

Cartas de estudantes ao professor no final do curso de formação pedagógica: relato de uma experiência ao vivo

Letters from students to the teacher at the end of the pedagogical training course:
report of a live experience

Ivan Fortunato¹

RESUMO: Este texto é um relato de experiência, cujo objetivo é descrever e analisar as experiências com cartas pedagógicas realizadas ao longo de um semestre letivo no curso de formação de docentes para educação básica, no Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga. Fato importante para a experiência: trata-se de um curso presencial, sendo que o presente relato diz respeito ao trabalho formativo com estudantes da turma de 2022, portanto, a primeira realizada ‘ao vivo’ após dois anos de ensino emergencial remoto. Ao longo do semestre, dentre todas as possibilidades de trabalho pedagógico, Paulo Freire foi escolhido democraticamente pela turma como elemento central dos debates, especialmente pela sua perseverança e utopia. Cartas foram escritas para si mesmo e também endereçadas ao professor. Aqui, trechos de algumas cartas são reproduzidos, como motivadores de profundas reflexões sobre a docência, a educação e como juntas podem produzir um esperançar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Cartas Pedagógicas; Paulo Freire.

ABSTRACT: This text is an experience report that aims to describe and analyze pedagogical letters carried out over a semester in the teacher education course for basic education, at the Federal Institute of São Paulo, Itapetininga campus. An important fact for the experience: it is a face-to-face course, and the present report concerns the pedagogical work with students from the class of 2022, therefore, the first one held ‘live’ after two years of remote emergency teaching. Throughout the semester, out of all the possibilities for pedagogical work, Paulo Freire was democratically chosen by the class as a central element in the debates, especially for his perseverance and utopia. Letters were written to oneself and also addressed to the professor. Here, excerpts from a few letters are reproduced, as motivators for deeper reflections on teaching, education and how together they can produce hope.

KEYWORDS: Teacher Education; Pedagogical Letters; Paulo Freire.

O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL: ESPERANÇAR

Este texto é um relato de experiência, cujo objetivo é descrever e analisar as experiências com cartas pedagógicas realizadas ao longo do segundo semestre letivo de 2022, no curso de formação de docentes para educação básica, no Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga, no sudoeste paulista. Alguns anos atrás, já havia percebido que “a experiência é um dos mais

¹ Instituto Federal de São Paulo, Itapetininga, São Paulo, Professor, <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>, ivanfrit@yahoo.com.br

importantes – muitas vezes, o único – meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la” (FORTUNATO, 2018, p. 37). Dessa maneira, ao investigar relatos produzidos no exercício da profissão, identifiquei algumas categorias necessárias para se fundamentar relatos de experiências como método de pesquisa, indo além de algo meramente descritivo ou mesmo laudatório.

À época, foram qualificadas nove categorias elementares para produção de um relato de experiência como método de pesquisa, tornando-se potencialmente produtor de conhecimentos fundamentais para educação. Como o propósito desta escrita é o de relatar uma experiência educativa para aprender com ela, não se pormenoriza cada uma das categorias, focando nos seus predicados mais basilares ao contexto. Pois bem, as nove categorias são: antecedentes (o que se passa antes da ação e que possibilita promover uma experiência); local (onde acontece); motivo (o que desencadeia a experiência); agentes (quem desenvolve e quem colabora); envolvidos (quem são os participantes diretos e mesmo indiretos); epistemologia para ação (as crenças teóricas); planejamento (da ação educativa); execução (a descrição da coisa que, amiúde, se confunde com o próprio relato); e análise (a lente teórica por qual se examina a experiência, o que possibilita voltar à mesma experiência mais de uma vez, tecendo diferentes considerações e promovendo distintos aprendizados).

Para relatar a referida experiência com cartas pedagógicas, faço uso desse método com nove categorias, começando com *antecedentes* e *local*: o curso presencial de formação de docentes do Instituto Federal (IFSP), campus Itapetininga; aliás, importante destacar que nos registros oficiais do e-Mec², há apenas 11 instituições de ensino superior que ofertam o curso na modalidade presencial em funcionamento, sendo que no estado de São Paulo, apenas o curso do IFSP é presencial, em dois *campi*, Itapetininga e Sertãozinho. O que se observa é que esse curso de formação de professores no modelo presencial é raro, quase sempre sendo preterida a interação pessoal pela lógica da certificação na modalidade à distância.

