulheres professoras pela conquista do espaço público ocupado por figuras masculinas, seja nas funções de inspetores e diretores escolares, ou como sócios de agremiações literárias e sociedades diversas, que tomaram para si a tarefa de direcionar os rumos das questões atinentes à educação. A investigação se deterá na trajetória de Francisca Clotilde, professora, escritora e jornalista, atentando sempre para a dinâmica conflitual que envolveu sua atuação no cenário letrado. Suas posturas ora constituíram reverberações do conservadorismo católico, ora foram se modificando, mesmo quando os papéis sociais tentavam incutir o contrário. Essas mulheres tomaram as ideias vigentes que lhes designavam as atividades no espaço doméstico, na tentativa de ter reconhecida sua importância na ordem e harmonia da estrutura social, e de reivindicar sua competência para o exercício de funções até então ocupadas por homens, como as de caráter administrativo, seja na Instrução Pública, na Escola Normal ou de participação nos debates das principais questões que direcionaram o estado de coisas àquela época.

Palavras-chave: Francisca Clotilde; Instrução Moral e Religiosa; Formação de Professores.

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM PAUTA: RELIGIÃO E ENSINO

Os debates em torno da necessidade de reformar o ensino público na Província do Ceará ganham maior fôlego na década de 1880, isto porque à administração da Instrução Pública[1] seria apresentado, logo no primeiro ano, um Relatório produzido por Amaro Cavalcanti[2] como resultado de sua viagem aos Estados Unidos, com o fim de reunir informações sobre a instrução primária, o ensino normal e seu movimento de fiscalização e inspeção. Em 7 de setembro de 1881, o *Cearense*, folha político-partidária que representava os interesses do partido Liberal, daria início à publicação do referido documento produzido por um sujeito apto a discutir questões concernentes à difusão do ensino, visto ter ele próprio testemunhado o que havia de mais moderno no âmbito educacional, no que dizia respeito a currículo, métodos, formação e avaliação de professores, como reiteravam costumeiramente seus colegas naquela época.

No Relatório, a educação moral e religiosa e a formação para o que Cavalcanti chamou de "vida ativa" ganham, sempre numa perspectiva de correlação com a ideia de trabalho e disciplina, lugar de destaque. Tal espaço reservado à dimensão religiosa, naquela época, devia-se, especialmente, ao contato com as principais discussões sobre o ensino laico e a secularização dos programas escolares que já se faziam na Europa e nos Estados Unidos e ganhavam, ainda que de forma lenta, adeptos no Império do Brasil. Uma tarefa nada fácil para aquele inspetor, advogado e também professor de latim foi, certamente, a partir das informações coletadas, concluir o fim principal da instrução primária e apontar possíveis ações a serem implementadas no ensino cearense. Levando em conta as especificidades da Província, Cavalcanti se depararia com altas taxas de analfabetismo; períodos de seca, sobretudo nos anos finais da década de 1870 e inícios da seguinte, e com o empobrecimento constante, características do cotidiano das camadas pobres a quem a instrução primária era direcionada.

> De fato: educar não é somente desenvolver, pelos exercícios regulares da ginástica, por uma nutrição abundante ou pelas lições da higiene, as forças, a boa composição e a saúde do corpo; nem tão pouco, dar exclusivamente, esmerada cultura

[1] Órgão do Governo da Província responsável pelo ensino público e particular.

[2] Amaro Cavalcanti ocupava o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública.

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

> às faculdades do espírito pelo estudo frequente das artes, das letras e das ciências. Os primeiros meios se oportunamente empregados fariam com certeza um indivíduo são e robusto ou mesmo uma criatura formosa, mas não educado; os segundos formariam provavelmente um espírito versado ou instruído; e ambos os meios bem combinados já dariam, sem dúvida, à família e à sociedade um membro assaz prestimoso, porém, talvez ainda assim, não perfeitamente educado. Há uma condição ulterior, um outro requisito na obra imensa da Educação, que, não sendo convenientemente preenchido, privará a esta de seus melhores e mais abundantes frutos. A par dos meios regulares que operam o bem-estar do corpo, de *pari-passu* com a instrução que dá saber e engrandece o espirito, deve igualmente seguir a luz, sempre pura, da moral e da religião, que guia o homem ao dever, ao bem, à verdade e à virtude por entre as veredas tortuosas dos erros, vícios e crimes da frágil humanidade. Enfim: reunidos esses três meios, combinados seus vários processos, e aplicados com a inteligência à direção e cultura da natureza humana, todo esse grande conjunto de ordem e trabalho fará certamente o que entendemos por Educação, de cujo seio portentoso vemos, todos os dias, sair, para a família, para a sociedade e para o Estado, membros – sãos, robustos e belos, industriosos, sábios e probos (CAVALCANTI, 1881a, p. 3).

Amaro Cavalcanti parecia representar com boa desenvoltura a tarefa que lhe foi incumbida como intelectual da causa da instrução. Suas posições representam também os interesses religiosos, aspecto observado nas iniciativas de inspetores e diretores, visto considerarem as bases de caráter religioso como as mais adequadas à explicação da própria estrutura e organização do ensino. O exercício da função de padre e pároco por parte desses "funcionários" da Instrução Pública, assim como as boas relações estabelecidas com a elite eclesiástica na Província, também reverberaram sobre suas posturas acerca do universo educacional.

Na tarefa de apresentar suas análises quanto ao ensino estadunidense para as autoridades dirigentes e para os cearenses preocupados com os meios necessários à difusão e desenvolvimento do ensino, Amaro Cavalcanti dedicou maior importância à religião e sua relação com a instrução primária. Naquela época, tal questão conquistaria maior entusiasmo, especialmente pelos debates no cenário político e letrado, a bem dizer, as discussões que também envolviam

o *trono* e o *altar*, representadas pela laicização e secularização do ensino que, na prática, significavam a destituição do ensino religioso da escola reservando-o à família e à igreja.

O Inspetor Geral da Instrução Pública mostrou-se, portanto, adepto da formação "completa" no nível primário de ensino, que compreendia o tripé corpo, espírito e moral. Nessa definição, de nada adiantaria formar a dimensão física e o espírito com a ginástica, as lições de higiene, o estudo das letras ou das ciências e das artes, se os princípios religiosos não fossem incutidos. Uma clara tensão saltava do assunto, como medida para se estabelecer possíveis direcionamentos relativos à instrução pública: para se formar sujeitos instruídos, robustos e sãos, a instrução religiosa constituía dimensão indispensável. O bem-estar do corpo parecia vincular-se às virtudes e à moral e vice-versa.