Aliás, durante dois anos, no período mais agudo da pandemia da covid-19, o curso foi desenvolvido no formato emergencial remoto. Isso significa que a turma de 2022 foi a primeira realizada ‘ao vivo’ após os dois (longos) anos de isolamento social que determinou, à força, a emergencialidade do mundo remoto. Aqui, não pretendo voltar à pandemia nem às críticas da pretensa educação que se realiza por intermédio da internet e seus *gadgets*, as quais foram iniciadas em outros textos (FORTUNATO, 2021; FORTUNATO et al., 2022; 2021). Embora ainda existam muitas questões refratárias dessa pandemia, o foco aqui recai sobre a experiência pedagógica que se

2 Trata-se do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, link oficial: <https://emec.mec.gov.br/>

realizou ao vivo, presencialmente com estudantes (categoria: envolvidos), que buscavam sua habilitação para o exercício da docência na educação básica.

Dessa forma, em síntese, a experiência com cartas pedagógicas cá relatada ocorreu em uma instituição pública federal, no âmbito de um curso que é pouco ofertado presencialmente no país, em um ano que sucedeu quatro semestres de isolamento social e ensino emergencialmente remoto. Seus estudantes são pessoas já graduadas em diversas áreas do saber que buscam qualificação (e habilitação) profissional para exercer a docência.

Assim, tendo delineado já aqui na introdução os antecedentes, os envolvidos e o local, ficam as outras seis categorias do relato de experiência a serem desenvolvidas ao longo deste escrito. A seção seguinte inclui uma breve apresentação da minha prática docente (categoria: agente) e de algumas crenças sobre educação (categoria: epistemologia) que são fundamentais para explicar como chegamos, coletiva e democraticamente, às cartas pedagógicas (categoria: motivo).

Na sequência e como seção conclusiva, partilha-se como pensamos e desenvolvemos essa atividade de escrever cartas como meio avaliativo do trabalho pedagógico (categorias: planejamento e execução), bem como são trazidos trechos de algumas cartas escolhidos como motivadores de novas e mais profundas reflexões (categoria: análise) sobre a docência, a educação e como juntas podem produzir um verbo cunhado a partir das ideias do patrono da educação brasileira, Paulo Freire: esperar.

PAULO FREIRE: UM EDUCADOR PROGRESSISTA

Para que se compreenda a experiência com cartas pedagógicas realizadas no ano de 2022, é preciso, primeiro, dar sentido ao processo educacional. Isso porque há várias formas de se conceber a educação, embora o mais geral, porque milenar, já está bastante cristalizado na sociedade: vai-se na escola para se estudar o que mandam, porque em seguida tem provas que medem o quanto se aprendeu e essas provas determinam as próximas etapas da vida das pessoas. Que outras formas existem, então, de se conceber a educação? Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 8), ao escrever o livreto *O que é Educação?*, nos dá um panorama dessas formas outras de educação, inclusive afirmando o seguinte: “a escola não é o único lugar onde ela [a educação] acontece e talvez nem seja o melhor”.

Assim, para não dispersar o texto com outras formas já esquadrinhadas pelo autor, quero focar na que venho almejando como educação e que tem sido (pretensiosamente) colocado em prática no ofício de professor formador de professores: trata-se de uma ideia que se pode chamar de progressista, embora não creia que tal predicado corresponda ao que é feito efetivamente. Isso porque a noção de progressista na educação é política e relacionada à afinidade com ideias

marxistas e, mesmo que os autores que me inspiram sejam, na sua maioria, sectários dessa corrente teórica, particularmente não sou (ao menos não exclusivamente).

Sem demorar nessa volta à base teórica, mas indicando qual é, temos Paulo Freire e Célestin Freinet (esses, sim, declaradamente apoiados em Marx), mas também Rubem Alves (colega e amigo de Paulo Freire) e Alexander Neill (esse não é possível localizar referências marxistas em seus escritos). Cada um, à sua distinta maneira, instiga a pensar e executar o ofício de professor formador de modo a rejeitar o *status quo* e tentar resistir contra o sistema que quer se manter bancário: depósito de envelopes de informações nos estudantes e cada um que se vire com isso. Tenho sempre voltado a esses autores quando tenho dúvidas de como (re)organizar o cotidiano vivido na profissão, já há quase um decênio de dedicação exclusiva.