Naquela época, a educação da parte física do sujeito, tema discutido quando se pensavam os requisitos indispensáveis à difusão do ensino público, compreendia questão fundamental às necessidades do trabalho livre. Para as elites ilustradas e dirigentes, a saúde do corpo agiria contra os vícios, os maus hábitos e comportamentos, somente se aliada à disciplina, à moral e à religião. Conforme Gomes (2002, p. 400), tais discussões indicam uma maior atenção às necessidades do mundo capitalista, urbano e industrial, e a um desejo de progresso do sujeito alfabetizado. Nos projetos para a instrução pública, pensados pelas camadas letradas, na perspectiva de Olinda (2004), o ensino primário está diretamente vinculado à disciplinarização e ao controle de si, aspectos que se acreditava apontarem para a regeneração moral e progresso material.

Em seu relatório, Cavalcanti parecia desejar convencer o leitor da importância das pautas levantadas, bem como de suas indicações para que tais demandas fossem efetivadas na prática escolar, especialmente por reiterar, de forma exaustiva, seus posicionamentos atinentes à parte religiosa. Ao tema da formação "completa" para a "vida ativa", Cavalcanti juntou o debate acerca da secularização do ensino, apresentando sua desconfiança frente aos burburinhos que circulavam em terras cearenses e já garantiam defensores da ideia de que a educação religiosa deveria reservar-se à família.

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

> Jamais deve esquecer: que dar somente cultura e desenvolvimento ao físico e ao intelecto, sem atenção as faculdades Moraes, é o mesmo que polir e afiar belos instrumentos, que serão em breve gastos pela ferrugem, à falta de necessária e regular aplicação. [...]
>
> É facto que os espíritos cultos tem procurado demonstrar a conveniência de não dar-se ensino religioso na escola, invocando em apoio ao que chamam liberdade de culto.
>
> Alegam que o ensino da religião na escola pública ou comum levará ao resultado injusto de obrigar o discípulo aos exercícios de um credo, muita vez diverso e oposto ao seu próprio; e que, por isso, importaria, uma injuria aos direitos da consciência individual.
>
> Para os brasileiros, que felizmente ainda professam uma mesma crença, o argumento perde toda força e importância relativa; portanto, nos seja licito passar além sem darmos especial refutação, tanto mais quando, sem ocasião oportuna, teremos ainda de tocar sobre o mesmo argumento.
>
> Não se separe um só instante, o ensino da religião e da moral – é nossa humilde opinião, aliás todo aquele será infrutífero, ou talvez pernicioso.
>
> Na alma tenra e cândida da criança, nesse coração puro, onde somente sorria inocência, as primeiras lições, que se deve gravar, são, sem dúvida: o amor de Deus, de seus pais, de seus semelhantes e da virtude. E nada disto se poderá conseguir, desde que se separar totalmente do ensino os preceitos sublimes da verdadeira religião (CAVALCANTI, 1881c, p. 3).

Na década de 1880, na capital do Ceará, a dimensão educacional parecia ganhar novos ares especialmente pela inauguração da Escola Normal em 1884 – possibilitando às mulheres a ampliação de sua educação para além do nível primário –, pela produção de novos regulamentos para a instrução pública, ou mesmo pela maior atenção, ao menos no campo discursivo, à difusão do ensino primário entre as camadas pobres. Nesse momento, foram fundadas escolas noturnas e bibliotecas pelas sociedades propagadoras da instrução e gabinetes de leitura, ainda que os grandes beneficiados tenham sido as classes ilustradas. Ao longo dessa década, as discussões nos círculos políticos e letrados tomam como pauta indispensável ao progresso da Província, de forma ainda mais incisiva, a vinculação da instrução à religião católica, num movimento visto ora como necessário, unindo-as de forma essencial, ora como irrealizável, pois a parte religiosa seria um entrave a esse vínculo.

Na esteira desses debates, uma professora pública primária e posteriormente integrante do quadro de mestres da Escola Normal teve seu nome envolvido em diversos momentos importantes da história do Ceará Imperial, com destaque para as questões educacionais. Cearense de Tauá, região do Sertão dos Inhamuns, Francisca Clotilde Barbosa de Lima, nascida em 1862, reuniu em sua trajetória a extensão do que havia de mais contraditório para uma mulher naquele momento, se pensados os papéis destinados às mulheres e homens na sociedade oitocentista, por ter transitado com desenvoltura nos mais diversos círculos letrados de então[3].

Como professora, seu itinerário não se reduziu ao magistério público primário ou à Escola Normal. Dedicando-se também a ministrar aulas particulares de várias matérias, das 4 horas às 6 da tarde, em sua residência, situada na Praça do Marquês de Herval, n. 41, em março de 1886, era possível adquirir instrução pelo valor de 3.000 réis mensais (LIMA, 1886, p. 1).

A vida de Francisca Clotilde parecia ser bastante animada pelas diversas discussões com que prontamente se envolveu no cenário letrado fortalezense, seja nas sociedades e agremiações literárias, ou mesmo nos jornais e revistas de maior circulação e representativos das principais forças políticas, como o *Libertador*, órgão da Sociedade Cearense Libertadora e o *Cearense*, folha que representava os interesses do partido Liberal. Além desses jornais, conforme Studart (1910) e Almeida (2008), Clotilde colaborou em publicações como *A Quinzena*; *Revista Contemporânea*; *A Evolução*; *Gazeta do Sertão*; *Ceará Ilustrado*; *Iracema*; *O Combate*; *A República*; *A Fortaleza*; *Folha do Comércio*; *O Domingo*; *A Cidade*; *A Ordem* e o *Almanach do Ceará*, tendo seus textos também publicados no *Almanach das Senhoras* (Brazil/Lisboa). Dedicando-se à prosa, à poesia, contos, crônicas, crítica literária, teatro e traduções, sua influência chegaria até outras províncias do Império, a contar pela contribuição em diversas outras folhas, entre elas *O Lyrio*, de Recife; *O Bathel*, da Paraíba; *Paladino*, do Acre; *A Família*, de São Paulo e Rio de Janeiro; e *A Mensageira*, também paulista.