Paulo Freire falava da esperança de um mundo melhor, por meio da educação. Célestin Freinet falava de um modo natural de aprender e sustentou ao longo de sua vida três bandeiras de luta contra o sistema: 25 alunos por sala, abaixo ao material didático e abaixo às aulas. Rubem Alves trazia a ousadia de lutar contra o sistema pela boniteza da vida, inclusive revelando ser possível ensinar o que não se sabe. Alexander Neill construiu Summerhill, a escola da liberdade e a mais antiga escola democrática em funcionamento do mundo. Nenhum deles pensa a educação como os processos que se desenvolvem exclusivamente dentro de uma sala de aula, baseados em um currículo imposto e horários estanques.

Já escrevi bastante sobre eles, concentrando toda sua influência no ofício de professor formador em um livro recém-publicado, no qual discuti tudo isso dentro da autoformação como elemento fundamental à docência (FORTUNATO, 2023a). Mas, o que importa cá para o relato da experiência é mencionar que desde o começo do ano, suas ideias, teorias, conjecturas, anseios, receios, lutas e esperanças foram sendo partilhadas com os futuros docentes em diversos formatos: preleções, leituras analíticas em sala, rodas de conversa, produção de seminários etc.

Com o passar do tempo, foi sendo percebido que essa base epistemológica ‘progressista’ se volta à mediação e aos aprendizados que se tornam possíveis no diálogo franco e aberto entre todos – estudantes e professor. Dessa maneira, conforme tudo isso foi se concretizando na prática educativa ao longo dos semestres letivos, menos os estudantes foram esperando ‘depósitos de conteúdos’ da perspectiva da educação bancária, e mais foram tomando controle do próprio processo educativo (auto)formando-se coletivamente.

Foi justamente dessa autonomia conquistada que se identificou Paulo Freire como maior motivador para as discussões formativas no segundo semestre. Isso porque Paulo Freire (1992) falava de esperança na humanidade, na educação como transformadora das realidades oprimidas, de formas outras de relacionamento que não fossem intermediadas pelo ódio à vida. E estamos

passando por um momento em que a esperança já não é mero luxo, mas um elemento necessário à vida: uma lição fundamental (que poderia ter sido) aprendida com a pandemia.

Além dessa circunstância trágica, o momento era agastadiço também por ocasião das eleições presidenciais que se avizinhavam, provocando uma divisão colérica entre situação e oposição, entre direita e esquerda. Paulo Freire, mesmo tendo feito sua passagem há 25 anos, ainda toma parte desse cenário de embates: de um lado, a bombordo, suas andanças, educativas fortalecendo o espírito crítico das pessoas por onde passou pelo mundo trazendo esperanças; de outro, a estibordo, acusações infundadas e falaciosas, de que o Brasil tem péssimos índices nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais, devido à suposta adoção do método freiriano nas escolas do país (CARVALHO, 2013).

Em resumo, quatro autores progressistas da educação formam o mosaico conceitual o qual tenho tentado aprender a caminhar nessa jornada profissional de formação de professores – essa frase já qualifica as categorias agente e epistemologia para ação do relato de experiência. Desses quatro autores, duas grandes balizas (pandemia e eleições) fizeram com que Paulo Freire fosse eleito o autor porta-voz dos anseios dessa turma de futuros docentes. Foi com Paulo Freire que se despertou a vontade de se escrever cartas (FREIRE, 1997; 1994), delineando-se, dessa forma, o elemento motivo do relato de experiência.

Na continuidade do texto, na próxima e última seção, as categorias planejamento, desenvolvimento e análise são partilhados, almejando revelar como Paulo Freire e as cartas pedagógicas podem despertar questionamentos para e sobre outra educação.

CARTAS RECEBIDAS, AGORA RESPONDIDAS

Nessa turma de 2022, muita coisa foi realizada ao longo do ano; ressalta-se, novamente, que se tratava do ano de retorno presencial às salas de aula, após tamanha tragédia que nos colocou em isolamento social e ocasionou a manutenção de quase tudo que se conhecia pelo meio remoto. Tivemos muitos momentos de partilha de receios e anseios, outros tantos de conversas francas a respeito da educação que se mantém solidária ao *status quo* e suas dificuldades de se verter progressista. Tivemos oportunidade de visita a uma escola, com oportunidade de falar diretamente aos jovens do ensino médio sobre as vicissitudes da vida, bem como tivemos a presença de estudantes de mestrado e doutorado que, na necessidade de cumprir com carga horária de estágio de docência, nos acompanharam ao longo de um semestre letivo, abrilhantando-nos com suas perspectivas sobre educação e suas expectativas com a pós-graduação; um desses estudantes, inclusive, era de Angola e pode nos falar sobre a situação ainda mais precária da educação no seu país, onde ainda há a palmatória como instrumento pedagógico.