[3] Em junho 1882, com exatos 20 anos de idade, Francisca Clotilde entra para o magistério público cearense, exercendo a função de professora primária, como é possível acompanhar nas correspondências produzidas pela Instrução Pública, órgão responsável pelo ensino público e privado na Província, e trocadas entre professores, inspetores, diretores e presidente.

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

Francisca Clotilde foi sócia do Club Literário, agremiação que reuniu intelectuais da causa abolicionista na Província. Em *A Quinzena*, revista que representava os interesses dessa agremiação, escreveu dois importantes artigos quanto às questões que envolviam ensino e religião naquele momento: "A educação moral das crianças na escola" e "A mulher na família". Corroborando com o movimento do cenário das letras, a professora da Escola Normal apresentou suas posições quanto aos temas que já vinham sendo discutidos desde o Relatório de Cavalcanti em 1881.

> A religião e a moral – esses dois elementos indispensáveis para a formação do caráter podem ser infiltrados nos corações infantis da maneira mais simples. Um passeio à beira-mar, uma manhã de estio, uma flor que desabrocha, uma ave que canta, uma abelha que fabrica o mel, uma borboleta que esvoaça, podem trazer à criança a ideia do autor dessas cousas que tanto enlevam e arrebatam sua imaginação pueril, e o professor terá ensejo de auxiliar-lhe o espírito de observação, infundindo-lhe ao mesmo tempo o amor às ciências naturais (LIMA, 1887a, p. 22).

O trecho acima corresponde ao artigo "A educação moral das crianças na escola", publicado n'*A Quinzena* no dia 15 de fevereiro de 1887. A professora da Escola Normal se juntava ao time de colaboradores de renome dessa revista, formado por figuras como José de Barcelos, Justiniano de Serpa e Juvenal Galeno, intelectuais que se envolveram nas questões educacionais, seja exercendo funções no interior da Instrução Pública, ou produzindo compêndios destinados ao ensino, ou mesmo escrevendo sobre o assunto nos periódicos que circulavam na Província.

Como mulher inserida em seu tempo, por sua importante participação na dinâmica política e literária, Francisca Clotilde estava inteirada dos principais debates que envolviam a educação no Império. Inebriando-se dos referenciais pedagógicos discutidos à época pelos sujeitos mais célebres do cenário político e educacional, no referido artigo a autora travou embate, como quem respondia aos que buscavam, ao menos nessa parte, formar dividendos pelas posições a favor da separação da religião do ensino, resultado também dos conflitos entre a Igreja e o Estado na segunda metade do século XIX. Clotilde, portanto, trazia a religião e a observação, respectivamente como o conteúdo e o método

mais acertados para uma instrução promissora, nos moldes estabelecidos por aqueles que se declaravam capacitados para legislar sobre o ensino ou mesmo prescrever o que seria mais "adequado" no plano educacional.

Por meio da observação e aguçamento dos sentidos, os ensinamentos morais e religiosos seriam incutidos nos "corações infantis". Mostrando-se inserida no movimento letrado que defendia a inclusão de novas matérias no currículo escolar primário, Francisca Clotilde arvorava-se numa formação do espírito e do corpo pautada na dimensão da fé, da moral e da religião. O aprendizado das ciências naturais se daria por meio da observação e intuição das coisas que rodeiam as crianças, a própria natureza representada por animais e plantas. Na medida em que "a ideia de criação do mundo" fosse apresentada por meio desses elementos, as ciências naturais seriam infiltradas.

Para Clotilde, a instrução moral e religiosa tinha sobre as demais matérias uma "incontestável superioridade", pois debelava vícios e purificava hábitos e costumes, sendo a dimensão mais importante, dentro do programa escolar, a ser direcionada pela escola. Tais questões foram tomadas por um olhar que compreendia os saberes a serem ensinados na instrução primária a partir de uma hierarquia de valores que admitia a importância do tripé espírito, corpo e moral, a ser trabalhado ora em diálogo, ora identificando a religião como a dimensão mais necessária à formação escolar.

Em seu segundo artigo "A mulher na família", dado à apreciação do público cearense em 15 de março do mesmo ano de 1887, Francisca Clotilde trataria logo de discutir qual "instituição", entre a escola e a família, efetivaria ou ficaria responsável pela dimensão da moral e da religião na instrução infantil. Tais questões não deixaram de responder, sobretudo quando analisadas posteriormente pelos historiadores, às principais demandas daquele estado de coisas, a dizer, as discussões, ainda que tímidas, acerca da laicização e secularização do ensino público, compreendidas como a transferência da instrução moral e religiosa para a dimensão doméstica e ou responsabilidade do credo religioso.

Nessa época, as tensões entre as experiências que fugiam às normas e leis estabelecidas – fossem elas de caráter religioso, pedagógico e higiênico, impulsionadas pelo empobrecimento das camadas pobres – e uma "perspectiva racionalizadora de entendimento dos sujeitos", cresciam de forma cada vez mais

expressiva (VEIGA, 2011, p. 400). A instrução foi tomada como principal meio para se alcançar os modos do "mundo civilizado", vinculado às tentativas de controle que se imprimiam sobre a população, passando pela normatização dos corpos e remodelação dos hábitos e costumes. Nesse movimento, surgia uma questão latente para a qual convergiriam todas as outras: a necessidade de se pensar quanto a que tipo de instrução deveria ser aplicada no ensino primário e quem se encarregaria de efetivá-la.

Francisca Clotilde, de fato, disputava "lugar de fala" no cenário letrado, fazendo-se ser ouvida e acreditada, especialmente pelo comprometimento com que se envolveu nas questões de seu tempo, considerando-se a quantidade de periódicos em que veiculou seus escritos. Tal questão lhe rendeu, inclusive, credenciais tanto na dimensão educacional, na própria instrução primária e na Escola Normal, como na fundação, em momentos posteriores, de estabelecimento de ensino, como o Externato Santa Clotilde, nos primeiros anos da década de 1890 e revistas, como a *Estrella*, em 1906, numa conjuntura em que a participação das mulheres na própria cena pública ilustrada ainda era ínfima.