Claro que toda essa diversificação do trabalho pedagógico não foi mero acaso, senão refração do que vem sendo burilado a partir do solo epistemológico sobre o qual venho me aventurando a caminhar ao longo de quase um decênio no ofício. Aliás, particularidades de como essa aventura vem sendo desenvolvida pode ser lida em outro relato de experiência, no qual, inclusive, descreve uma peripécia pedagógica de temperar e fritar frango como meio de se ensinar e aprender sobre Didática (FORTUNATO, 2023b).

Com essa turma em questão, não produzimos alimentos em sala. Isso porque os instrumentos utilizados como mediadores da aprendizagem, em cada disciplina que cabe a mim como professor formador, são sugeridos, avaliados e escolhidos coletivamente por cada turma de estudantes de maneira democrática. Então, porque essa turma estava bastante envolvida com as lutas e a utopia de Paulo Freire, o instrumento de avaliação preferido foi a produção de cartas pedagógicas, manuscritas. Uma vez eleito o dispositivo para guiar o trabalho pedagógico, o passo seguinte é o de distribuir tarefas coerentes, clara e factíveis dentro do calendário acadêmico disponível.

Assim, com a ideiação de se escrever cartas, poderemos estudar autores em sala, lendo e debatendo seus textos, bem como incluímos tarefas aos estudantes de pós-graduação, que estavam realizando seu estágio de docência, de falar sobre a perspectiva de cada um sobre educação e um trabalho de pesquisa sobre avaliação escolar, além da já mencionada visita à escola com o bate-papo aos jovens. Todo esse cronograma de atividades serviria de base para se produzir uma ‘carta para si’, cotejando as memórias de escola com as expectativas de uma possível futura docência. As cartas foram manuscritas em sala, lacradas em envelope, e lidas algumas semanas após terem sido registradas. Cada um leu a sua e pode ouvir dos demais o que suas lembranças e seus anseios mobilizaram em cada estudante. Foi algo bonito, por despertar emoções como solidariedade e empatia.

O planejamento também incluía uma carta ao professor, cujo título seria uma paráfrase ao célebre filme dos anos 1960 “Ao mestre, com carinho”. Mas, tomando a proposta crítica e libertária de educação, foi sugerido que se escrevesse ao professor, não necessariamente com carinho, mas como quisesse e que expressasse (ainda que parcialmente) os significados atribuídos ao curso e a si mesmo como reflexo de ter passado por todas as vivências pedagógicas do curso, que foram elaboradas coletiva e democraticamente.

As cartas foram manuscritas e entregues, mas as circunstâncias da vida diante o calendário acadêmico não permitiram que fossem lidas e replicadas em sala. A escrita deste texto, que retoma, apresenta e analisa essa experiência, se torna, portanto, oportunidade de poder dizer algo a mais sobre a experiência, a partir do que foi registrado tempestivamente nas cartas. Não há espaço para

trazer todas as cartas, mas alguns trechos foram pinçados porque pedem uma réplica, bem como uma explicação sobre o que ficou registrado.

Trecho aleatório de uma das cartas: ...quero lhe agradecer professor, pela paciência, pela dedicação e por ter nos mostrado que é possível ensinar e compartilhar conhecimentos de uma forma mais leve, diferente da tradicional, bem diferenciada envolvendo sentimentos da sua profissão.

De imediato, eu devolvo o agradecimento, pois como registrou Paulo Freire (1996, p. 23): “não há docência sem discência”. Isso deve ser compreendido além da obviedade, no sentido de apontar que se não houver estudantes não há professores. O que é preciso observar nessa relação é o que afirmou o patrono da educação nacional: “ensinar inexiste sem aprender” (p. 25). Então, se o agradecimento não é pela simples existência de estudantes para possibilitar a existência do ofício docente, por que eu também agradeço? Bem, primeiro porque a ideia de uma outra educação – crítica, libertária, progressista, autônoma, democrática, cooperativa etc. – foi vislumbrada como uma possibilidade factível de se fazer educação.