Nesse cenário, a elite política na Província reunia "membros do governo e da alta administração, chefes militares, e, em alguns casos, famílias politicamente importantes e diretores de empresas econômicas" (PAIVA, 1979, p. 28). Parte significativa dos que exerciam os cargos da estrutura político-administrativa, conforme Paiva (1979, p. 58), era herdeira dos potentados rurais. Realizando sua formação secundária em colégios como o Liceu e o Ateneu Cearense, logo após os preparatórios, ingressavam no Ensino Superior em cidades como Recife, Salvador ou Rio de Janeiro. O repertório de leitura e base político-filosófica que direcionaram suas ações foram formados também a partir do contato com experiências intelectuais realizadas fora do território cearense. Ao retornar à Província, juntavam-se às afeições políticas e intelectuais de outros sujeitos levando à fundação de jornais, sociedades, gabinetes e agremiações literárias. De acordo com Oliveira (1998, p. 42), o universo letrado atuante na capital na década de 1880 entre jornalistas, docentes, políticos e literatos era formado por esse movimento de estudantes que faziam seus preparatórios na Província mesclando-se aos que retornavam dos cursos superiores.

Era esse o universo letrado em que Francisca Clotilde estava inserida. No início daquela década, em 1881, a questão do ensino religioso nos debates da 37ª Assembleia Legislativa do Ceará e publicados na *Gazeta do Norte* em setembro do mesmo ano, ocupou lugar de destaque nas preocupações dos deputados provinciais. As vozes que se levantaram na sessão, divididas entre João Lopes Ferreira Filho, Te. Cel. Antônio Pereira de Brito Paiva, Pe. Antero José de Lima, Dr. Francisco Ribeiro Delfino Montezuma, Pe. Vicente Jorge de Souza, Dr. Francisco Barbosa de Paula Pessoa e Pe. João Antônio do Nascimento e Sá, defenderam o ensino moral e religioso como responsabilidade que deveria pesar sobre a Igreja, na figura do padre, e não sobre o professor. Este ensino constituía um "direito materno", um "sagrado direito da família", como afirmou João Lopes:

> Nesta questão, senhores, o meu voto seria contra o ensino religioso nas escolas, ainda que eu fosse crente fervoroso e já o disse; por amor da religião, em respeito ao sagrado direito da mãe de família. Senhores o ensino religioso nas escolas é de todo ponto ineficaz; qual de vós tem no espírito crenças religiosas bebidas nos bancos escolares? Qual de vós teve desenvolvidas ou acentuadas pelo professor as noções que levou do lar para os bancos da escola primária? Nenhum, certamente, ao passo que todos conservais indeléveis os ensinamentos que recebemos na primeira infância, ungidos ainda da sinceridade com que impregnaram os lábios maternos. O ensino religioso é uma disciplina naturalmente confiada aos cuidados da família; a mãe é o único mestre que possui bastante eloquência para o incutir no ânimo da infância (GAZETA DO NORTE, 1881, p. 1).

Embora os deputados provinciais se apresentassem enquanto sujeitos que professavam a religião católica, reconheciam que a matéria religiosa na instrução elementar, aplicada por meio da memorização de assuntos dos Catecismos da Doutrina Cristã, impedia as crianças de se tornarem "mais conhecedoras e amantes de Deus". A profissão de fé católica na experiência dessa classe, não estava relacionada meramente ao exercício de uma liturgia, doutrina ou fé, mas de participação da elite dirigente no seio de uma instituição que, ao longo dos anos, esteve vinculada ao Estado e direcionou a legislação educacional, assim como a própria construção da estrutura política e social.

Segundo João Lopes, esse ensino servia apenas para punir os alunos que incorressem em erros quando inquiridos sobre as definições do catecismo nos exames. Tratando a questão do ensino religioso de maneira cautelosa, visto tal matéria do currículo escolar reservar lugar à Igreja na própria organização do ensino, dois instrumentos estavam postos em questão: o catecismo da doutrina cristã e os afagos da mãe no lar.

Esse assunto, no âmbito das questões educacionais, perpassou toda a década de 1880, especialmente pelos conflitos que se arrastavam desde o início da segunda metade do século XIX entre a Igreja e o Estado Imperial. Nos escritos de Francisca Clotilde, a família também ganhou centralidade quando se discutiu sobre o lugar reservado à educação moral e religiosa na formação dos sujeitos. O artigo "A educação moral das crianças na escola" apresenta a figura da mãe como a primeira educadora dos filhos, de modo que seria no ambiente doméstico que os primeiros ensinamentos seriam infiltrados. As noções de caráter, ensinadas por meio da dimensão religiosa, pois baseada na doutrina cristã católica, seriam os primeiros e mais importantes ensinamentos por onde todos os outros deveriam ser impressos.

> Não deve esquecer nunca que dela dependem a felicidade e o futuro das tenras criaturas que nela se reveem como em um espelho que deve refletir as mais belas puras imagens; que lhe cumpre velar incessantemente para desenvolver o bem n'aqueles corações ingênuos e inexperientes, procurando todos os meios para depositar neles o gérmen que deverá produzir no decurso bons e salutares frutos (LIMA, 1887b, p. 40).

No lar, uma atmosfera clara estava definida: seria a figura paterna quem designaria os princípios pelos quais a família seria educada, cabendo à figura feminina – a mãe – garantir o exercício de tais princípios na prática cotidiana. Caso os filhos se desviassem dos trilhos da ordem e da disciplina, a culpa, que era sobretudo religiosa, recairia sobre a função maternal, pois "o menino molda-se à sua vontade, à sua influência e guiado pelo amor solícito e desvelado que ela lhe dedica cresce nas melhores disposições" (LIMA, 1887b, p. 47). Sobre tal questão, os esclarecimentos de June E. Hahner são indispensáveis à compreensão dos papéis designados a esses sujeitos no século XIX.

> Na lei, como nos costumes, a ideologia da supremacia masculina era prevalente. As ordenações Filipinas, compiladas em Portugal em 1603, que basicamente permaneceram efetivas no Brasil até a promulgação do Código Civil de 1916, designavam especificamente o marido como "cabeça do casal", e somente com sua morte a mulher podia ocupar tal posição. De acordo com a estrutura do sistema de direito civil brasileiro no século XIX, uma extensão das Ordenações Filipinas, as mulheres eram perpetuamente menores. (E o Código Civil de 1916 não mudou realmente a questão). Uma mulher casada tinha que se submeter à autoridade do marido nas questões relativas à educação, criação e local de residência dos filhos. A lei negava às mulheres casadas o direito de envolver-se no comércio, de alienar bens imóveis por vendo ou doação, e, ainda, de administrar a propriedade sem o consentimento de seus maridos (HAHNER, 2003, p. 44).

As mulheres das classes mais abastadas, isto é, as herdeiras de grandes potentados, acumularam em si, ao longo da segunda metade do século XIX, toda a extensão do que se designava como papel para a mulher na estrutura social: ser mãe, esposa e dona de casa. Por outro lado, as mulheres letradas, embora exercendo tal tripé, como foi o caso de Francisca Clotilde, transgrediram os níveis de instrução designados para sua condição na sociedade. Inseriram-se, por sua desenvoltura com as letras, com os livros ou mesmo com aquela ambiência dirigida e ocupada majoritariamente por homens, em quadros de colaboradores de jornais e revistas. Ocuparam também importantes postos de discurso na conjuntura oitocentista, como as questões abolicionistas, como, mais uma vez, observa-se quanto à participação de Clotilde.

Nos escritos de Francisca Clotilde, suas posições mostram uma educação voltada ao público infantil ainda demasiadamente alicerçada no conservadorismo católico – cujas bases de formação foram construídas desde há muito tempo pela Igreja Católica –, tomando a figura materna como a principal propulsora da educação dos sujeitos desde tenra idade. Nessa parte, a questão primordial a se destacar é que, embora atendendo a essa dimensão, inúmeras mulheres não cercearam seu horizonte de expectativas à vontade das figuras masculinas da estrutura política e social. Desejaram e, de fato, conseguiram construir uma trajetória de busca incessante pela realização de seus planos e projetos, sempre numa correlação com as principais questões de seu tempo.

Nesse ínterim, não é que Clotilde continuasse a cristalizar o papel reservado às mães, uma "missão" da qual dependeria o futuro da pátria, pois as progenitoras "moldariam" futuros trabalhadores, ordeiros, disciplinados e amantes da religião. Certamente, fugir a essa responsabilidade dita "maternal" se tornava ainda mais difícil, especialmente pela vigilância e fiscalização impressa às experiências femininas, sobretudo daquelas que reuniam mulheres-mães, professoras e católicas. Assim, não se trata somente de compreender Francisca Clotilde como voz dissonante, "indisciplinada" frente à sociedade que lhe designava os "recônditos do lar", principalmente quando se pensa as mulheres das camadas mais elevadas, mas de compreender como, ao longo do século XIX, as posturas dessas mulheres professoras foram modificando-se, mesmo quando o discurso vigente tentava incutir o contrário. Como essas mulheres responderam, por meio de suas ações, à legislação educacional, matrimonial, familiar, questões que se dão, quando se trata de valores religiosos, numa perspectiva de "longa duração". Isto é, as mudanças ocorrem dentro de um tempo histórico mais longo, numa dinâmica que se desenvolve a partir de permanências, desvios, rupturas e ressignificações. Os argumentos de Francisca Clotilde, em seu artigo "A mulher na família", publicado n'*A Quinzena* em 15 de março de 1887, concorrem para se concluir algumas questões:

> Não será mil vezes mais glorioso desempenhá-lo e fazer da criança um homem útil à pátria e à família do que sentar-se nos bancos de academias em busca de um pergaminho, ou acompanhar os vaivéns da política, duende fatal que deve amedrontar até os animais varonis? (LIMA, 1887b, p. 40).

Ao leitor menos atento, pode parecer que a professora da Escola Normal via com certa apatia os bancos das academias ou o exercício de funções na vida política. Porém, Francisca Clotilde, no trecho acima, certamente tentou convencer o leitor da importância das atividades exercidas pelas mulheres no ambiente doméstico, em um momento em que se reservava um valor mais baixo às tarefas no lar, na hierarquia das funções na sociedade oitocentista.

Conforme as investigações de Perrot (2020, p. 187), concebiam-se, nesse período, as funções destinadas aos sujeitos a partir da compreensão do que se denominou "vocação natural", discurso compartilhado, inclusive, por filósofos

notáveis como Fichte, Hegel e Comte. A educação foi dimensão por meio do qual esse discurso se fez produzir e reverberar de maneira notável. Por considerarem as mulheres possuidoras de virtudes como paciência, abnegação e sentimento de cuidado, a educação dos filhos, questão mais ligada à formação do caráter do que à soma dos conhecimentos, foi-lhes designada, ainda que posições contrárias se tenham feito presentes. Reconhecia-se essa tarefa como essencial à formação de um estado ordenado e "harmonioso", todavia reservava-se pouco valor frente ao papel destinado aos homens: provedor e direcionador dos princípios em que a família deveria ser educada, se pensarmos os sujeitos das camadas mais abastadas. É importante ressaltar que tal aspecto não cabe às circunstâncias vividas pelas mulheres e homens das camadas pobres. Na perspectiva de Dias (1995), o empobrecimento constante fazia com que essas mulheres, desde cedo, estivessem circulando pelas ruas exercendo as mais diversas atividades para sustento de sua família. O serviço doméstico constituiu, na segunda metade do século XIX, a "principal categoria de emprego urbano feminino" (HAHNER, 2010, p. 319).

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM PAUTA: RELIGIÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Francisca Clotilde parecia já ter conquistado lugar como voz a fazer-se ouvida sobre questões atinentes à educação, sempre na perspectiva de direcionar os caminhos mais adequados para a elevação moral e intelectual do povo. Junto de figuras como José de Barcelos e Amaro Cavalcanti, encabeçou discussões que, na medida em que se pensava o espaço doméstico, apontavam questões cuja pauta mudaria de enredo, se pensados os sujeitos das novas argumentações: os professores. Do ambiente familiar, Clotilde chegava ao espaço escolar, dando maior atenção dali por diante em seu artigo "A educação moral das crianças na escola", à formação dos aspirantes ao magistério.

Identificando a escola como espaço, por excelência, para se modelar condutas e incutir visões de mundo, Francisca Clotilde e tantos outros sujeitos ligados ao mundo das letras, disputaram entre si projetos, ideias, propostas educacionais e políticas para o estado de coisas de sua época, ora em concordância, ora construindo divergências. A crença no poder da instrução como uma espécie de

panaceia para os males do país e instrumento de regeneração moral, fazia saltar de suas preocupações um aspecto no qual se deveria investir toda a atenção: os requisitos ideais para o exercício da função de professor. Tidos enquanto os "arquitetos do porvir"[4], aos mestres caberia uma tarefa nada fácil: "civilizar" consciências e moldar comportamentos, especialmente porque sua função no magistério foi construída, ao longo dos anos, sob as influências da religião católica na própria organização do ensino, que a concebiam como uma "missão" e "sacerdócio". No Ceará, os professores primários eram identificados quase como figuras religiosas, quer fosse o catequista, quer o padre, visto conduzirem inclusive seus alunos à missa e lá permanecerem cumprindo a liturgia católica.