Gostaria de responder, também, que a *forma diferente da tradicional* é uma afronta ao tradicional que, arcaico, já se revelou que serve apenas à manutenção do *status quo*. O tradicional, que Paulo Freire chamava de bancário, é apenas um moto-perpétuo do sistema, além de ser algo que vem de fora, imposto, produzido alhures do cotidiano vivido. Eu vivi o tradicionalismo desde o primeiro ano de ida à escola até o último dia como estudante na pós-graduação, quase sempre lamentando que aprender o que tinha interesse só poderia ser feito fora das salas de aula em momentos distintos. Quando assumi a formação de professores como ofício, essa lamentação verteu-se em uma obstinação de ser contrário à escolarização a qual fui obrigado a viver. Por isso, as aulas que cabem a mim fogem de qualquer rigor e a imposição de qualquer coisa que não tenha sido amplamente discutida com todos os estudantes.

Sobre a *leveza*, entendo ser necessária, pois o tempo de se estar em sala de aula é tempo vivido, logo, faz parte da vida e deve ser usufruído à sua máxima potência. Se antes da covid-19 o *slogan* “a vida é agora” já fazia sentido, após a pandemia seu significado passou a ser cada vez mais incorporado nas tarefas prosaicas, de lavar à louça ao trabalho que ocupa cerca da metade do nosso tempo de vigília. Portanto, tornar o momento de trabalho algo *leve* é compreender que esse momento é parte da vida, que pode ser vivido em sua plenitude.

O mesmo vale para partilha de sentimentos. Não somos seres puramente racionais, nem é possível a separação completa entre razão e emoção: quando pensamos, sentimos; e quando sentimos, pensamos. Então, qual seria a causa, motivo ou circunstância de tentar abstrair o que se sente durante um processo formal de educação? Por que seria benéfico tratar o momento de ensinar

e aprender algo estritamente cognitivo, desprezando o emocional? Assim, partilhar os sentimentos têm pouco a ver com a ideia popular de ‘demonstrar fraqueza’, pois significa manifestar a complexa faceta humana que pensa e sente.

Trecho aleatório de uma das cartas: Aprendi em sua disciplina que é preferível ser um professor “mais humanizado” (e, ao mesmo tempo, “menos robotizado”) do que os meros autômatos da seara educativa que “acham que cumprem” o papel de professores quando rezam, acriticamente, aquilo que é definido vaporosamente pelas voláteis políticas da educação no Brasil.

Ao me deparar com esse excerto de uma das cartas, fui prontamente tomado de alegria, tristeza e saudades. Alegria porque pude ler que todo o trabalho realizado ao longo desse ano, de retorno ao mundo presencial, teve o poder de provocar o pensamento crítico sobre a educação. Essa provocação, em tom de ácidas críticas ao sistema educacional, tem lastro, obviamente, na pedagogia freiriana: “ensinar exige criticidade”, registrou Paulo Freire (1996, p. 32).

Contudo, esse trecho também me traz saudades e com ela a tristeza, pois uma das pessoas que mais me influenciou diretamente no início dessa jornada em busca de uma outra educação havia falecido recentemente, em decorrência de trágico acidente de carro. Foi com Marta Catunda, dez anos atrás, que comecei a tatear pelos caminhos do afeto, identificando que qualquer resistência ou enfrentamento ao *status quo* não seria possível sem a completude humana, incluindo o ser racional que somos, mas também sensíveis. Assim, ao responder essa carta, aproveitei para partilhar a última escrita em parceria com a amiga Marta que, inconclusa pela lamentável circunstância mencionada, ainda deixou ressoando basilar dúvida sobre a necessidade de uma outra educação: “Quem sabe, se tentarmos educar mais com o coração do que com a razão não encontraremos a humanidade que deixamos para trás?” (CATUNDA; FORTUNATO, 2022, p. 7).

Trecho aleatório de uma das cartas: ... me deparei com um grupo inusitado. Não parecia uma sala de aula. Todos muito à vontade, integrados, com liberdade de voz e vez. Saber que o cronograma da disciplina foi construído coletivamente, com base no desejo de cada integrante e interesse em conhecer mais sobre os assuntos levantados pelo grupo, me instigou.