A formação dos professores constituiu, em toda a segunda metade do século XIX, pauta dos principais documentos referentes ao ensino, como a legislação educacional do período, e os relatórios, frutos de viagens feitas por sujeitos que exerceram funções no interior da Instrução, como foi o caso de Amaro Cavalcanti e de José de Barcelos, na década de 1880, conforme Valdez (1952). No relatório de Cavalcanti, então Inspetor Geral da Instrução Pública, publicado no dia 13 de setembro de 1881 no *Cearense* foi reiterado o seguinte:

> Preparar, pois, o educador é o que urge fazer quanto antes; - de muito pouco ou de quase nada, servirão os bons métodos e os mais excelentes aparatos escolares se estes forem entregues a inteligências incultas ou à braços incapazes de bem manejá-los (CAVALCANTI, 1881b, p. 3).

Nesse momento, não havia políticas e ações de valorização da carreira docente. Os regulamentos e regimentos internos que organizavam a instrução pública eram os documentos por meio dos quais os professores se (in)formavam, visto ser possível acompanhar nas correspondências de sua autoria e enviadas à Inspetoria e à Diretoria da Instrução, os pedidos de folhetos contendo o regulamento e regimento interno da instrução primária, como meio de melhor cumprir com suas funções. Durante boa parte do século XIX, os aspirantes eram avaliados por meio dos Exames de Capacidade Profissional, momento em que teriam que comprovar estarem aptos ao exercício do magistério.

[4] Termo utilizado na época.

Nos Exames, os futuros professores deveriam apresentar atestados de conduta moral e civil, como requisito principal para garantir sua "aptidão" ao exercício de tal função. No Art. 189 do Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881 é estabelecido o seguinte:

> Só poderá se propor ao magistério público o cidadão brasileiro, que reunir os seguintes requisitos provados perante o Inspetor Geral: § 1. Maioridade legal; § 2. Moralidade; § 3. Isenção de pena e culpa; § 4. Não sofrer enfermidade ou defeito físico e § 5. Capacidade Profissional (VIEIRA; FARIAS, 2006, p. 63).

Naquela época, a moralidade compreendia o exercício de uma boa conduta civil e religiosa, integrando a isenção de crimes e a vivência dos valores cristão-católicos adquiridos no seio familiar e na Igreja, devendo ser externados nas relações entre os sujeitos. A falta dessa dimensão, tão indispensável aos professores, impedia o acesso, na função de professor primário, à Instrução Pública, sendo motivo pelo qual também poderiam vir a perder sua cadeira ou ser afastados de sua função.

Nos Exames de Capacidade Profissional, a formação dos futuros professores quanto aos ensinamentos da Leitura, da Escrita, da Aritmética, da Gramática, matérias exigidas para garantirem uma declaração de "aptidão"[5] ao exercício de "lecionar", constituía, entre as exigências, o último requisito. Os conhecimentos referentes a tais matérias eram postos em segundo plano quando se pensavam as condições "ideais" para se tornar professor. Observa-se, portanto, um verdadeiro esquadrinhamento da vida dos aspirantes ao magistério, na tentativa de especular sobre seus prosseguimentos quanto aos deveres como futuro professor primário, questão que colocava em xeque o seu referencial de moralidade, visto tal aspecto abranger não apenas a dimensão religiosa, mas também os seus deveres civis, como o respeito às autoridades públicas constituídas e a manutenção da ordem estabelecida.

Na segunda metade do século XIX, esperava-se que os professores fossem verdadeiros modelos de boa conduta e moral ilibada, a quem todos deveriam tomar como parâmetro na experiência cotidiana. Tal discurso funcionava

[5] Termo usado pelos professores que compunham as bancas de avaliadores nos Exames de Capacidade Profissional.

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

quase como uma máxima ou dogma religioso, visto que foi produzido a partir dos referenciais da doutrina de base cristã católica, ou mesmo porque não se discutia, apenas se aceitava, seja por meio da palavra impressa ou falada, nos compêndios escolares e religiosos ou nos sermões dos padres. Francisca Clotilde demonstrou, em seu artigo "A educação moral das crianças na escola", preocupação com essa questão.

> A época mais importante da vida, como disse Richter é a da infância, quando a criança começa a modelar-se por aqueles com quem convive, por isso a influência do primeiro professor excederá sempre a dos outros; portanto, os pais devem ser cautelosos na escolha daquele que tem de continuar logo depois deles na educação moral e intelectual de seus filhos e nunca entregá-los a uma pessoa destituída de virtudes e incapaz de dar-lhes bons e salutares exemplos (LIMA, 1887a, p. 22).

Na legislação educacional do período, verifica-se preocupação latente com a formação moral de homens e mulheres, especialmente quando se tratava de professores, cujas exigências vindas das autoridades educacionais e da comunidade onde lecionavam e/ou moravam, eram ainda maiores. Suas ações deveriam ser acompanhadas por uma rígida disciplina de si, manifestando-se em hábitos de limpeza e asseio, bom comportamento, disciplina, maneiras e expressões gentis. As virtudes católicas constituíam dimensão indispensável ao ofício de professor primário. Se certificado pelos párocos, nos atestados de moralidade civil e religiosa, poderiam posteriormente concorrer a uma cadeira na instrução pública primária, como afirmava ainda Francisca Clotilde no mesmo artigo.

> Se o professor possuir qualidades morais elevadas e se à vocação juntar uma instrução completa e uma educação aprimorada, concorrerá honrosamente para a formação do caráter de seus alunos e contribuirá para o desenvolvimento e progresso de sua pátria realizando a frase do grande Pestalozzi: "O futuro das nações está nas escolas (LIMA, 1887a, p. 22).

O futuro da nação estava nas escolas, representado pelo progresso moral e intelectual, desde que os professores estivessem "aptos" à tarefa de conduzir as crianças pelas sendas da moral, ordem e disciplina. Sua capacidade era testada pelas "qualidades morais elevadas" e a vocação para o ofício de

ensinar. Os agentes da civilização, característica tão cara aos professores, reservada a sua incumbência pelas elites política e ilustrada, deveriam ser sujeitos trabalhadores, ordenados, moralizados e católicos. Nesse momento, conforme Villela (2011, p. 106), reconhece-se a necessidade de formar professores capazes de reproduzir uma educação que conservasse a ordem da dinâmica estrutural da sociedade oitocentista, baseada na manutenção dos privilégios das camadas mais abastadas.

A vida dos professores era, pelos critérios de ingresso e permanência no magistério, tomada por uma política de controle, dirigida pelos inspetores, diretores e famílias dos alunos. As fronteiras entre a dimensão pública e privada, a dizer, sua função como mestre e sua vida particular misturavam-se, confundindo-se, de modo que não podiam fugir ou exigir que sua postura fora da sala de aula não viesse a custar sua cadeira. Sob essa perspectiva, a ideia de que os alunos se guiavam e orientavam pelo modelo de conduta externados pelos mestres, reforçava a fiscalização sobre suas vidas por parte de toda a comunidade. Quando se tratava de apresentar bons antecedentes de conduta e moral, seus anseios pessoais deveriam ser postos de lado para não incorrer no risco de serem denunciados, como aconteceu com professoras acusadas de criarem filhos sem o auxílio da figura masculina do marido, ou seja, fora do matrimônio e no concubinato.

A postura de Francisca Clotilde frente às questões educacionais, especialmente a formação de professores, era reflexo das tradições do catolicismo de base conservadora que elevava a disciplina e a moral cristã, baseada no sentimento de culpa e castigo, como principais requisitos sempre prontos a julgar o descumprimento das normas estabelecidas pela religião para a vida dos sujeitos. Embora reconhecendo a escola como lugar por excelência para a educação, sobretudo concernente à dimensão moral, que se acreditava formar o caráter, vê-se que a formação das crianças começaria no ambiente doméstico, continuando posteriormente na escola. Apesar de seus referenciais pedagógicos terem como norte e orientação as ideias de Pestalozzi, pedagogo suíço do século XVIII, que compreendia a escola como lugar mais adequado à garantia do desenvolvimento e progresso da "nação", esta instituição ainda era vista

por Clotilde como uma extensão do lar, devendo os mestres reunirem virtudes cristãs, quase como a ampliação do sentimento de maternidade.

Ao passo que, nos regulamentos da Instrução Pública, as virtudes católicas são identificadas como principal aspecto por meio do qual seria garantida a "aptidão" à função de professor primário, no "A educação moral das crianças na escola", Francisca Clotilde corrobora tal questão, de modo que às "elevadas virtudes" e à vocação deveriam juntar a instrução completa, ou seja, a soma dos conhecimentos das demais matérias do programa escolar primário. Ainda que compreendendo o exercício dessa função como "vocação", Clotilde parecia desconsiderar – assim levam a crer suas ações junto às autoridades responsáveis pelo ensino público na Província – a ideia do magistério como um "sacerdócio", que tudo deveria suportar sem nada esperar em troca, discurso produzido, sobretudo, pela estrutura político-administrativa, que relacionava o ofício de ensinar com a ideia de "missão". Por meio de correspondências enviadas às autoridades responsáveis pela instrução pública, Francisca Clotilde reivindicava, por exemplo, aumento de ordenados entendendo a labuta dos professores como dimensão merecedora de reconhecimento e de ações que garantissem melhorias no cumprimento de seus deveres. Naquele momento, o órgão Instrução Pública se mostrava alheio às necessidades do ensino primário, alegando frequentemente a falta recursos em seu orçamento.

Além de se inserir no cenário letrado como a primeira professora da Escola Normal, dividindo bancas examinadoras com as principais figuras da estrutura político-administrativa e educacional da Província, Clotilde garantiu, para além da função de professora, a direção do curso feminino anexo à Escola Normal, numa conjuntura em que os cargos de administração eram ocupados por homens. Na função de inspetores e diretores, esses sujeitos produziram a legislação educacional, bem como a escolha dos métodos e propostas pedagógicas, inclusive a admissão e adoção dos livros a serem utilizados nas aulas primárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das problemáticas em análise, pode-se concluir que os escritos de Francisca Clotilde, mais especificamente os dois artigos publicados, em 1887, na revista *A Quinzena*, "A educação moral das crianças na escola" e "A mulher

na família", constituem fontes historiográficas imprescindíveis ao estudo dos conflitos que envolvem, no século XIX, as relações entre religião[6] e o ensino oficial, assim como suas reverberações nas experiências femininas. Detido a esses escritos, observa-se que os papéis sociais das mulheres da época não se restringiam ao ambiente doméstico, como esposas, mães e donas de casa. Por vezes, extrapolavam o espaço do lar, como professoras e escritoras. Vida particular e pública, portanto, misturavam-se e alimentavam-se uma à outra, como foi o caso da trajetória de Francisca Clotilde.

Nessa investigação, partiu-se da análise dos escritos dessa professora e escritora, sempre em associação à sua participação na cena pública e privada, pois acredita-se que, por meio desse trânsito, do espaço letrado ao do lar, da função de mãe à professora, à escritora e à colaboradora de periódicos, é possível levantar questões pertinentes à História das Mulheres e da Educação, especialmente por se tratar de uma dinâmica conflitual que continua ocupando lugar de destaque na conjuntura educacional e no cenário político-social atual.

As relações entre religião e ensino, nessa época, motivaram debates, especialmente, entre figuras do universo letrado ou daquele mais diretamente vinculado à Instrução Pública com especificidades e demandas próprias de sua ambiência. Nesse movimento, o lugar reservado à dimensão religiosa na instrução primária está claramente associado às funções maternais. A satisfação e o vigor materno, características "naturais" ao "ser feminino" na sociedade oitocentista, seriam correspondidas pelo dever quase sagrado de conduzir a infância pelas sendas da religião.

O cumprimento dessa tarefa, aparentemente, não gerava insatisfações entre as mulheres, como se vê pela postura de Francisca Clotilde, quando, inclusive, compreende o ensino religioso como a matéria mais importante do currículo escolar primário. Mais do que "vozes dissonantes", essas mulheres professoras presas ao conservadorismo católico constituíram, por suas ações, sujeitos que ao atender às exigências de uma sociedade patriarcal e paternalista, puseram em destaque a importância dos papéis que lhes foram designados como sendo

[6] Nesse caso, a religião é representada pela Instrução Moral e Religiosa, matéria pertencente ao programa escolar primário.

de caráter "natural" ou religioso ("vocação"), por meio dos quais suas ações eram silenciadas na dimensão da experiência, do fazer cotidiano.