O que é o diálogo senão falar e ser ouvido, ouvir atentamente tentando compreender o que o outro está querendo dizer, confrontar o que foi dito com outras perspectivas? O diálogo no processo educativo, penso, não é aquele no qual a pessoa que está como docente leva os envelopes de saberes para depositar nos estudantes, mas o faz de forma dissimulada: lança perguntas ao coletivo para usar suas repostas para ‘corrigir’ suas concepções de senso comum, promove jogos ou outras

atividades para incentivar o ‘protagonismo’ estudantil, realiza o uso de aplicativos digitais e os mais modernos *gadgets* para ‘atrair o interesse’.

O diálogo que acredito é aquele no qual o aprendizado (e o ensino) acontece justamente no que podemos chamar de *entre*, isto é, no que é reconhecido como elemento desconhecido e/ou interessante e/ou desafiador que emerge das diferenças que somente podem ser evidenciadas quando se fala honestamente e, mais importante, se escuta atenciosamente. Mais uma brilhante lição aprendida com Marta Catunda (2016, p. 13): “quer ver, escuta...”.

Talvez seja por isso a afirmação em tom de surpresa: não parecia uma sala de aula. Afinal, o modelo bancário (o tal tradicional, cujo fim são os exames internos e externos), não se desenvolve pelo diálogo, pois sempre há um fim já estabelecido sobre o qual cabe discussão. Claro que dentro do sistema de ensino da instituição, existem coisas sobre as quais também não cabem contestação alguma, sob pena das pessoas não serem diplomadas. Nem por isso, de acordo com essa maneira, venho desenvolvendo a docência, as regras são ocultadas, disfarçando-as com metodologias ‘atrativas’ de ensino; pelo contrário, são trazidas à tona desde o princípio, para que elas façam parte do diálogo sem dissimulação alguma.

Uma dessas coisas é o calendário acadêmico. Creio que justamente por isso o registro na carta de que o cronograma tinha sido construído coletivamente, cooperativamente, dando chance às pessoas de se manifestarem contra ou a favor às possibilidades de trabalho lançadas no que chamei de *entre*, sendo aquele lugar simbólico do encontro das diferenças que leva ao reconhecimento de coisas que tendem a ser coletivas.

Assim, em resposta à carta, eu também gostaria de dizer que, no passado, isso também me instigou, o que acabou me permitindo conhecer os autores que constituem o que foi referido, aqui neste texto, como mosaico conceitual (ou epistemológico). Com eles, sigo tateando por esse caminho que, embora ainda incipiente, nunca conheci ao longo da minha própria escolarização – mas declaro que gostaria muito de ter tido essa oportunidade.

[...]

Chegando ao final do manuscrito, posso afirmar agora, tendo tomado certa metafórica distância da experiência, voltando a ela alguns meses depois em memória e por meio das cartas, que o processo foi: *formativo*, pois me fez olhar mais e melhor para a pedagogia de Paulo Freire; *motivador*, pois os registros sinceros deixados nas cartas revelam que o tateio pelo caminho desconhecido de outra educação tem trazido contribuições para profundas reflexões sobre educação, escola, docência e sociedade; e *incompleto*, pois a busca por uma educação outra, que seja libertária, crítica e de esperança só se pode alcançar quando não se abre mão de ser resistência.

Para encerrar, me despeço dessa experiência, deixando ecoar mais um trecho de uma das cartas: “*seus ideais fazem a gente acreditar que a educação transforma. Que a escola é livre e democrática. E que tudo ali pode ser lindo!*”. Que assim sejam as escolas!

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARVALHO, O. **O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota.** Rio de Janeiro: Record, 2013.

CATUNDA, M. B. **A B C dos encontros sonoros:** entre cotidianos da educação ambiental. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

CATUNDA, M. B.; FORTUNATO, I. Educar com o coração: um caminho sensível, possível da docência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e11528, 2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.11528>

FORTUNATO, I. **Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade... e Docência:** a autoformação alvitrada. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023a.

FORTUNATO, I. Frango frito, ou uma outra Didática na formação de professores de Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 4, e023001, 2023b. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/841>

FORTUNATO, I. 2020 e a pandemia do ensino remoto. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1053-1070, 2021. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15194>

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In:* Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 37-50.

FORTUNATO, I.; PORTO, M. do R. S.; BARROS, F. C. O. M. de. A pedagogia de Célestin Freinet em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 28, p. e43217, 2022. <https://doi.org/10.26512/lc28202243217>

FORTUNATO, I.; RODRIGUEZ, M. E.; ARAÚJO, O. H. A. Educar em tempos de pandemia: algo possível? **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 350-368, 2021. <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1127.p350-368>

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

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

FREIRE, P. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.