Essas mulheres, esposas, mães, professoras, escritoras, donas de casa, católicas e muito mais, foram modificando suas posturas, embora ainda tivessem seus ideais fortemente arraigados no catolicismo de matriz conservadora, baseado na obediência às autoridades constituídas e à organização social vigente como dimensão do dever do ser cristão. Para Francisca Clotilde, os tempos não teriam mudado, porém, parecia não se admitir mais lugar para conformismos ou silenciamentos. Definindo e redefinindo suas práticas, seus projetos seriam o horizonte a ser perseguido, pois reconhecia estar ali em jogo sua felicidade, a dizer suas realizações e propósitos. Optou, portanto, por seguir seus desejos baseados em suas experiências e formas de agir e pensar em determinadas condições, mesmo quando o discurso da época, efetivado na legislação educacional, familiar e matrimonial afirmava o contrário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Andrade de. **Francisca Clotilde e a palavra em ação (1884-1921)**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2911. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAVALCANTI, Amaro. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. **Cearense,** Fortaleza, n. 192, 7 set. 1881. Instrução Pública, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=14936. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAVALCANTI, Amaro. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. **Cearense**, Fortaleza, n. 195, 13 set. 1881. Instrução Pública, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709506&pagfis=14948. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAVALCANTI, Amaro. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. **Cearense**, Fortaleza, n. 198, 16 set. 1881. Instrução Pública, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=14958. Acesso em: 25 jan. 2021.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SESSÃO ORDINÁRIA em 30 de agosto de 1881. **Gazeta do Norte**. Fortaleza, n. 203, 22 set. 1881. Assembleia Provincial, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103950&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=1405. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOMES, Angela de Castro. **A escola republicana:** entre luzes e sombras. *In*: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. A República no Brasil. Rio de Janeiro: CPDOC, 2002. p. 385-450.

HAHNER, June Edith. A escola no as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 2, p. 313-332, 2010. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30882/17970. Acesso em: 20 fev. 2021.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino:** a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

LIMA, Francisca Clotilde Barbosa de. Anúncio. **Libertador**, Fortaleza, n. 50, 2 mar. 1886. Anúncios, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=229865&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=1922. Acesso em: 10 jan. 2021.

LIMA, Francisca Clotilde Barbosa de. A educação moral das crianças na escola. **A Quinzena**, Fortaleza, n. 3, p. 22-28, 15 fev. 1887.

LIMA, Francisca Clotilde Barbosa de. A mulher na família. **A Quinzena**, Fortaleza, n. 5, p. 40-47, 15 mar. 1887.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Tinta, papel e palmatória**: A escola no Ceará do século XIX. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

OLIVEIRA, Almir Leal de. **Saber e poder**: o pensamento social cearense no final do século XIX. 1998. 224 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PAIVA, Maria Arair Pinto. **A elite política do Ceará Provincial**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

STUDART, Barão de. **Dicionário Bio-bliográfico Cearense**. Fortaleza: Typo-Lithographia a vapor, 1910. Tomo I, p. 279.

VALDEZ, Alba. Uma grande figura da história educacional cearense. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, tomo LXII (Índice José Honório e Leda Boechat), p. 166-179, 1952. Disponível em: http://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1948/1948-UmaGrandeFiguraHistoriaEducacionalCearense.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. *In*: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano M. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 399-422.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). **Documentos de política educacional no Ceará**: Império e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, 2006. p. 40-75.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano M. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-134.

ISBN 978-65-6155-135-9 - Vol. 2 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

SOBRE OS ORGANIZADORES

Paulo Cesar Fachin

Professor de língua espanhola como língua adicional e de língua portuguesa como língua de acolhimento (LAc) no IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus São Lourenço do Oeste. Desenvolveu atividades de Pós-Doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) - Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (2021). Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste (2017), câmpus Cascavel/PR, Linha de Pesquisa Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados. Mestre em Letras pela Unioeste (2009), câmpus Cascavel/PR, Linha de Pesquisa Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2707418857014611

Queli Ghilardi Cancian

Possui graduação em Processos Gerenciais pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2011), Bacharela em Educação Física pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (2018), Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (2016), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (2022) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Doutora em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná (2021). Doutora em Estudos Globais pelo Universidade Aberta, (CEG-Uab), Portugal (2024). Estágio doutoral (doutorado sandwich -PDSE), pelo Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB) no Instituto Politécnico de Bragança, Portugal (2024). Atualmente é professora de AEE pelo Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas da Universidade do Estadual do Oeste do Paraná. Experiência na área de Administração, com ênfase em Administração, desenvolvimento motor, qualidade de vida, Educação e saúde, ensino de ciências, trabalho docente, formação de professores.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1382258835685055

Marciana Pelin Kliemann

Pós-Doutora em Letras (Formação de Professores para a Educação Mediada) Doutora em Letras (UNIOESTE)Mestre em Educação (Universidade do Oeste Paulista)Atuação: Professora Colaboradora da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Colegiado de Pedagogia e Programa de Educação Especial - PEE,

Campus de Cascavel)Formação Acadêmica: Pós-Doutorado em Letras (Formação de Professores para a Educação Mediada)Doutorado em Letras (UNIOESTE): Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino. Tese: AUTISMO, TECNOLOGIA E APRENDÊNCIA: DE RITORNELO E DE POLIFONIA.Mestrado em Educação - UNOESTELicenciatura em Pedagogia - FAEPLicenciatura em Letras - UNINTERLicenciatura em Matemática - UTFPRTecnologia em Processamento de Dados - UNIVELÁreas de Atuação:Educação Especial - Educação Matemática - Educação Tecnológica - Formação de Professores Educação a Distância

Lattes: https://lattes.cnpq.br/7810310797222928

ÍNDICE REMISSIVO

E

Ensino de Ciências: 9, 13, 17, 22

Ensino Superior: 12, 22, 23, 33

Estágio Supervisionado: 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19

F

Formação de Professores: 23, 25, 38, 42

Formação Docente: 23

Formação Docente: 23

Francisca Clotilde: 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46

I

Instrução Moral e Religiosa: 25, 32, 44

J

Jogos Educacionais: 9

M

Metodologias de Ensino: 9, 12, 17

P

Palavras-Chave: 9, 25

T

TDIC: 15

Tecnologia Educacionais: 9

Tecnologias Digitais: 15, 23

científica digital

ISBN 978-656155135-9

VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

www.cientificadigital.org | contato@cientificadigital.org